



İNSAN VE TOPLUM BİLİMLERİ
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt / Vol: 6, Sayı/Issue: 5, 2017

Sayfa: 2275-2298

Received/Geliş: Accepted/Kabul:

[10-09-2017] – [24-10-2017]

Ahlaki Olgunluk Kavramı Üzerine Kuramsal Bir Çözümleme¹

İshak TEKİN

Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi SBE /

PhD Student, Sakarya University Institute of Social Sciences

Orcid ID: 0000-0002-3850-5691

ishaktekin05@gmail.com

Öz

Ahlak eğitimi nihai anlamda, benimsenen anlayışı doğrultusunda bireylerin ahlaken olgunlaşmasını amaçlar. Ahlaki olgunluk kavramı, ilgili literatürde farklı şekilde anlamlandırılmıştır. Bu çerçevede farklı bakış açılarını dikkate alan yeni bir ahlaki olgunluk tanımına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu çalışmada önce ahlaki olgunluk kavramının farklı yaklaşımlarda nasıl anlaşıldığı ve bu kavrama ilişkin kavrayışların nasıl bir dönüşüm geçirdiği ortaya konulmuştur. Ahlaki olgunluğa ilişkin kavrayışlarda, ahlaki erdemlerin bireylerde kökleştirilmesinden ahlaki becerilerin kazandırılmasına doğru bir eğilimin olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonraki kısmında, kavrama ilişkin bu değişimi dikkate alan yeni bir tanım yapılmış ve böyle bir ahlaki olgunluğun öğretilmesinin imkânı tartışılmıştır. Çalışmada ortaya konulan tanımda, ahlaki işleyişte rol oynayan ahlaki becerilerin bütüncül bir şekilde kazanılmasına ve bu olgunluğun ahlaki anlamda bir yetkinleşme süreci olduğuna vurgu yapılmıştır. Böyle bir ahlaki olgunluk anlayışının, somut ahlaki çıktılarının ortaya konulabilmesine ve bu sayede onun okul programları vasıtasıyla öğretilmesine imkân sunacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Ahlaki Olgunluk, Ahlaki İşleyiş, Erdem, Ahlaki Beceriler, Ahlak Eğitimi.

A Theoretical Analysis On The Concept of Moral Maturity

Abstract

The concept of moral maturity is interpreted differently in the literature. Hence there is a need for a new definition of moral maturity, which takes into account different perspectives. This study firstly aims to reveal how this concept was understood in different approaches and how the insights of this concept were transformed in literature. Consequently, there is a tendency towards the acquisition of moral skills from moral virtues in the conception of moral maturity. Secondly a new definition has been made that takes account of this change and the possibility of teaching such a moral maturity was discussed. In our definition, it is emphasized that maturation is ethically a developmental process and the moral skills that play role in moral functioning are upskilled with a holistic approach in this process. Such an understanding of moral maturity will allow the presentation of concrete moral outcomes and teaching through school programs.

Keywords: Moral Maturity, Moral Functioning, Virtue, Moral Skills, Moral Education.

¹ Bu makale, yazarın Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlamakta olduğu doktora tezinden üretilmiştir.

Giriş

Bütün toplumlar, kendisine dâhil olacak yeni kuşağa; toplumun benimsediği ahlaki kuralları öğretmeyi önemli bir vazife olarak görür. Kuşkusuz bu vazifenin yerine getirilmesi, eğitim kurumunun sorumluluğundadır. Geçmişten günümüze eğitimin iki temel hedefi, gençlerin kültürlü ve iyi insanlar olmalarına yardımcı olmaktır. Kişileri kültürlü ve iyi kılmak, aynı şey değildir. Bu nedenle Platon'dan itibaren erdemli toplumlar ahlak eğitimini okulun planlı amaçlarından birisi olarak kabul eder. Dolayısıyla gençlere kültürlü olmaları için olduğu kadar iyi karakterli olmaları için, okuryazar olmaları için olduğu kadar terbiyeli olmaları için, bilgi sahibi olmaları için olduğu kadar da erdemli olmaları için eğitim sunulur (Lickona, 1991b: 6). Ahlak eğitiminin amacı, hemen her dönemin konusu olmuştur. Onun amacının ortaya konmasındaki belirleyici bir husus, temel alınan ahlak felsefesinin bakış açısıdır. Bu noktada ahlak eğitiminin amaçları, farklı felsefi anlayışlara göre çeşitlilik arz etse de, hemen hepsinin kendi temellendirmesi doğrultusunda nihai anlamda öğrencileri ahlaki olgunlaşmaya ulaştırmayı amaçladığı söylenebilir.

Bilindiği üzere ahlaki olgunluk kavramı, literatüre Kohlberg tarafından girmiştir. Kohlberg, çocukların ahlaki ikilemler karşısındaki akıl yürütmelerini puanlayarak onları derecelendirmiş, çocukların son basamakta gösterecekleri yargı becerilerini olgun yargı şeklinde isimlendirmiş ve bu becerilere sahip olanları ise ahlaken olgun olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte farklı çalışmalarda ahlaki olgunluk kavramı ile ilişkilendirilebilecek bazı kavramlar görülmektedir. Örneğin "insan-ı kâmil (İbn Arabi), olgun ahlak/ tehzîb'ül-ahlâk (İbn Miskevey, et-Tûsî vd.), ahlaki bütünlük (Ryan & Bohlin, 1999), ahlaki yargı olgunluğu (Kohlberg, 1995), ahlaki uzmanlık (Narvaez, 2006), ahlaki örneklik (Walker & Pitts, 1998)." gibi ifadeler, yukarıda işaret edilen ahlakta ulaşılabilecek nihai noktanın anlaşılmasına ilişkin farklı kavramlaştırmalar olarak değerlendirilebilir.

Ahlaki olgunluğun kapsamının belirlenmesi çerçevesinde Kohlberg'in kullandığından farklı yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlara Nardi & Tsujimoto (1979), Walker & Pitts (1998), Reimer & Goude-lock & Walker (2009) ve Hardy'nin (2011) çalışmaları örnek gösterilebilir. Kısaca bu çalışmalarda, ahlaki olgunluğu belirlemek için iki farklı yaklaşım benimsenmiştir. Birincisinde, kişilere ahlaki olgunluktan ne anladıkları sorulmuş, daha sonra bunlar sınıflandırılarak katılımcılardan puanlandırmaları istenmiş ve son aşamada bu puanlamalardan hareketle ahlaki olgunluğa işaret eden insan prototiplerinin belirlenmesi gerçekleştirilmiştir. İkinci yaklaşımda ise, mükemmel olduğu kabul edilen ve seçkin bir karakter olarak bilinen örnek kişilerin özelliklerinden hareketle ahlaki olgunluk betimlenmiştir.



Ülkemizde de öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin tespit edilmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasında Acuner (2004), Dilmaç (1999, 2007) ve Şengün (2008)'ün çalışmaları zikredilebilir. Kısaca çalışmada Acuner (2004) Kohlberg'in yöntemine benzer şekilde bazı değişkenlere göre 14-18 yaş arasındaki gençlerin ahlâkî yargı gelişimlerini incelemiştir. Dilmaç yüksek lisans (1999) ve doktora (2007) tez çalışmalarında öğrencilere uygulanan bir değerler eğitimi programındaki değerlerin kazanılma durumlarını belirlemiştir. Şengün (2007) doktora çalışmada geliştirmiş olduğu "Ahlaki Olgunluk Ölçeği"ne göre öğrencilerin ahlaki olgunluğunu etkileyen faktörler ve bunların ahlaki olgunluk düzeyleri ile ilişkisini tespit etmiştir.

Şüphesiz ahlaki olgunluk kavramına ilişkin gerçekleştirilen bu çalışmaların, alandaki önemli bir boşluğu doldurduğu söylenebilir. Buna karşın, mevcut çalışmalarda ahlaki olgunluk kavramının nasıl temellendirildiğine yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu çalışmalarda hangi değişkenlerin ahlaki olgunlukla ilişkili olduğuna ulaşılabılırken, onun teorik yapısına ilişkin yeterince veriye ulaşılamamaktadır. Bu durum, ahlaki olgunluk düzeyini belirlemek üzere gerçekleştirilen çalışmalar açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Şu halde ahlaki olgunluk kavramının ne anlama geldiğinin ve öğretilme imkânı bulunup bulunmadığının ortaya konulması büyük önem taşımaktadır. Zira, kişileri ahlaken olgun kılabilecek bir ahlak eğitimi, ahlaki sorunların çözülebilmeye ve ahlaklı bir toplumun inşa edilebilmesine imkân sunabilir. Bu bağlamda çalışmada şu soruların cevabı aranmıştır:

"1- *Ahlaki olgunluk kavramı ilgili literatürde nasıl anlaşılmalıdır?* 2- *Ahlaki olgunluk kavramı nasıl tanımlanabilir?* 3-*Ahlaki olgunluğun öğretilmesinin imkânı nedir?"*

I. Ahlaki Olgunluğa İlişkin Yaklaşımlar

Ahlaki olgunluk kavramı, ilgili literatürde farklı ahlak gelişimi ve eğitimi yaklaşımlarına göre farklı şekillerde anlaşılmalıdır. Burada ahlaki olgunluk kavramı, erdem ahlakını temel alan, ödev ahlakını temel alan ve erdem ve ödev ahlakını bir araya getiren bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımları bağlamında incelenmiştir.

