

Bireycilik ve Toplumculuk Tartışmaları Bağlamında Değerler Eğitimi Yaklaşımları

M. Esat ALTINTAŞ*

Özet- Liberal eğitim sistemini benimseyen ülkelerde, değerler eğitimiyle ilgili tartışmaların merkezini, bu eğitimi şekillendirmede bireyin ve toplumun etkilerinin sınırları ve haklarının ne olacağı meselesi oluşturmaktadır. Geleneksel görüşe göre, çocukların toplumca arzu edilen ya da arzu edildiği düşünülen ahlaki değerlere göre kalıplanması, daima, onların özerk olarak kendi değerlerini oluşturmalarından daha önce gelir. Liberal görüşe göre ise bireylerin yaşayacakları değerleri özerk olarak seçmeleri, bireylerin toplumca arzu edilen ahlaki değerlere göre kalıplanmalarından daha önce gelmektedir. Liberal görüş ile geleneksel görüş arasındaki bu farklılıktan dolayı Amerika’da ortaya çıkan değerler eğitimi yaklaşımları, insanın gelişiminde bireyin ve toplumun rolünün ne olacağıyla ilgili bir modern çıkmaz içerisindedir. Bu makalenin amacı, bir modern çıkmaz olarak bireycilik ve toplumculuk tartışmaları bağlamında, Amerika’da değerler eğitiminde ön plana çıkan yaklaşımlardan Karakter Eğitimi, Değerleri Belirginleştirme ve Kohlberg’in Ahlak Eğitimi yaklaşımlarının arka planlarındaki varsayımlara işaret etmek ve bu varsayımların tartışmalarda durduğu konumu ortaya koymaktır. Bu sayede, Amerika’da üretilen bu yaklaşımların Türkiye’de kullanılmasının mümkün olup olmayacağıyla ilgili tartışmalara katkı sağlanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler- Eğitim, Değerler Eğitimi, Bireycilik, Toplumculuk, Modernite

*Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü

E-mail: maltintas@erciyes.edu.tr

Giriş

Küreselleşme; siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda pek çok gelişmeye imkân sağlarken bir taraftan da hem bireysel hem de toplumsal hayatı tehdit eden sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yaşanan bu süreçte değerlerin bireylerin hayatını yönlendiren pusulalar olmaktan çıkması, anomi, yabancılaşma, köksüzlük, varoluş bunalımı, manevi açlık, amaçsızlık, vb. problemlerin bireylere hâkim olması sonucunu doğurmaktadır. Bu problemlerin toplumsal düzeyde ortaya çıkan etkileri ise görmezden gelinemeyecek boyutlara varmıştır. Mesela bunlara; cinsellik ve şiddet kültürünün yaygınlaşması, çevre kirlenmesi, sahtekârlıkta artış (yalan söyleme, sanal korsanlık, hırsızlık, kopya çekme vs.), aile kurumunun zayıflaması, cinsel sapmalar, terör ve savaş, madde bağımlılığı, parayı en büyük değer görme, vb. toplumsal ahlaki problemler örnek olarak verilebilir (Aydın, 2010; Hökelekli, 2009; Kenan, 2009; Köylü, 2007).

Yukarıdaki örnekler, içinde yaşadığımız çağın en temel sorunlarından birisinin *ahlak ve değerler* sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Ahlaki değerler kaybının somut örnekleri olarak gözüken bu olayları, dünyanın her yerinde görmek mümkündür (Kenan, 2003; 2009).

Ahlak ve değerler alanında yaşanan bu sorunlara köklü çözümler bulma ve üretme noktasında okullara büyük sorumluluklar düşmektedir. Yüzyıllar öncesinde Sokrates, eğitimi çocuklara bilgi ve erdem kazandırma faaliyeti olarak ifade etmiştir (Nucci & Narváez, 2008). Bilgi ve erdemin birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğu aşikârdır. Bu sebeple çocuklara belirli değerlerin öğretimi ve onların ahlaki gelişimi noktasında okullardan beklentiler vardır (Kirschenbaum, 1995). Zira okulların temel misyonu, başarılı ve ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Değerler eğitimi üzerine çalışanlar, ahlaki değerlerin kaybedilmesinin yol açtığı problemlerin, okul çağındaki çocuklar arasında çok yaygın olduğunu belirtmektedir. Eğer okul, toplumun bu sorunlarına eğilmezse ve çocukların belirli ahlaki değerlerinin öğretimini önemsemezse, bu bireysel ve sosyal problemler vahim sonuçlara yol açmaya devam edecektir (Lickona, 1991, 1993; Milson, 1999).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, ahlak ve değerler alanında yaşanan sorunlara çözüm bulmak amacıyla, okullarda uygulanabilecek çeşitli değerler eğitimi yaklaşımları ortaya konmuştur. Bu yaklaşımlar, üretilmiş oldukları kendilerine özgü sosyolojik, kültürel, felsefî ve siyasi yapı içerisinde ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımların özellikle felsefî temellerine bakıldığında zaman, aydınlanma düşün-