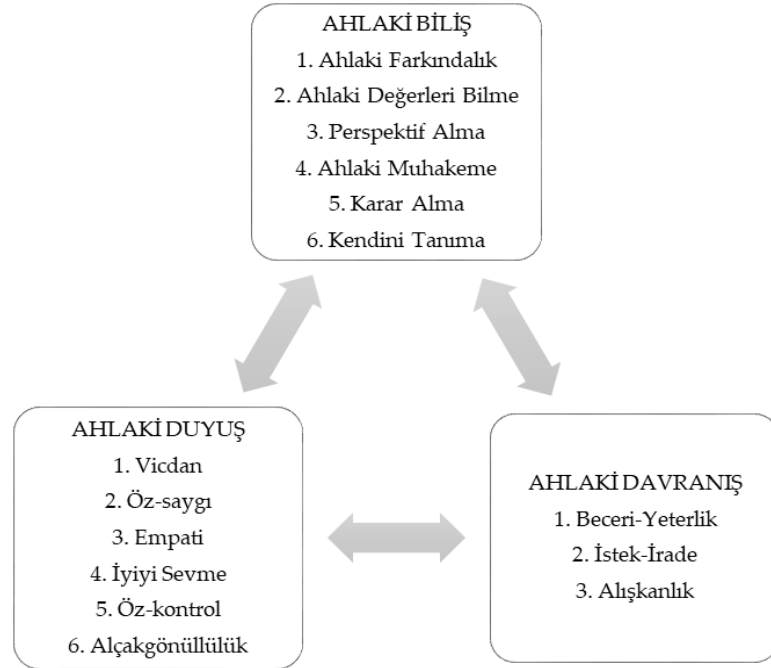
a. Erdem Ahlakını Temel Alan Yaklaşımlarda Ahlaki Olgunluk

Felsefi yönü itibariyle erdem ahlakının (Kreeft, 1992; McIntyre, 2001; Peters, 2013) ve onun eğitim alanındaki yansıması olan karakter eğitiminin (Kristjánsson, 2017; The Jubile Center, 2017) günümüzde yeniden önem kazanmaya başladığı söylenebilir. Erdem kavramını temel alan ahlak yaklaşımlarının karakter kavramına vurgu yaptıkları görülmektedir. Aristoteles'in düşüncesinde sistemleşen erdem kavramı, temelde karakterin belirli özelliklerinde oluşturulması gereken itidali ifade eder (Aristoteles,



1955, 1997; Gottlieb, 2009). Aristoteles'in erdem anlayışına, karakter kavramına ve karakterin güçlerine ağırlıklı şekilde atıfta bulunan yaklaşımların, erdem merkezli bir ahlak anlayışını oluşturduğu söylenebilir.

Erdem merkezli yaklaşım içerisinde zikredilebilecek önemli isimlerden birisi Lickona'dır. Lickona "Karakter İçin Eğitim (Educating for Character)" isimli yaklaşımını aynı başlıklı kitabında (1991b) kapsamlı bir şekilde temellendirmektedir. Ona (1991a, 1991b: 51) göre karakter eğitiminin amacı, erdemler olarak isimlendirilen iyi karakter özelliklerinin inşa edilmesidir. Bu iyi karakter özellikleri ise bir anlamda ahlaki olgunluğun bileşenlerini oluşturur. Lickona (1991b: 51), karakterin ahlaki bilgi, duygu ve davranış olmak üzere üç temel bileşenden oluştuğunu ifade eder. Lickona'nın ortaya koyduğu ahlaki bilgi, duygu ve davranışı oluşturan ahlaki nitelikler (karakter özellikleri) aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



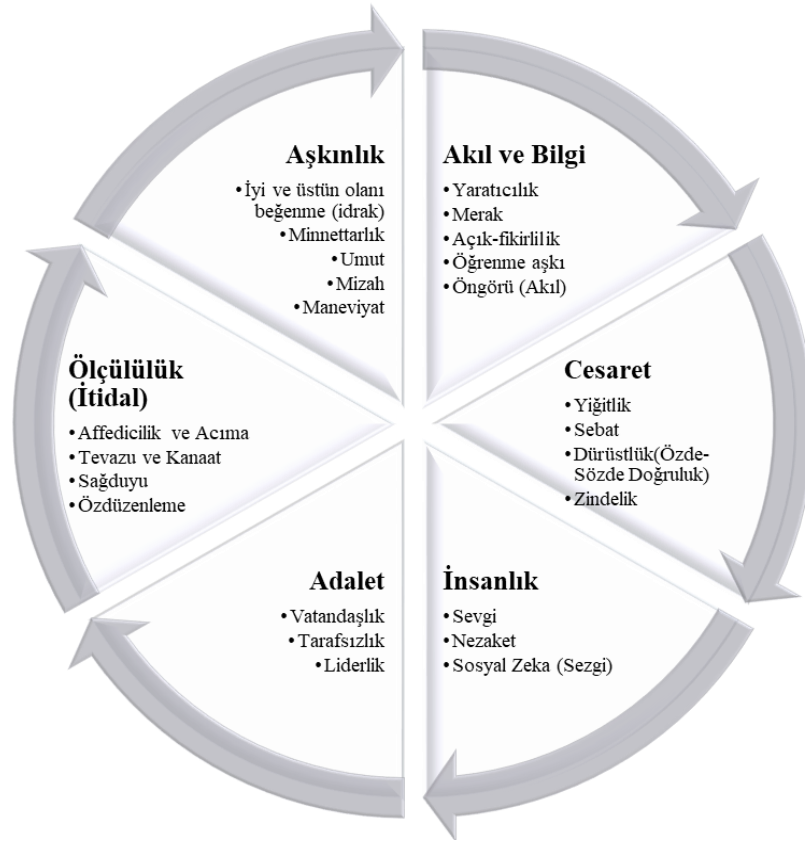
Şekil 1. Karakterin Bileşenleri (Lickona, 1991b: 51)

Yukarıdaki tabloda gösterilen özellikler, çocukların ve toplumun yararına, onları geliştirmeye yardım etmek için çaba harcanması gereken özel karakter nitelikleridir. Karakterin her bir alanı aynı zamanda birbiri ile karşılıklı ilişki halindedir. Bu bağlamda ahlaki bilgi, duygu ve davranış, ayrı katmanlar olarak işlev gösteremez, onlar iç içe geçmiştir ve bütün durumlarda birisi diğerini etkiler (Lickona, 1991b: 53). Lickona, ahlaki olgunluk kavramını ahlaki biliş, duygu ve davranışla ilgili beceri ve karakter



özelliklerin bütünü olarak değerlendirmektedir. Lickona'ya atfedilmekle birlikte onun çalışmasında yer almayan şu tanımda da karakter özelliklerinin bütününe yapılan vurgu öne çıkar. Ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış bakımından yetkin ve zirvede olma durumu ve bu duruma en zengin, en gerekli ve en dolgun anlamını veren ahlaki niteliklerin toplamıdır (Şengün & Kaya, 2007). Bu bağlamda ahlaki olgunluk, bireyin duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranışlardaki mükemmellik düzeyini ifade etmektedir.

Erdem ahlaki bağlamında değinilmesi gereken diğer bir anlayış da Peterson ve Seligman'ın (2004) "Karakter Güçleri ve Erdemler" başlıklı çalışmasında ortaya koydukları erdem sınıflandırmasıdır. Onlar (2004: 28), karakter güçlerini pozitif özellikler olarak tanımlamış ve araştırmaları sonucunda elde ettikleri olumlu psikolojik özellikleri, 6 temel, 24 alt güç olarak sınıflandırmıştır. Bu 24 karakter gücünün, esasen Allport, Freud, Erikson, Maslow, and Robert White'in da tartıştığı psikolojik olgunlaşma kavramına karşılık geldiğini ifade etmiştir (Peterson & Seligman, 2004: 64). Aşağıda bu sınıflandırmaya göre erdemler sunulmuştur.



Şekil 2. Karakter Güçleri ve Erdemler (Peterson & Seligman, 2004: 29)

Ahlaki olgunluğa ilişkin erdem ahlaki içerisinde düşünülebilecek diğer bir araştırmacı Mathieson'dur. Kendi çalışmalarının Aristoteles'in pratik bilgeliğini çağrıştırdığını ifade ettiği "Ahlaki Olgunluğun Bileşenleri" (2003) başlıklı makalesinde, ahlaki olgunluğun, ahlaki eylemlilik, bilişsel yeteneği kullanma, duygusal kaynakları kullanma, sosyal beceriyi kullanma, ilkeleri kullanma, başkalarına saygı gösterme ve amaç duygusu geliştirme unsurlarından oluştuğunu ifade eder. Esasında burada sayılan unsurlar, bir ahlak gelişimi programının hedefleri ya da programda yer verilebilecek ahlaki beceriler açısından başlangıç noktası olarak değerlendirilebilir.

Erdem merkezli ahlak anlayışını benimseyen diğer bir yaklaşım, İslam ahlak düşüncesinin ilk dönemlerinde teşekkül eden Tehzîb'ül-ahlâk geleneğidir (Tekin, 2016). Sözlükte tehzîb kelimesi, "temizlemek, arıtmak, düzeltmek" anlamına gelir. "Tehzîb'ül-ahlâk" ise "ahlakın güzelleştirilmesi" anlamında olup İslâm ahlâk felsefesiyle ilgili bazı eserlere ad olmuş, bu türdeki eserlerde ferdî ahlâkın güzelleştirilmesine dair bölümlere bu isim verilmiştir (Özel, 2011). Bu kavram ilk olarak Yahya ibn Adî'nin (ö.974) "Tehzîb'ül-ahlâk" ve İbn Miskeveyh'in (ö.1030) "Tehzîb'ül-ahlâk ve Tathîr'ül-arâk" isimli eserlerinde görülmektedir. Bu eserler, kişiyi ahlaki olgunluğa ulaştıracak bir yol olarak nefsin eğitime yer vermesi bakımından tehzîb geleneğini oluşturan Ahlâk-ı Nâsırî, Ahlâk-ı Celâlî, Ahlâk-ı Adudiye, Ahlâk-ı Âlâî gibi kitapların özünü ihtiva etmektedir.

Tehzîb literatüründe nefsin yetkinleşmesini sağlayacak özellikler erdem olarak ifade edilmiştir. Erdem (fazilet), insanın iyilik yapmasını ve kötülükten uzak durmasını sağlayan ruhi yetenekleri ifade eder (Çağrı, 1995). Bu çerçevede kişileri nihai mutluluğa ulaştıracak övülmüş huyları kapsayan erdem, ifrat ve tefrit olarak ifade edilen iki aşırı ucun ortasıdır. İslam ahlak eğitimi açısından erdemler, kişilere kazandırılması gereken hedefler ve kabiliyetler olarak değerlendirilebilir. Aşağıda tehzîb literatürü çerçevesinde ortaya çıkan erdemler sunulmuştur:



İslam Ahlak Düşünce Sistemi İçerisinde Şekillenen Erdemler Listesi			
İdrak Gücü	Nazari Güç (quwwa an-nazariyya)	Hikmet Erdemi (fağıla al-hikma)	a) Zekâ (az-zakâ) b) Çabuk anlama (sur'at al-fahm) c) Zihin açıklığı (şafâ az-zihn) d) Kolay öğrenme (suhûla at-ta'allum) e) İyi düşünme (husn at-ta'aqqul) f) Ezberleme (taħaffuz) g) Hatırlama (taďakkur)
	Ameli Güç (quwwa al-'amaliyya)	Adalet Erdemi (fağıla al-'adâla)	a) Sadakat (aş-şadâka) b) Ülfet / uzlaşma, kaynaşma (al-ulfa) c) Vefâ (al-wafâ) d) Şefkat (aş-şafka) e) Yakınlarıyla ilgilenmek (şilat ar-rahim) f) İyiliğe fazlasıyla karşılık vermek (al-mukâfâ) g) Müşterek işlerde insaf ve itidal üzere davranmak (husn aş-şirka) h) Herkese karşı dürüst davranmak (husn al-qaďâ) i) Yakın ve dostlarının sevgisini kazanmak (at-tawaddud) j) Teslim / Her şeyi ile ilâhi iradeye dayanmak (at-taslimiyya) k) Tevekkül (at-tawakkul) l) İbâdet (al-'ibâda)
Hareket Ettirici Güç	Arzu Gücü (quwwa aş-sahawiyya)	İffet Erdemi (fağıla al-'iffa)	a) Hayâ (al-hayâ) b) Yumuşaklık / Merhamet (ar-rıfġ) d) Nefsin güzel ahlâkla donanmaya rağbet etmesi (al-hudâ) e) Uyumlu ve geçimli olmak (al-musâlama) f) Arzuları dizginlemek (ad-da'a) g) Sabır (Kötülük sebeplerine karşı dirençli olmak/aş-şabr 'an al-mâsiyya-Musibet ve belaya karşı sabır/aş-şabr 'alâ al-maşâ'ib wa al-balâyâ) h) Kanâat (al-qanâ'a) i) Vakâr (al-waqar) j) Verâ' (al-warâ) k) Düzenlilik (al-intizâm) l) Güzel yollardan kazanma ve iyi amaçlar için harcama iradesi (al-ħurriyya) m) Cömertlik (as-sahâva)
	Gazap Gücü (quwwa al-ğadabiyya)	Cesaret Erdemi (fağıla aş-şagâ'a)	a) Olgun nefis (kibr an-nafs) b) Olayları cesur karşılama (an-nağda) c) Yüksek gayret ('uluw al-ħimma) d) Sebat (as-sabat) e) Yumuşak huyluluk (al-ħilm) f) Ölçütlü olmak (as-sukûn) g) Yüreklilik - Yiğitlik (aş-sahâma) h) Dayanıklılık, katlanmak (at-taħammul) i) Tevazu (at-tawâďü') j) Onur duygusu (al-ħamiyya) k) Yufka yüreklilik (ar-riqqa)

Şekil 2. İslam Ahlak Düşüncesinde Şekillenen Erdemler (Oktay, 2005)

Tehzîb geleneğinde ahlakın yetkinleşmesi, insanın nazari ve ameli olmak üzere iki yönünü yetkinleştirmekle mümkündür. Düşünsel-nazari boyut, insanın bilgileri algılamasına ve ilimleri elde etmesine; davranışsal-ameli boyut ise insanın kendisine ait olan güç ve fiillerin birbiri ile uygun olmaları,



uyuşmaları, ayrıca birbirine baskın olmamaları gibi hususları ifade eder. Böylece ilim ve eylemle birleşmiş olan yetkinlik insanın varlığının amacıdır ve bu insanı nihai mutluluğa ulaştıracaktır. Bütün bunların sonucunda da kişi bilişsel ve ahlaki olgunlaşma sürecini tamamlayarak Tanrı ile kendi arasında perdenin olmadığı bir yakınlığa erişir (İbn Miskeveyh, 2013: 59). Bu anlamda yetkin insan, herhangi bir fazileti elinden kaçırmayan ve herhangi bir reziletle kirlenmemiş kişidir. Daha açık bir ifadeyle olgun ahlaklı kişi, bütün huylarını gözeten, kusurları hususunda dikkatli olan, kendisine herhangi bir noksanlığın ilişmesinden sakınan, bütün faziletleri davranış edinen, en yüksek mertebeye ulaşmaya çalışan, güzel ahlâktan haz alan kimsedir. Diğer taraftan yapılmaması istenen vasıflarla yetkin insan, çirkin alışkanlıklardan hoşlanmayan, nefsini eğitmek isteyen, reziletlerin getireceği faydalara kıymet vermeyen, en yüce gayeye ulaştığında bunu gözünde büyütüp elde ettiği faziletlerle yetinmeyen; olgunluğu kendi mertebesinden, yetkinliği de kendi vasıflarından daha aşağıda gören kimsedir (İbn Adî, 2013: 74).

İlgili literatürde erdem ahlakının temel kavramlarına vurgu yapan ahlaki olgunluk tanımları da görülmektedir. Bu çerçevede Şengün (2008: 37) ahlaki olgunluğu, “ahlaki değerleri içselleştirmeyi, ahlaki değerlerin vicdanda yerleşmesini, kökleşmesini ve kişinin yanında kimsenin bulunmayıp tek başına kaldığı zamanlarda bile, zihninde ahlaki değerlere aykırı davranmayı düşünmemeyi gerektiren bir karakter özelliği” olarak tanımlar. Bu tanımда ön plana çıkarılan değerlerin karaktere yerleşmesi, içselleştirilmesi, karakter özelliği haline gelmesi ve terk edilmeyecek şekilde korunması hususları erdem merkezli yaklaşımların ön plana çıkardığı hususlardır. Bununla birlikte bu tanımда, daha çok bilişsel gelişimsel yaklaşımın vurguladığı vicdan kavramına da küçük bir gönderme vardır. Bu özellik, erdem merkezli yaklaşımlarda karakterin bir vasfı olarak düşünülmektedir.

Fukuyama (1992: 59; Akt: Şengün, 2008) ahlaken olgun olmak için kişinin, ahlaki değerleri sadece duygu, düşünce ve yargı olarak taşımasının yeterli olmayacağını, bunun yanında o değerleri tutum ve davranış bilincine dönüştürmesi gerektiğini belirtir. Hatırlanacağı üzere ahlaki duygu, düşünce, yargı, bilinçlilik, vicdan gibi nitelikler Lickona'nın (1991b) da ahlaki karakter özellikleri içerisinde yer verdiği hususlardandır.