cesinin¹ izlerini görmek mümkündür (Mesa, 2008).

Aydınlanma düşüncesi, kral ve kilisenin temsil ettiği geleneksel otoriteye karşı gelişmiş, böylece evrensellik iddiası taşıyan “bireycilik” kavramını merkeze yerleştirmiştir (Altun, 2005; Yayla, 1998). Gelenekten kopuşla birlikte, modern insan, ahlaki değerler alanını kendi aklıyla düzenleyen dünya adamıdır, yani bir diğer anlamda sekülerdir. Seküler dünyanın varlığını kurgulayan aydınlanma düşüncesinde, bireyin hayatın tanzimini kendi aklıyla yine kendisinin kurgulayabileceğine inanıldığı için, bireyin özerkliği (autonomy) merkezde yer almaktadır. Bundan dolayı o, bir aile, bir din gibi otoritelere bağlı kalarak hareket etmek zorunda olmayan özerk bireydir (Küçükalp & Cevizci, 2009). Aydınlanmanın ortak bileşenlerini oluşturan tüm bu unsurların modern bireydeki izdüşümlerini, değerler eğitimi yaklaşımlarının temellerinde görmek mümkündür.

Amerika Birleşik Devletleri’nde üretilen değerler eğitimi yaklaşımları, teorilerini temelde dinden bağımsız bir ahlak anlayışı üzerine kurgulamışlardır. Bu yaklaşımlar, Aydınlanma düşüncesinin ürünü olan sekülerizmin etkisi altında çocuğun değerler eğitimi dini referanslardan bağımsız yürütmeyi, sağlam ve güvenilir bir yol olarak görmüşlerdir. Ahlaki problemlere ve çözülmeye karşı geliştirilen değerler eğitimi yaklaşımlarının arka planında, değerler eğitiminin temelini toplumca arzu edilen ya da arzu edildiği düşünülen değerlere dayanan otorite merkezli ahlak anlayışının mı yoksa saf akıl temeline dayalı hümanist ahlak anlayışının mı oluşturacağı yönünde bir tartışma vardır. Bu tartışma, değerler eğitiminde bireyin, toplumun ve karşılıklı olarak her ikisinin rollerinin ne olduğu üzerinde durmaktadır.

Liberal anlayışı benimseyen değerler eğitimi yaklaşımlarına göre, bireyin özerkliği, toplumun beklentilerinden daha önde yer almaktadır. Toplumu merkeze alan düşünceye göre ise, toplumca arzu edilen veya arzu edildiği düşünülen ahlaki değerlerin gelecek nesillere aktarılması, ahlaki olarak bireyin özerkliğinden daha önce gelmektedir. Bundan dolayı değerler eğitimi yaklaşımlarında, birbirinden soyutlanmış özerk bireyler ile otoriter toplumculuk arasında bir ikilemde kalınmaktadır. Bu nedenle değerler eğitiminin “modern bir çıkmaz” içinde bulunduğu ifade edilmektedir (Mesa, 2008).

¹ En genel anlamda, saf aklın kullanılması suretiyle geçmişe ait inanç, pratik, kurum, düşünce ve değer sistemlerine dönük eleştirinin, bireyciliğin, ilerleme fikrinin hakim olduğu felsefe akımına ‘aydınlanma düşüncesi’ denmektedir (Cassirer, 1951). Aydınlanma düşüncesinin genel amacı şu şekilde ifade edilmektedir: “İnsanları esasta kötü ve köleleştirici olduğuna inanılan efsane, mit, önyargı veya hurafenin temsil ettiği eski düzenden kurtarıp, esasta iyi ve özgürleştirici olan aklın himayesine sokmaktır.” (Çiğdem, 1999: 11).