Buraya kadar dile getirilen ifadelerde de görüleceği üzere, erdem merkezli yaklaşımlarda ahlaki olgunlaşma erdemlerin, kişi tarafından ilgili durumlarda bilinçli ve istemli bir şekilde ve düşünmeksizin (tereddüt etmeksizin) yapılacak derecede karakterde yerleşmiş olması biçiminde tasvir edilmiştir. Buna göre ahlaki olgunluk, karakterin (nefsin) kötü huylardan (reziletlerden) arındırılması, onun bilgi ve amel yönünden geliştirilerek yetkinleştirilmesini ifade eder. Bu açıdan erdem merkezli yaklaşımlarda eylemin bilgi temeli vazgeçilmez nitelikte olmakla birlikte onun davranışsal



yönü, yani erdemın bir melekeye dönüşmesi ön plandadır. Buradan hareketle erdem merkezli ahlak eğitimi de, düşünme kabiliyetlerinin yetkinleştirilmesi suretiyle kişilere iyi ve kötü olarak isimlendirilen fiillerin nedenlerini ve sonuçlarını öğreterek, duygusal eğilimlerinin kontrol altına alınması ve onlardaki ahlaki huyların kökleşmesini sağlayan faaliyetler süreci şeklinde nitelendirilebilir.

b. Ödev Ahlakını Temel Alan Yaklaşımlarda Ahlaki Olgunluk

Kant'ın ödev ahlakı, ahlak psikolojisinde ve ahlak eğitiminde yaygın bir üne ulaşmış ve uzun yıllar tartışılmıştır. Onun düşüncelerinden beslenerek kendi anlayışını geliştiren araştırmacılardan birisi Kohlberg olmuştur. Onun yaklaşımı, bilişsel-gelişimsel ahlak gelişimi adıyla bilinmektedir. Kohlberg'in fikirlerinde, felsefi yönden Platon ve Kant, psikoloji bilimi yönüyle Piaget ve eğitimbilimsel yönden (Güngör, 2010: 30) Durkheim ve Dewey'in (Lawson, 1983: 80; Çinemre, 2013) düşüncelerinin etkisi görülmektedir. Onun yaklaşımının sağlıklı bir şekilde anlaşılabilmesi için burada Kant, Piaget ve Durkheim'in görüşleri ana hatları ile ortaya konulmuş ve Kohlberg'in ahlaki olgunluk kavramını nasıl andığı tartışılmıştır.

Kant'ın ahlaki davranışları, hissi motif ve sonuçlarından bağımsız olarak değerlendirdiği ve sadece vazife oldukları için yapılması gerektiğini savunduğu deontolojik felsefesi, Aristoteles'in erdem temelli ahlak felsefesine karşı en önemli alternatifi temsil eder (Duran, 2017). Kant'a göre insanın isteme kabiliyeti, dış saiklerin etkisiyle değil de, akıl tarafından yönlendirildiğinde, insan nedenselliği aşır özgürlüğüne kavuşur ve istek, iradeye dönüşür. Dolayısıyla ahlakiliğin temeli olan bu özgürlüğün gerçekleşmesinin tek yolu, insanın hayvani özelliklerinden kurtulup, hissi insiyakların belirlemelerinden kendini bağımsızlaştırması için saf aklın buyruğu altına girmesidir. Böylece insan, davranışa yönlendirmede içsel nedenler üretebilen iradeye özerklik kazandırabilir (Kant, 1995: 58; Duran, 2017). Kant, iradeyi saf aklın yönlendirmesi doğrultusunda evrensel ahlaki yasaya uygun hareket etmesini sağlamayı ve böylece ona özerklik vasfı kazandırmayı amaçlamıştır. Temelde burada odaklandığı nokta, iradenin aklın ilkeleri doğrultusunda yol almasıdır.

İşte bu, Kohlberg'in çalışmalarında takip ettiği felsefi sistematığı ortaya koyar. Zira Kohlberg, çocukların ahlaki ikilemler karşısındaki akıl yürütmelerinden hareketle onların ahlaki olgunluk diye adlandırdığı özerkliğe ne derece ulaştıklarını anlamaya çalışmış ve buradan bir yaklaşım ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Öte yandan Kohlberg de Kant gibi ahlaki yargı ile ahlaki davranışı birlikte düşünmesinden dolayı sonraki araştırmacılar tarafından ciddi şekilde eleştirilmiştir (Rosenzweig, 1980; McClelland, 1982; Cüceloğlu, 2009; Argyris, 1982; Akt: Çinemre, 2014).



Piaget'in çocukların ahlaki yaşamı üzerine yürüttüğü çalışmalar, sonuçları ve yöntemi itibariyle Kohlberg'in çalışmaları için bir çıkış noktası oluşturmuştur. Bu bağlamda Kohlberg'in kuramı, esasen Piaget'in kuramının daha detaylandırılmış ve geliştirilmiş şeklini oluşturur. Bilindiği üzere Piaget, üç temel deneysel bölüm üzerine kurduğu çalışmalarında, sırasıyla çocuğun bilincine, oyun kurallarını uygulamasına, yalan ve hırsızlık hakkındaki düşüncelerine, adalet, sorumluluk ve ceza karşısındaki tutumlarına ilişkin tepkilerini gözlemlemiştir (Piaget, 2016: 14-182). Piaget, çalışmalarının sonucunda biri işlem öncesi dönemdeki çocuklarda görülen benmerkezci ahlak anlayışı ve yetişkin baskısı; diğeri işlem dönemindeki çocukta ortaya çıkan işbirliği ve karşılıklı ilişki ahlakı olmak üzere iki zıt ahlak anlayışı olduğunu ileri sürer (Piaget, 2016: 333; Wright & Croxson, 1989). Dolayısıyla Piaget'e (2004) göre ahlaki olgunluk, kurallara itaatsiz olunmasının ceza ile karşılanacağı dışa bağlı dönemden, kurallara uymamanın hep aynı cezalarla karşılık bulmayacağına inanılan, kuralların eleştirilebileceği ve değiştirilebileceği özerk ahlaki döneme doğru gelişim olarak değerlendirilebilir (Çiftçi, 2003).

Kohlberg'in ahlak eğitimi anlayışının şekillenmesinde ağırlıklı olarak rehber edildiği Durkheim, ahlakın genel anlamda yalnızca ihtiyaçlara göre zaman içinde ortaya çıkan kurallar olarak değil, önceden belirlenmiş bir kurallar bütünü olarak düşünülmesi gerektiğini ifade eder. Buradan hareketle o, ahlakın süreklilik ve düzenlilik gösteren bir sistem olduğuna işaret eder ve bunun da kendisine boyun eğilmesi gerekliliğine neden olan otorite kavramını ortaya çıkardığını söyler. Sonuç olarak ise, süreklilik ve ahlaki otorite kavramlarının, temelde ahlakın bir unsuru olan disiplin kavramı içerisinde birleştiğini, disiplin anlayışının da her türlü ahlak anlayışının temelini oluşturduğunu ortaya koyar (Durkheim, 1903: 43-55). Durkheim, ahlakın ikinci unsurunu bireyin içinde yer aldığı toplumsal gruba olan bağlılık olarak belirler. Buna göre ahlaki yaşam kolektif yaşamla birlikte başlar, başka bir deyişle insan toplumsal varlıklara benzeyebildiği ölçüde ahlaki bir varlık olabilir (Durkheim, 1903: 91-92). Ona göre üçüncü unsur irade özerkliğidir. Durkheim, Kant'ın insanın ahlaklı olması için iradesinin özerk olması gerekliliğine ilişkin görüşüne dayanır (Durkheim, 1903: 127). Bu noktada o da ahlaklı olmayı Kant gibi, kişisel olmayan, bireyin genel ve kişisel çıkarlarından bağımsız amaçların yaşama geçirilmesi olarak temellendirir. Durkheim, ahlaklı davranmadaki mecburiyet duygusunun, insanları birbirinden ayıran bir yeti olan duyarlılıkta yattığını söyler. Zira insan sadece mantıklı değil, aynı zamanda duyarlı bir varlıktır. Ancak duyarlılık, insanın aldığı keyif doğrultusunda onu kişisel, egoistçe, irrasyonel, ahlak dışı amaçlara doğru yönlendirebilir. Dolayısıyla Durkheim'a göre ahlaki olgunluk, ahlakın unsurları olan disiplin, toplumsal gruba bağlılık ve irade özerkliğinin kazanılması olarak değerlendirilebilir.



Bu unsurları kazanan kişi, hem toplumun iyi bir ferdi olabilmeyi, hem de kendi özgür iradesiyle hareket edebilmeyi başarabilecektir.

Kohlberg'in ahlak gelişimi konusundaki çalışmaları, çocukların ahlaki yargılamalar doğrultusundaki ahlaki muhakemelerine ilişkin puanlamalara dayanmaktadır. Kohlberg, Piaget'in iki çeşit toplumsal ilişkinin önemi inancına katılmamaktadır. O, deneyimin ahlak gelişiminde gerekli bir koşul olduğunu tartışmasız kabul eder, fakat erken ahlak gelişimi için insanların farkında olma ve rol üstlenmesinin gerekliliğini, sonraki ahlak gelişimi için güncel ahlaki yargıda bulunma deneyimlerini vurgular (Wright & Croxen, 1989). Kohlberg, temelde Piaget'nin merhalelerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini iddia etmiş, ahlaki gelişimin Piaget'in aksine 11 yaşından itibaren olgunluğa başladığı görüşünü reddetmiştir. O bu safhayı 16 yaşına kadar uzatır (Güngör, 2010: 53). Kohlberg 12 ile 16 yaşındaki erkek çocuklarıyla ikişer saatlik derin mülakatlar yapmış, bu mülakatlarda çocuklara on tane hipotetik ahlaki ikilem durumu vermiş, bu durumlarda nasıl karar vereceklerini sormuştur (Güngör, 2010: 53; Wright & Croxen, 1989).

Bilindiği üzere Kohlberg çalışmasının sonuçlarına dayanarak üç farklı ahlaki düşünce tipini temsil eden altı gelişme merhalesi tespit etmiştir (basamaklar için bkz. Kohlberg, 1995: 123-146). Bununla birlikte Kohlberg daha önce Basamak 4'e puanlanan bazı deneklerin daha sonra Basamak 2 benzeri muhakemede tekrar ortaya çıktığını, bunun da ilk olarak yetişkinlik döneminin büyük rahatsızlıklarının bir sonucu olarak ahlaki gerileme varsayımına yol açtığını ortaya çıkarmıştır (Kohlberg & Kramer, 1969). Ancak gerileme Kohlberg ve Piaget için temel olan gelişme sürecinde hiyerarşik uyum prensibini açıkça ihlal etmektedir. Bu nedenle Kohlberg, deneysel bulguları teoriyle uzlaştırma çabası içinde, Basamak 4 ½ olarak nitelenen basamağa ait ahlaki muhakemenin muammalı kalıplarını yeniden yorumlamıştır. Ona göre söz konusu olan denekler gerilemeden çok, basamak 4 ile 5 arasında bir ara basamaktadırlar (Minnameier, 2003).

Sosyal-bilişsel yaklaşıma göre ahlaki olgunluk kavramına gelince, Kohlberg ahlaki gelişimin hiyerarşik bir ilerleme gösterdiğini, bireylerin her biri ikişer evreden oluşan, üç ahlaki yargı düzeyine göre gelişim gösterdiğini ve ahlaki yargılamanın üst düzeylere çıktıkça olgunlaştığını savunur (Kohlberg, 1977). Kohlberg'e göre, geleneksel düzeyde çocukların ahlaki olgunluğu çevresindeki yetişkinler tarafından konan kurallara uyup uymamasıyla belirlenmektedir. Oysa bunun yerine çocukların kendi ahlaki yargılarını kendilerinin oluşturabilmesi ve ahlak prensiplerini formüle edebilmesi gerekmektedir (Kohlberg, 1966). Dolayısıyla bu geleneğe göre ahlaki olgunluk evrensel adalet prensibine uygun otonom ahlaki kararlar alabilme yeteneğine ulaşmak olarak özetlenebilir (Çiftçi, 2013). Bu anlamda ahlaki olgunluk, yargılama becerisi ile daha üst ahlaki gelişim basamaklarına yükselebilmeye ve sonuçta üstün bir ahlaka sahip olmaya işaret eder.



Kohlberg'in kuramına getirilen eleştiriler doğrultusunda onun kuramının sonraki bazı araştırmacılar tarafından yeniden düzenlendiği görülmektedir. Bu araştırmacıların ilgili literatürde Yeni Kohlbergciler (Neo-Kohlbergian) ve kuramın da Yeni Kohlbergci yaklaşım şeklinde isimlendirildiği görülmektedir (Rest vd., 1999). Rest vd. (2000), Kohlberg'in ahlaki yargı çalışmasına yapılan bütün bu eleştirilere dayanarak dört ahlaki boyutu temel alan yeni bir ahlak modelini (Yeni Kohlbergci Yaklaşım) sunmuşlardır.

İlgili literatürde ödev ahlakının temel kavramlarını vurgulayan ahlaki olgunluk tanımları görülmektedir. Onur (1991: 114), olgun ahlaki davranışı çocuğun kendi vicdanının buyruklarını dinlemeye başlamasıyla ortaya çıkan, günlük etkinliklerinde ve yaşamının örgütlenmesinde, kendi yargısına dayandıkça gelişen davranış olarak ifade eder. Dolayısıyla kişinin ahlaken olgunlaşması, iyi ve doğru olanı seçmesini sağlayan özgürlüğün artmasıyla ilişkilidir. Ayrıca Oğuzkan (1981: 17) ahlaki olgunluğu, "bir kimsenin ya da bir topluluğun ahlak ilkelerine göre doğru veya yanlış davranışlar konusunda akla uygun kararlar verebilmesi için gerekli gelişme düzeyi" olarak tanımlar. Foulquié (1994: 357) de ahlaki bakımdan olgunlaşmayı aslolana göre karar verebilme gücü şeklinde açıklar. Bu tanımlarda ahlaki olgunluk, Kohlberg'de olduğu gibi doğru-yanlış kriterleri doğrultusunda uygun tavır geliştirmeyi takip eden gelişimsel süreç olarak değerlendirilmiştir.

Ayrıca ahlak terimleri sözlüğünde (Seyyar, 2003: 17) ahlak olgunluğu, bir kişinin veya bir topluluğun genel ahlak kaidelerine göre doğru ve yanlış davranışlar konusunda akla ve vicdana uygun kararlar verebilmesi için, erişmesi gerekli olan asgari psiksosyal gelişme seviyesi olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda ise ahlaki olgunluk, Kant'ın ve Kohlberg'in bakış açısıyla ahlaki durumda aklın ve vicdanın yol göstericiliği doğrultusunda hareket etmek için gereken düzeye ulaşmak olarak değerlendirilmiştir. Trautner (1991; Akt. Çifçi, 2001) de olgun ahlaki davranış göstermek için, hem sosyal olarak arzu edilmeyen davranışların bastırılması, hem de özgeci (otonom) davranışlarda bulunulması gerektiğine işaret eder. Dolayısıyla bu anlayışa göre ahlaki davranış, kültürde hâkim olan sosyal normlara uygun davranış geliştirme ile özdeşir.

Sonuç olarak, ahlaki davranışta bilişsel süreçleri önceleyen yaklaşımlarda ahlaki olgunluk, kişinin ahlaki yargı yeteneklerini kullanarak üst düzeyde bir ahlaki muhakeme sonucu evrensel düzeyde kabul görececek bir davranışı benimsemesi ve buna uygun davranış geliştirmesi olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımlarda ahlaki olgunlaşma sürecinde, temel olarak vicdan gelişimi, ahlaki yargı yeteneklerinin kazanılması, üst düzeyde ahlaki muhakeme, ahlaki özerkliğe ulaşma, sosyal normlara uyum gibi kavramların ön plana çıkarılmıştır.



c. Bütüncül Ahlak Eğitimi Yaklaşımlarında Ahlaki Olgunluk

Bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımı, literatüre Narvaez (2006) tarafından kazandırılmış bir kavramdır. Bununla birlikte ilgili çalışmalarda, bu yaklaşımın ortaya çıkmasına temel teşkil eden ve ahlaki kimlik ve kişiliğin farklı boyutlarını bir arada değerlendiren farklı çokboyutlu yaklaşımlar bulunmaktadır. Burada önce bütüncül yaklaşım kapsamında değerlendirilen farklı araştırmacıların anlayışlarına değinilmiş, sonrasında Narvaez'ın (2006) yaklaşımı ana hatlarıyla tartışılmıştır.

Rusnak (1998: 3-6), ekibiyle geliştirdikleri bütünleştirici karakter eğitimi yaklaşımının altı temel ilke üzerine kurulu olduğunu ifade eder. Bunlar: 1. Karakter eğitimi sadece bir dersten ibaret değildir, o her bir dersin bir parçasıdır. 2. Bütünleştirici karakter eğitimi davranış eğitimidir. 3. Olumlu bir okul atmosferi, karakterin inşasına yardım eder. 4. Karakter gelişimi, okul yönetiminin dâhil olduğu bir politika ve uygulama aracılığıyla geliştirilebilir. 5. Karakter gelişiminde öğretmenlerin özerk ve erdemli bir niteliğe sahip olması önemlidir. 6. Okul ve toplum karakter gelişiminde hayati öneme sahip paydaşları oluşturmaktadır. Bu ilkeleri ortaya koyduktan sonra Rusnak (1998: 4) üçüncü ilkeyi açıklarken Teftiş ve Program Geliştirme Birliği'nin (1988) şu ahlaki olgunluk tanımına atıfta bulunur: "Ahlaken olgun insan, insan onurunu yansıtır, başkalarının refahını/mutluluğunu önemser, bireysel ilgileri ve sosyal sorumluluklarını bütünleştirir, uyum gösterir, ahlaki tercihlerini yansıtır, çatışmaları çözmeye barışçıl çözümler arar. Ahlaken olgun insan için eğitim, kararlılık ve eylemi kapsar." Burada ortaya konulan nitelikler, bir anlamda ahlaken olgun insanın davranış yönüyle kazanmış olması gereken ahlaki becerilere işaret etmektedir.