Bu çalışmada, değerler eğitimi alanında ön plana çıkan üç farklı yaklaşımın (Karakter Eğitimi, Değerleri Belirginleştirme ve Kohlberg'in Ahlak Eğitimi) bu modern çıkmaz karşısında nerede durdukları ele alınacaktır. Bir başka deyişle bu çalışma, modern çıkmazla ilgili olarak, Amerika Birleşik Devletleri'nde ön plana çıkan çeşitli değer eğitimi yaklaşımlarının arka planındaki varsayımlara işaret etmek suretiyle ülkemizdeki değerler eğitimiyle ilgili tartışmalara katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşımların hepsi, özellikle Türkiye'de yapılan akademik çalışmalarda ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ilk ve orta öğretim programlarında öğretmenlerce kullanılması önerilen yaklaşımlar olduğu için (MEB, 2010), hem akademisyenlerin hem de öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili anlayışlarını etkilemektedir. Bundan dolayı, çalışmamızda bu yaklaşımların mantığı, amaçları ve özellikle liberal eğitim sisteminde birey/toplum ilişkisinde aldığı pozisyon ele alınacaktır.

Değerler Eğitimi Teorilerinin Temelinde Yer Alan Modern Çıkmaz: Bireyin Özerkliği mi Yoksa Toplumun İstekleri mi?

Bireycilik (individualism), sosyal grupların ve kolektivitelerin değil bireylerin merkezi önemine inanan doktrinin adıdır. Bu doktrine göre bireylerin çıkarlarının ahlaki bakımdan kolektivitelerin çıkarlarından daha üstün olduğuna inanılır. Birey teorik olarak toplumdan önce varlığını kazanmıştır. Bundan dolayı bireyin hakları da toplumdan önce vardır. Burada insan değerın kaynağı ve değer yargı sisteminin yaratıcısı olarak görülmektedir. İnsan, ahlaki değerlerin merkezine yerleştirilmiştir. Sosyal teoride bireyciliğin tersi olan kolektivizm (collectivism) ise 'devlet', 'toplum' gibi entitelerin bireylerin üstünde ve ötesinde gerçeklik taşıyan birer varlık olduklarını iddia eden ve toplum menfaatinin bireyin özerkliğinin üstünde olduğunu savunan doktrindir (Scott & Marshall, 2005; Yayla, 1998: 2011).

Toplumculuk ve bireycilik kavramları, arka planlarında insan gelişimi için önemli olan birbirinden farklı özellikleri barındırmaktadır. Örneğin, toplumculuk kavramı altında bireylerin toplumsal bir kimliğe sahip olmaları, karşılıklılık, dayanışma, güven, aidiyet duygusu, görev ve yükümlülüklerine özen gösterme, paylaşma, fedakârlık ve diğer bireylerle aralarında duygusal bağlılık hissetme gibi özellikler önemlidir. Benzer şekilde liberal felsefeye bağlı olan bireycilik kavramı altında kendi kendine karar verme, otantiklik, ahlaki çoğulculuk, özerklik, şahsi sorumluluk özellikleri önemlidir (Mesa, 2008; Yayla, 2011).

Liberal anlayış içerisinde, bireyin özerk olması anlayışı merkezde yer almaktadır. Bireyin kendi hayatının yine bizzat kendisi tarafından şekillendirmesi ve yaşamak istediği hayat tarzını seçmede kendi özgür iradesinin merkezde yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Her birey, kendi yolunu kendisi çizmelidir ve kendisi için önemli olan şeyler hakkında yine kendisi karar vermelidir (Yayla, 1998). Değerler eğitiminde özerklik denilince kastedilen şey, içgüdüsel dürtülere körü körüne bağlılıktan ve toplumsal otoritelerden (din, gelenek, aile, vb.) kurtulmak suretiyle, bireyin kendi kendine değerlerini özgürce seçmesidir (Hökelekli, 2009; Kenan, 2009). Charles Taylor bu durumu şöyle ifade etmektedir (Taylor, 1992: 2):

“ İnsanların kendi hayat tarzını bizzat kendisinin seçme, bilinçli olarak hangi kanaatleri benimseyeceğine karar verme, kendinden önceki nesiller tarafından değerli görülen birçok meselede kendi hayatlarını belirleme hakkının olduğu bir dünyada yaşamaktayız. Prensip olarak, insanların bir önceki nesil tarafından veya kutsal bir kaynak tarafından talep edilen emirlere/değerlere uymaları artık imkân dâhilinde değildir.”

Bu düşünme biçimini yönlendiren felsefi arka planı görmek için, ünlü Fransız düşünür Rene Descartes’a (1591-1650) kadar geri gidilmelidir. Modern felsefenin ve modern dünya görüşünün kurucusu olarak kabul edilen Descartes, düşünen özneyi merkeze alan felsefesiyle, modern düşüncede hümanist bir yaklaşımın temellerini atmıştır (Kenan, 2009; Küçükalp & Cevizci, 2009). Descartes, insanın aklını, felsefesinin merkezine yerleştirmek suretiyle modern felsefenin yapı taşını oluşturan şu cümleyi kurmuştur: “Düşünüyorum, o halde varım”. Böylece, modern dünya görüşünü yönlendirecek olan, öznenin hareketle felsefe yapma tarzı onunla başlamıştır. O, “düşünen ben”in dışındaki her şeyi önemsiz görmüştür (Kenan, 2007; 2009). Özellikle gelenek ve otorite (özellikle din ve geleneksel felsefe)’ye şüpheyile yaklaşmaktadır. Değerli olan sadece düşünen bireyin bizzat kendisidir. Charles Taylor, Descartes’in bu görüşünü “radikal aydınlanmacılık” olarak adlandırmaktadır (Taylor, 1989). Bu düşünce, toplumsal otoriteleri bireyin özgür iradesinin gelişiminin önünde engel olarak görerek (Büyükdüvenci, 2001) bireyi din ve metafizikten özgürleştirmeyi hedeflemiştir (Kenan, 2009). Bu durum ise bireyciliğin öne çıkmasına yani toplumcu (collectivist) bir hayat tarzından daha ziyade, birey (individual) olarak var olmanın bir değer olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ancak Heidegger, Descartes’in bu görüşünün düşünce tarihini tahrip edici bir yola soktuğunu

ve felsefeyi saptırdığını iddia etmiş, “düşünen ben”in ötesinde veya üstünde bir özne olmadığını, aksine her türlü zihinsel ve düşünsel faaliyetleriyle dünyadaki çevresel ve toplumsal ilişkiler ağı içerisinde “var olduğunu” söyleyerek karşı çıkmıştır (Kenan, 2007).

Görüldüğü gibi liberal anlayış içerisinde bireyin özerkliği her şeyin üstündedir. Toplum bu anlayışta ikincil yeri oluşturmaktadır. Bu anlayışta toplum, özerk bireylerin ortaya çıkmasını sağlayan araç olarak ele alınmaktadır.

Bireyin bizzat özerkliğine değil de topluma karşı olan sorumluluğuna vurgu yapan toplumcu (communitarian) düşünürler, modern toplumlarda liberalizmin toplumun yerini ve önemini değersizleştirdiğini söylemek suretiyle liberalizmi eleştirmekte ve liberalizm anlayışının yerine alternatif olarak kendi tezlerini ortaya koymaktadırlar (MacIntyre, 1999; 2007; Taylor, 1989). Mesela toplumcu düşünürlerin en önemlilerinden biri olan MacIntyre, bireye toplumun üstünde yer verme girişimi olan modernitenin başarısız bir proje olduğu iddia etmekte ve çözümün ise Aristo’nun kaybolan erdemler geleneğine dönmek olduğunu ifade etmektedir (MacIntyre, 1999; 2007). Toplumcu düşünürler, birey üzerine tek taraflı vurguya karşı durmaktadırlar ve toplumun rolünün de yeniden tamir ve takdir edildiği bir insan gelişimi vizyonunu desteklemektedirler. Bireysel özerkliğin yerine toplumu koyan ve ahlakın toplum hayatı içerisinde birlikte yaşanan bir olgu olduğuna inanan bu düşünürler göre, topluma uyan ve ona boyun eğen, ahlaklıdır. Onlara göre ahlak olgusu, toplum içinde, belli tarihsel ve sosyal ortamda, belli ilişkiler doğrultusunda gelişir. Bu görüş, ahlaki değerleri, bireyin üstünde ve bireyi aşan şeyler olarak ele almaktadır (Yalçın, 2002; Yayla, 1998).