Bütüncül ahlak eğitimi bağlamında değerlendirilen yaklaşımlardan bir diğeri Berkowitz'in (1997; 2006) ahlaki özerklik yaklaşımıdır. O, karakter eğitimi modelinin içerisinde ahlaki kimlik ve kişiliği birleştirir, bu kapsamda ahlaki özneye ilişkin yedi önemli bileşeni içeren bir ahlaki özerklik anlayışı inşa etmeyi amaçlar. Bu yedi bileşen şunlardır: Ahlaki davranış, ahlaki karakter, ahlaki değerler, ahlaki muhakeme, ahlaki duygu (Bu da başkalarına karşı duygusal karşılık ve özeleştiri iki kısımdır), ahlaki kimlik ve ahlaki kişi (özdisiplin, azim vb. kapsar). Bu temel bileşenler doğrultusunda Berkowitz, ahlak eğitiminin temel bir okul görevi olarak bütün okulu amaçlayan bir reform kapsamında sürdürülmesi gerektiğini ve ayrıca eğitimcilerin rol model olma konusunda kararlı olmaları gerektiğini savunur (Berkowitz vd., 2006; Akt: Narvaez, 2006).

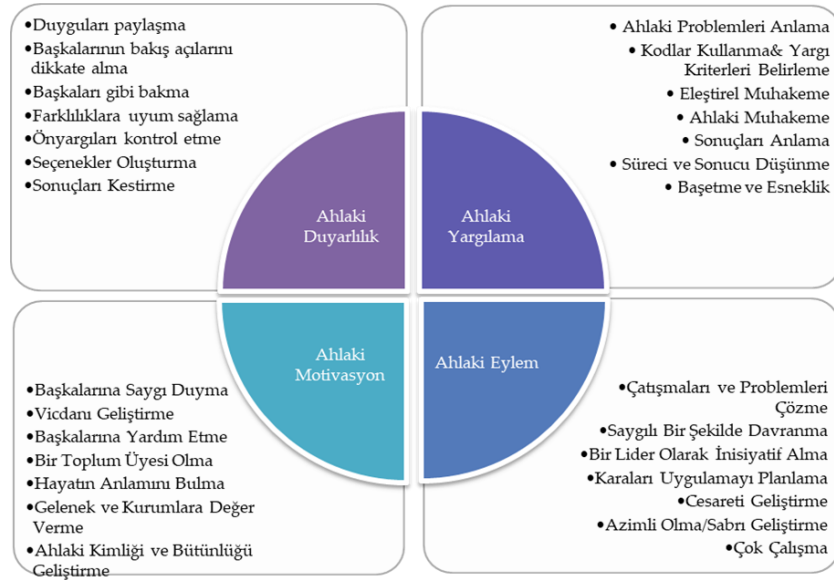
Bütüncül ahlak eğitimi kapsamında ele alınan diğer bir yaklaşım Battistich vd. (1997) tarafından Çocuk Gelişimi Projesi kapsamında ortaya konulan ilgi toplumu yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın temel varsayımı, çocukların ihtiyaçları bir okul toplumuna üyelik yoluyla karşılandığında, onların okula duygusal



Ahlaki Olgunluk Kavramı Üzerine Kuramsal Bir Çözümleme
(A Theoretical Analysis On The Concept of Moral Maturity)

olarak bağlı olacakları ve okula kararlı bir şekilde devam etmelerinin yüksek bir ihtimal dâhilinde olacağıdır. Dolayısıyla öğrenciler, okula duygusal bağlılık ve kararlı şekilde devam etme değerleriyle uyumlu biçimde davranabilirler (Schaps, Battistich & Solomon: 1997: 127; Akt: Narvaez, 2006). Bu çerçevede ahlaki olgunluk, ortak akademik hedefler için işbirliği yapma, başkalarına yardım etme ve onlardan yardım alma, sosyal becerileri hayata geçirme, sınıfla ilgili kararlar almak suretiyle öğrencilerin özerk bir şekilde hareket etme gibi becerilerin kazanılmasına işaret eder (Solomon vd., 2002; akt: Narvaez 2006).

Narvaez'in geliştirmiş olduğu bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımı, hem karakter eğitimine hem de onun öğretimine odaklanır. Onun yaklaşımı, Aristoteles'in sistemleştirdiği erdem ahlakı ile Kant'ın temellendirdiği ödev ahlakını birleştirmesi ve bilişsel (cognitive) bilimlerden elde edilen teoriyi, en iyi uygulama örneklerini yansıtan öğretim yollarını ve eski Yunan'da önemli bir yer tutan "beceri (techne) ve nihai mutluluk (eudaimonia)" anlayışlarını bir araya getirmesi bakımından bütüncüdür. Narvaez'in yaklaşımında ahlaki olgunluk, bireyin belirlenen dört ana alandaki ahlaki becerileri kazanması ve bunlar sayesinde karşılaştığı ahlaki durumlarda bir "ahlak uzmanı" olarak davranış geliştirmesi olarak anlaşılır. Böylece o, ahlak eğitiminin birer unsuru olarak "kafa, kalp, gönül ve bilek" in bütün olarak olgunlaşmasına odaklanmıştır. Aşağıda Narvaez'e göre ahlaki uzmanlığı oluşturan temel ve alt ahlaki beceriler gösterilmiştir.



Şekil 3. Bütüncül Ahlak Eğitiminde Temel Alınan Ahlaki Beceriler (Narvaez: 2006)

Hedstrand'ın (2007), dil felsefesi açısından "olgunluk" ve "yargı olgunluğu" kavramlarını tanımladığı ve ahlaki olgunluk kavramının kuramsal çerçevesini ortaya koyduğu çalışması, bütüncül yaklaşım çerçevesine düşünülebilecek bir bakış açısı sunar. Bu çalışmasında Hedstrand (2007: 113), olgunluğun kapsamında evrensel sempati tarafından biçimlendirilen "özerklik" kavramının önemli olduğunu belirtir. Böylece evrensel sempatinin insanları, yaşamlarını iyiye yönlendirmeye, iyi ahlaki yargılamalarda bulunmaya ve iyi davranmaya sevk edeceğini belirtir. Olgunluğun bilgi, yargı ve davranışı gerektirdiğini ifade eden Hedstrand, bunun, kişiye ahlaka uygun olarak yaşama becerisi kazandıracağını ifade eder. Bu ifadelerden hareketle onun ahlaki olgunluğu bilgi, yargı ve davranış bileşenlerinden oluşan bir bütün olarak değerlendirdiği ve bu olgunluğun da sonuçta ortaya çıkacak bir beceri olarak anlamlandırdığı anlaşılmaktadır.

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

Sonuç olarak önceki iki yaklaşımı birleştiren bütüncül yaklaşımlarda ahlaki olgunluk, kişinin hem erdemleri, hem de ahlaki yargı becerilerini kazanması olarak anlaşılmıştır. Bu yaklaşımlarda ahlak, bilişsel, duygusal, davranışsal yönü itibarıyla çok boyutlu bir olgu olarak değerlendirilmiştir. Bu yönüyle bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımlarında, ahlakın farklı boyutlarına işaret eden ahlaki becerilere ve bunların kazanılmasına daha ağırlıklı bir vurgunun olduğu görülmektedir.