Değerler konusunda toplumun belirleyiciliğini merkezine alan ve bireyin etkisini çok fazla hesaba katmayan toplumcu düşünürler (MacIntyre, Sandel, Taylor, Walzer, vb.) bireyin değerlerini kendisinin belirlediği bir anlayışın karşısında olmuşlardır (MacIntyre, 1999; 2007; Taylor, 1989). Liberal sistemde bireyin değerlerin kaynağını oluşturduğu temel tezin aksine, toplumu merkezine alan anlayışa göre değerler, toplumsal kurumların taleplerine göre oluşturulmaktadır ve bu değerler, diğer insanlarla birlikte yaşanarak öğrenilmektedir (Kösemihal, 1955). Toplumcu düşünürler göre, liberal eğitim sisteminde birbirinden kopuk özerk bireyler (atomistic individuals) yaratmak suretiyle toplumun birlikteliğine zarar verilmektedir. Bu sebeple toplum içerisinde yer alan geleneklere ait değerler de söz hakkını kaybetmektedir (Veugelaers, 2000). Bundan dolayı toplumcu düşünürler, değerler eğitiminde bireylerin tek tek özerk olması gerektiği anlayışından daha ziyade toplumun tüm katmanlarının bireyin hangi değerleri

edineceğiyle ilgili söz sahibi olmaları gerektiğini ifade etmektedirler (Lickona, 1991; Nucci & Narváez, 2008; Taylor, 1989).

Değerlere toplum merkezli bakan düşünürlere göre, ‘birey’ merkezli yaklaşım, bireyin kendi menfaatini öne çıkaran faydacı anlayışın yansımasıdır. Bu anlayışta, bireyin kendi faydasına olan şeyler, toplumun faydasına olan şeyin her zaman önündedir. Oysa modern birey kendi faydası için çaba gösterirken toplum için de fayda sağlayabilir. Fakat toplumsal fayda, modern bireyin mutluluğuna katkıda bulunmaz (Küçük, 1993). Bireyi merkeze alan bu anlayış bencillığe, başkalarını görmezden gelmeye ve toplumun iyiliğini, önemseydiği değerleri dikkate almamaya neden olmuştur. Toplumcular, birey merkezli anlayışın yaygınlaşması sonucunda batı toplumunun ahlaki çöküş içerisine sürüklendiğini iddia etmişlerdir (Lipson & Yeşiltaş, 2000).

Yukarıda da görüldüğü gibi değerler eğitimiyle ilgili yaklaşımların felsefesi alt yapısını oluşturan tartışmalar değerler eğitiminin kompleks yapısını gözden kaçırmak suretiyle teorik tartışmalarda ya birey ya da toplum tarafına eğilim göstermektedirler. Bazıları ise birey ile toplum arasında bir denge kurmaya çalışmaktadır. Bizce hem bireyler hem de topluluklar insan gelişiminin kurucu unsurlarıdır. Her ikisine de eşit oranda ihtiyaç duyulur. Değerler eğitiminde hem bireyin kendi değerlerini eleştirel bir zeminde üzerinde oluşturmaya kılavuzluk edilmesi gerekir, hem de toplumun sürekliliğini sağlamak için toplumun önemseydiği değerler gelecek nesillere aktarılmalıdır. Ama bu eğitim süreci bireyleri kalıplamaya dönüşmemelidir. Bundan sonraki bölümlerde değerler eğitimi yaklaşımlarının nasıl bir zemin üzerinde ortaya çıktığı, ortaya çıkış gerekçeleri ve amaçları ortaya konulacaktır.

1. Karakter Eğitimi: Toplumun Mutlak Otoritesi

Bu yaklaşım, merkezine bireyin özerkliğinden ziyade toplumca önemsenen değerlere göre öğrencilerin kalıplanmasını yerleştirmiştir. Bu yaklaşım, özellikle toplumun birlikteliğini ve sosyal istikrarını önemseyenlerin ilgisini çekmiştir.