II. Ahlaki Olgunluğun Tanımlanması

İlgili alanyazında ahlaki olgunluğun tanımlanması konusunda tam bir fikir birliğinin oluşmadığı, farklı ahlak gelişimi yaklaşımlarının temel aldığı felsefi anlayışa göre farklı vurgu noktaları belirledikleri görülmektedir. Bununla birlikte yukarıda bahsi geçen yaklaşımların ahlaki olgunluğa ilişkin anlayışlarında erdemlerin kazanılmasından ahlaki becerilerin kazanılmasına doğru bir evrimin söz konusu olduğu görülmektedir. Kuşkusuz bu değişimde Aristoteles'e atfen dile getirilen teknik/beceri kavramının ahlak eğitimine uyarlanmasının etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca ahlaki olgunluğun beceriler açısından tanımlanması, günümüz okullarında ahlakın ve ahlaki davranışın daha somut öğretilerle bir şekilde ortaya konulması gerekliliğinin bir yansıması olarak da değerlendirilebilir. Şu halde ahlaki olgunluk kavramının daha kapsamlı ve kapsamının net bir şekilde ifade edildiği bir tanımın ortaya konulmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bütün buraya kadar ifade edilenlere binaen, aşağıda ahlaki olgunluk kavramı, olgunluk kavramının anlamından hareketle tanımlanmıştır.²

Psikolojide üzerinde önemle durulan kavramlardan birisi olan olgunlaşma, Türkçe sözlükte (Püsküllüoğlu, 2008) ruhbilim açısından canlı varlığın, kalıtım ve çevreyle etkileşim yoluyla birbirini izleyen olgunluk düzeylerine ulaşması; olgunluk ise, canlının, herhangi bir özelliğinde veya tüm özelliklerinde yapı ve işlev açısından yetişkinliğe özgü olan düzeye ulaşmasıdır. Psikoloji Sözlüğü'nde (Budak, 2005: 542) olgunluk, insan gelişiminde erişkinin toplumsal açıdan kabul edilebilir cinsel, zihinsel ve duygusal bütünlüğe ulaştığı evre olarak tanımlanır. Bu yönüyle olgunlaşma, gençlikten hemen sonra ve ihtiyarlardan önce gelen kemal çağı olarak görülür (Foulquié, 1994: 357). Olgunlaşma kavramının bazen tek yönlü bir "gelişme" anlamında anlaşıldığını belirten Oléron (1963: 965; Akt: Foulquié, 1994), gelişme sürecinde, organizmanın dış şartlarına bağlı olan şeyle, iç şartlarına bağlı olan şey arasındaki karşılığı göz ardı ettiği için bu anlamın bir yana bırakılması gerektiğini, oysa olgunlaşmada iç şartların söz konusu olduğunu belirtir.

Öte yandan insani özellikler açısından olgunlaşma, insanın bilgisinin, görgüsünün, hoşgörüsünün gelişmesi, olayları geniş bir açıdan değerlendirebilecek duruma gelmesidir. Bu özelliklere sahip kişi de olgun insandır (Püsküllüoğlu, 2008). Foulquié (1994) olgunlaşmayı, genç bireyin gelişmesine kumanda eden ve onu olgunluğa götüren iç değişiklikler olarak görür. Buna göre olgunlaşma, tam olarak gelişmiş insanın veya insani melekelerin durumu veya karakterini ifade etmektedir. Ardoino'ya (1965: 72-72) göre kişinin olgunluğu hiçbir zaman tamama ermez, olgunluğa hiçbir

² Burada ahlak kavramı, farklı anlayışlarda değişik şekillerde anlaşıldığından ve bu çalışmanın sınırlarını zorlayacağından dolayı ayrıca ele alınmamıştır. Bu kavramın semantik ve etimolojik tanımı için bkz. Özturan, 2011; Koca, 2016.



zaman erişilmez. O daima peşi sıra gidilecek, elde edilecek ya da yeniden yapılacak bir şeydir. Bloch ve Niederhoffer (1969: 18) ise olgunluğun biyolojik olmaktan ziyade sosyal bir kavram olduğunu belirtir (Foulquié, 1994: 357).

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

Burada ortaya konulan bütün bu açıklamalardan hareketle, farklı yaklaşımlar için geçerli ortak bir ahlaki olgunluk tanımı şöyle yapılabilir: *“Ahlaki olgunluk, kişinin ahlaki davranışın ortaya çıkış sürecinde rol oynayan akli, duygusal ve davranışa dönük becerileri bir bütünlük içerisinde geliştirerek, benimsenen ahlak anlayışına en üst düzeyde uygun tavır geliştireceği bir yetkinleşme sürecidir.”* Bu tanımda, ahlaken olgunlaşma, ahlaki işleyiş sürecinde yer alan becerilerin bütüncül bir şekilde kazanılması, benimsenen ahlak anlayışı ile tutarlı bir tavır geliştirilmesi ve bu tavır gelişiminin de bir yetkinleşme süreci olduğu vurgulanmıştır. Böylece ahlaki olgunluğa ilişkin anlayışta farklı yaklaşımların bakış açısı bütüncül olarak kapsanmış, hem eğitimsel olarak kazandırılabilir ahlaki beceriler öne çıkarılmış hem de bu becerilerin kazanılması bir yetkinleşme süreci olarak değerlendirilmiştir. Aşağıda ise ahlaki olgunluğun öğretilmesinin imkânı tartışılmıştır.

III. Ahlaki Olgunluğun Öğretilmesinin İmkânı

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



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

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

Ahlaki becerilerin nasıl öğretileceği konusuna gelince; ahlak dersi aracılığıyla kuramsal ağırlıklı öğretim süreçleri üzerinden öğrencilerin ahlaki yetkinliğe ulaştırılması amacı, eylemlerin ve normların doğruluğunu sadece teorik bilgi düzleminde kavramayı ön görmez, bunun ötesinde bu



kavrayışı pratikte fiilen gerçekleştirme iradesini ön görür. Bu nedenle okul yalnızca üzerinde düşünülen ahlaki eylem yapısının aktarılması sorumluluğunu üstlenebilir ve yalnızca bunu üstlenmelidir; pratikte öğrenilenin uygulanmasından ya da gerçekleştirilmesinden sorumlu değildir. Öğretmen öğrencinin ahlakiliğini notla değerlendiremez ve değerlendirmemesi gerekir, ama onun ahlaka ilişkin varsayımsal yeteneklerini, sorunlarını eleştirel olarak değerlendirebilir. Bu paralelde etik öğretmenin görevi sadece iyi kavrayışını vermekle sınırlı kalmalı, ahlaki kavrayışın eyleme yansıtacağı umudunu beslemekle yetinmelidir. Ahlaki yetkinliğin kazanılması, elbette, sadece kuramsal bilgi aktarımıyla mümkün olacak şey değildir. Bu yetkinlik, her bir tek kişinin iradesini, kuramsal yoldan edindiği iyi kavrayışına uygun şekilde geliştirdiğini pratikte kanıtlamasıyla ve bu iradeye uygun eylemleri yapabildiğini göstermesiyle kendini belli eder (Pieper, 1999: 130-132).

Sonuç

Bir eğitim sisteminin önemli amaçlarından birisi, bireyleri ahlak eğitimi aracılığıyla kişileri ahlaken olgun kılarak topluma dahil olmalarını sağlamaktır. Farklı ahlak gelişimi ve eğitimi yaklaşımlarında ahlaki olgunluk kavramının farklı şekilde anlaşıldığı görülmektedir. Binaenaleyh bu çalışmada ahlaki olgunluk kavramının ilgili alanyazında nasıl ele alındığı, bu kavrayışlardan hareketle de söz konusu kavrama ilişkin daha kapsamlı ve açıklayıcı bir tanımın ortaya konulması amaçlanmıştır. Ayrıca ortaya konulan tanıma göre ahlaki olgunluğun öğretilebilirliği tartışılmıştır.

Ahlak eğitiminde üç ana yaklaşımın egemen olduğu görülmektedir. Erdem merkezli ahlak eğitimi yaklaşımlarında ahlaki olgunluk, erdemlerin ilgili durumlarda bilinçli ve istemli bir şekilde ve düşünmeksizin yapılacak derecede karakterde yerleşmiş olması olarak anlaşılmıştır. Ödev ahlakını merkeze alan ahlak eğitimi yaklaşımlarında ahlaki olgunluk, kişinin ahlaki yargı yeteneklerini kullanarak üst düzeyde bir ahlaki muhakeme sonucu evrensel düzeyde kabul görececek bir davranışı benimsemesi ve buna uygun davranış geliştirmesi olarak değerlendirilmiştir. Bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımlarında ise ahlaki olgunluk, kişinin hem erdemleri, hem de ahlaki yargı becerilerini kazanması olarak düşünülmüştür. Bu yaklaşımlarda ahlakın farklı boyutlarına işaret eden ahlaki becerilere ve bunların bütüncül bir şekilde kazanılmasına ağırlıklı bir vurgu söz konusudur.

Ahlak eğitimi yaklaşımlarındaki tarihi ve felsefi dönüşüm dikkate alındığında, ahlaki olgunluk tanımlarındaki vurgunun ahlaki erdemlerin edinilmesinden ahlaki becerilerin kazanılmasına doğru bir değişim gösterdiği görülür. Binaenaleyh bu kavrama ilişkin yeni kavrayışların dikkate alınarak onun yeniden tanımlanmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu durum, gerek ahlak eğitiminin amaçlarının tutarlı bir şekilde ortaya konulması gerekse ahlaki olgunluğun ölçülmesine ilişkin kavramın



kapsamının sağlıklı bir şekilde belirlenebilmesi açısından önemlidir. Bu çerçevede çalışmada, ahlaki olgunluk kavramının tanımlanmasında ahlaki becerilerin bütüncül bir şekilde kazanılmasına ve bunun bir yetkinleşme süreci olduğuna vurgu yapılmıştır. Ahlaki olgunluğun bu şekilde tanımlanması, benimsenen ahlak anlayışına göre ahlaki becerilerin belirlenmesine ve böylece somut ahlaki çıktılarının ortaya konulmasına imkân sunacaktır. Ayrıca bu beceriler, kazanılabilir özellikleri ifade etmesinden dolayı ahlaki olgunluğun okul programları vasıtasıyla öğretilmesine olanak tanıyacaktır.

Kaynakça / Reference

- Acuner, Y. (2004). *14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlâkî Yargı Gelişimi ve Ahlâk Eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE.
- Ardoino J. (1965). *Propos Actuels sur L'éducation, Contribution à L'éducation des Adultes* (2. Ed.). Paris: Gauthier-Villars.
- Aristotle. (1955). *The Ethics of Aristotle: The Nichomachaen Ethics*. (rev. ed.) (J. K. Thomson, trans.). New York: Viking.
- Aristoteles. (1997). *Nikomakhos'a Etik*. S. Babür (çev.), Ankara: Ayraç Yay.
- Bloch, H. & Niederhoffer, A. (1969). *Les Bandes D'adolescents*. Paris: Payot.
- Battistich, V., D. Solomon, M. Watson, E. Schaps (1996). *Enhancing Students' Engagement, Participation and Democratic Values and Attitudes*. Ann Arbor, MI: Society for the Psychological Study of Social Issues.
- Battistich, V., D. Solomon, M. Watson, J. Solomon, E. Schaps (1989). Effects of an Elementary School Program to Enhance Prosocial Behavior on Children's Social Problemsolving Skills and Strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 10, 147-169.
- Berkowitz, M. W. (1997). *The Complete Moral Person: Anatomy and Formation*. J. DuBois (ed.). *Moral Issues in Psychology: Personalist Contributions to Selected Problems* içinde. Lanham, MD: University Press of America.
- Berkowitz M. W., S. A. Sherblom, M. C. Bier, V. Battistich (2006). Educating for Positive Youth Development. M. K. Smetana (Ed.). *Handbook of Moral Development* içinde, Mahwah: Erlbaum, 703-733.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü* (İkinci Basım). Ankara: Bilim ve Sanat Yay.
- Çağrı, M. (1995). Fazilet. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 12, s. 268-271.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1.1, 43-77.



- Çiftçi, N. (2013). Ahlak Gelişimi. Kaya A. (ed.) *Eğitim Psikolojisi* içinde. Ankara: PegemA Yay., 149-195.
- Çinemre, S. (2013). Bir Ahlak Eğitimsi Olarak Lawrence Kohlberg. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 22.1, 143-164.
- Çinemre, S. (2014). Kohlberg'in Ahlak Gelişim Teorisine Yönelik Bazı Eleştiriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12.28, 69-99.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Academic Press.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi EBE.
- Dilmaç, B. (2007). *Fen Lisesi Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimin Verilmesi ve İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi EBE.
- Duran, M. S. (2017). Kant'ın Ödev Ahlakı Üzerine. *Temâşâ Felsefe Dergisi*. 6, 57-84.
- Durkheim, E. (2010). *Ahlak Eğitimi*. O. Adanır (çev.). İstanbul: Say Yay.
- Foulquie, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü*. C. Karakaya (çev.), İstanbul: Sosyal Yay.
- Gottlieb, P. (2009). *The Virtue of Aristotle's Ethics*, New York: Cambridge University Press.
- Götz, I. L. (1989). Is There a Moral Skill?. *Educational Theory*, 39: 11–16. doi:10.1111/j.1741-5446.1989.00011.x
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yay.
- Hardy, S. A. & diğ. (2011). Adolescent Naturalistic Conceptions of Moral Maturity, *Social Development*. 20(3), 562-586. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00590.x
- Hedstrand, N. (2007). *Maturity as a Guide to Morals*, Dissertation, LMU München: Fakultät für Philosophie.
- İbn Adî, Y. (2013). *Tehzîb'ül-Ahlak*. H. Kuşlu (çev.), İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yay.
- İbn-i Miskeveyh (2013). *Tehzîb'ül-Ahlak*. A. Şener, C. Tunç, İ. Kayaoğlu (çev.), İstanbul: Büyüyen Ay Yay.
- Kant, I. (1994). *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi*, İoanna Kuçuradi (çev.), Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu:



- Kohlberg, L. (1966). Moral Education in The Schools: A Developmental View. *School Review*, 74, 1-30.
- Kohlberg, L. (1973). Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited. P. B. Baltes & K. W. Schaie (ed.). *Life-span Developmental Psychology: Personality and Socialization* içinde. New York: Academic Press, 187-196.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moral Entwicklung*. W. Althof (Her.), Sinzheim: Suhrkamp.
- Kreeft, P. (1992). *Back to Virtue: Traditional Moral Wisdom for Modern Moral Confusion*. San Francisco: Ignatius Press.
- Kristjánsson, K. (2017) *Aristotelian Character Education*. London: Routledge.
- Lickona, T. (1991a). An Integrated Approach to Character Development in The Elementary School Classroom. J. Benninga (ed.), *Moral, character, and civic education içinde*, New York: Teachers College Press, 67–83.
- Lickona, T. (1991b). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam.
- Mathieson, K. (2003). Elements of Moral Maturity. *Journal of College and Character*, 4(5), doi:10.2202/1940-1639.1356.
- McIntyre, A. (2001). *Erdem Peşinde*. M. Özcan (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Minnameier, G. (2003). Ahlaki Gelişim Teorisinde Yarımlardan Bütünlere: Yeni Bir Basamak Sınıflandırması Kohlberg'in Geçiş Basamakları Olarak Adlandırdığı Basamaklarla Nasıl Bütünleştirilebilir?. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 139-169.
- Nardi, P. M. & R. N. Tsujimoto (1979). The Relationship of Moral Maturity and Ethical Attitude. *Journal of Personality*, 47(2), 365–377. doi:10.1111/j.1467-6494.1979.tb00208.x
- Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. M. K. Smetana (ed.). *Handbook of Moral Development içinde*, Mahwah: Erlbaum, 703-733.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Oktay, A. S. (2005). *Kınalızâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Âlâî*. İstanbul: İz Yay.
- Onur, B. (1991). *Gelişim Psikolojisi. Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Özel, A. (2011). Tehzîb. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 40, s. 325–328.
- Peters, J. (ed.). (2013). *Aristotelian Ethics in Contemporary Perspective*. New York and London: Routledge.



- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press / Washington, DC: American Psychological Association.
- Piaget, J. (2015). *Çocuğun Ahlaki Yargısı*. İ. Dünder (çev.), İstanbul: Pinhan Yay.
- Piepper, A. (1999). *Etiğe Giriş*. V. Atayman ve G. Sezer (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Püsküllüoğlu, (2012). *Türkçe Sözlük (100.000 Madde)*. Ankara: Arkadaş Yay.
- Rest, J., D. Narvaez, M. J. Bebeau, S. J. Thoma (1999). *Postconventional Moral Thinking:: A Neo-Kohlbergian Approach*. Mahwah, NJ London: L. Erlbaum Ass.
- Reimer, K. S.; B. D. Goudebeck & L. J. Walker (2009). Developing Conceptions of Moral Maturity: Traits and Identity in Adolescent Personality, *The Journal of Positive Psychology*, 4.5, 372-388. doi: 10.1080/17439760902992431.
- Rusnak, T. (Ed.). (1998) *An Integrated Approach to Character Education*. California: Corwin Press.
- Ryan, K. & Bohlin, K. E. (1999). *Building Character in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schaps, E., V. Battistich, D. Solomon (1997). School as a Caring Community: A Key to Character Education. A. Molnar (Ed.). *The Construction of Children's Character* içinde. Chicago: University of Chicago Press, 127– 139.
- Seyyar, A. (2003). *Ahlak Terimleri (Ansiklopedik Sözlük)*. İstanbul: Beta Basım.
- Şengün, M. (2008). *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE.
- Şengün, M., & Kaya, M. (2007). Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ondokuz Mayıs İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 24-25, 51–64.
- Şengün, M. (2013). Anne-Baba Tutumuna Göre Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 12(23), 203-215.
- The Jubile Center for Character & Virtues (2017). *A Framework for Character Education in Schools*. Birmingham: University of Birmingham.
- Tekin, İ. (2016). Der Ansatz des Tahdīb al-aḥlāq im Kontext der theoretischen Grundlagen der islamischen Moralerziehung. Y. Sarıkaya & A. Aygün (Ed.) *Islamische Religionspädagogik* içinde, Münster: Waxmann, 83-106.
- Trautner, H. M. (1991). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.



Ahlaki Olgunluk Kavramı Üzerine Kuramsal Bir Çözümleme
(A Theoretical Analysis On The Concept of Moral Maturity)

- et-Tûsî, N. (2007). *Ahlak-ı Nâsirî*. T. Özakkaş (çev. ed.), İstanbul: Litera Yay.
- Walker, L. J. & Pitts, R. C. (1998). Naturalistic Conceptions of Moral Maturity, *Developmental Psychology*, 34, 403-19.
- Wright, D. & Croxen, M. (1989). Ahlak Yargısının Gelişimi. Demet Öngen (çev.), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 22(1), 289-310.