Karakter eğitimi yaklaşımının en önemli temsilcilerinden olan Ryan ve Bohlin, bireyin toplumun karakter gelişimindeki rolünü şu şekilde ifade etmektedir: “Bireyin karakter gelişimi, sosyal bir faaliyettir. Birey, insanî ilişkiler ağından oluşan sosyal çevre içerisinde vardır ve yetişmektedir. Bizim bu insanî ilişkiler ağında temasa girdiğimiz insanlar, karakterli bireyler olmamıza katkı sağlamaktadır (Ryan & Bohlin, 1999: 12).” Bunun için çevre/toplum, bireyin karakter

gelişiminde önemli yere sahiptir. Karakter eğitimi savunanlar, eğitimin daha etkili yapılması için okul-çevre ve güçlü sosyal ilişkilerin inşasının gerekli olduğunu ifade etmektedirler (Lickona, 1991; 2004; DeRoche & Williams, 2001).

Karakter eğitimi, üç temel prensip altında okullarda değerler eğitiminin yapılabileceğini ortaya koyan en yaygın değerler eğitimi yaklaşımıdır. Bu prensipler şunlardır: (1) Değerler, rölatif değildir, (2) Evrensel değerler vardır, (3) Okullar değerlerin öğretimiyle ilgili aktif girişim içerisinde olmalıdır (Lickona, 1991, 1993, 1997; Molnar, 1997; Nucci & Narváez, 2008).

Bu yaklaşımın anlaşılma şekli çeşitli karakter eğitimi teorisyenlerine göre farklılık arz etmektedir. Bununla ilgili en genel manada iki temel görüş vardır. Birinci görüş, karakter eğitimi “ahlaki değerlerin çocuklara doğrudan transferi” olarak gören *geleneksel karakter eğitimi* (Lockwood, 2009) olarak adlandırılmaktadır. Bu görüşü savunanlara göre, öğrencilerin iyi karaktere ulaşmasına yardım etmek demek, onların hayatlarını yönlendirmesi gereken toplumun önemseydiği ahlaki değerlerle kalıplanmasıyla eşdeğerdir. Onlar, bu görüşlerini desteklemek için iki argüman kullanmaktadırlar: (1) Belirli ahlaki değerlerin çocuklara aşılması ile ahlaki çöküşten kurtulmak mümkündür, (2) Çocuklar toplumun yararı için gerekli olan iyinin bilgisine kendi başlarına ulaşamazlar. Bunun için, bu arayışta onları yönlendirebilecek daha iyi bilen öğretmenlere ve yetişkin gibi otoritelere ihtiyaçları vardır. Onlara göre öğretmenlerin ve yetişkinlerin en önemli mesuliyetlerinden biri, gelecek nesillere ahlaki değerleri transfer etmektir. Bu görüşe göre, güçlü bir şekilde yetişkin müdahalesi olmaksızın, herhangi bir topluma ait değerler kötüleşir ve yok olur. Karakter eğitiminin bu geleneksel türü, eğitimi toplumun kültürel olarak yeniden üretimi olarak gören geleneksel anlayışı temsil etmektedir. Bu anlayış, öğrenciyi, toplumun değerlerinin pasif alıcısı olarak görmektedirler. Bu anlayışta, eleştirel düşünmeye yer verilmemiştir. Sadece sorgulamadan toplumun isteklerine teslimiyet anlayışı hâkimdir (Mesa, 2008). Bu yaklaşımda, akıl (muhakeme) bazen kullanılmasına rağmen, rasyonel süreçler ve eleştirel düşünmeye genellikle vurgu yapılmaz hatta bazı durumlarda eleştirel düşünce zararlı olarak görülür (Helwig & diğ., 2008). Bundan dolayı, karakter eğitiminin bu klasik türü, diğer değer eğitimi yaklaşımlarını savunanlar tarafından çocukları kalıpladığı (indoctrination) gerekçesiyle şiddetli bir şekilde eleştirilmiştir.

İkinci görüş, ‘modern karakter eğitimi’ yaklaşımı olarak adlandırılmaktadır (Lockwood, 2009). Bu görüş, öğrencilerin iyi karaktere iki aşamada ulaşabileceğini düşünmektedir: (1) Toplum tarafından önemsenen ahlaki değerlerin

öğretimini öğrenci merkezli kılavuzlamak, (2) Öğrencilerin toplum tarafından önemsenen erdemlerin öğrenilmesi sürecinde eleştirel bakış açısına sahip olmalarını sağlamak. Bu görüş mensupları geleneksel karakter eğitime yöneltilen eleştirilerden ders almak suretiyle öğrencilerin sadece belli değerlere göre kalıplanmasından daha ziyade eleştirel düşünmenin sürece dâhil edilmesiyle birlikte değerlerin öğretiminin yapılmasının gerekliliğini savunmaktadır. Bu yetenek, onlara hayatta karşılaştıkları ahlaki meselelerde karar verme imkanı sağlayacaktır (Mesa, 2008). Bu ikinci görüş bir modern çıkmaz olarak bireycilik ile toplumculuk tartışmalarında orta bir yol bulmaya çalışma girişimi olarak değerlendirilebilir.

Karakter eğitimi yaklaşımını en çok etkileyen düşünür Aristo olmuştur. Ona göre, ahlak birlikte yaşama için gereklidir. Aristo'ya göre insan olmak toplumsal varlık olmakla eş tutulmuştur. Tek başına yaşayan insanın ahlak kurallarına ihtiyacı yoktur. İnsan ahlak kurallarını içinde yaşadığı toplum içerisinde edinmektedir. Bireyin toplum içerisinde yer almadan erdemleri geliştirmesi imkân dâhilinde değildir (Burke, Crum, Genzler, Shaub & Sheets, 2001; DeRoche & Williams, 2001; Nucci & Narváez, 2008). Bireylerin ortak erdemlere sahip olmadığı toplumun yaşaması imkân dâhilinde değildir (Soykan, 2007). Bundan dolayı karakter eğitimcilerine göre, toplumun benimsediği ortak erdemler olmazsa ve bunlar gelecek nesile öğretilmezse toplum varlığını kaybedecektir.

Karakter eğitiminde, Aristo geleneğinden gelen “alışkanlık” fikrine özel bir yer verilmektedir. Alışkanlık vasıtasıyla erdemlerin kazanılması, bu yaklaşım içerisinde şu şekilde açıklanmaktadır: “Becerileri kazandığımız gibi erdemleri de bu şekilde kazanmaktayız. Nasıl bina yapacağımızı bina yapmakla, nasıl savaş yapacağımızı da ancak savaş yapmakla öğrenirsek iyi karakter de küçük yaşlardan başlamak suretiyle birçok küçük davranışların tekrarıyla ortaya çıkmaktadır (Wilson, 1993: 374).” İyi karaktere sahip olmak demek, farklı zamanlarda tekrar edilen erdemlere göre hareket etmek suretiyle o erdemleri kişiliğimizin bir parçası haline getirmek demektir. Bundan dolayı, bu yaklaşımda alışkanlıkların oluşması için bu tekrarlamanın teşvik edildiği ve ödüllendirildiği sosyal ortamın öğrencilere sağlanması hususuna özel vurgu yapılmaktadır.

Karakter eğitimi, özellikle aydınlanmanın bireyciliğe aşırı vurgusunu şiddetli bir şekilde eleştirmek suretiyle bireycilik ve toplumculuk tartışmalarında toplum tarafını tercih etmektedir. Mesela “değerleri belirginleştirme” yaklaşımının aksine “karakter eğitimi”, insanın gelişimiyle ilgili tartışmalarda toplum tarafını temsil etmektedir. Bu yaklaşım, tek tek bireylerin iyi olmasından daha ziyade

toplumun topyekûn iyi olması durumunda gerçek anlamda değerler eğitiminin gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, değerler eğitimi girişimini, öğrencilerin içinde bulunduğu çevrenin kolektif hareketiyle gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşımı savunanlar, toplumun ortak olarak paylaştıkları ahlaki değerlerin tüm öğrenciler tarafından özümsemişi durumunda toplumun ahlaklı olabileceğini iddia etmektedirler.

2. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı (Values Clarification): Değerler Eğitiminin Merkezinde Bireyin Kutsallığı

Değerleri belirginleştirme yaklaşımı, hiçbir dış müdahale olmaksızın bireyin kendi değerlerini belirleme hakkına vurgu yapmaktadır. Böylece, değerleri belirginleştirme yaklaşımı, bireyleri toplumlarının değerlerini pasif alıcıları olarak gören değerler eğitiminin geleneksel yaklaşımlarına karşı durmuştur. O, kendine yeterli ve bireysel özerklik gibi modern arayışların olduğu bir dönemde güç kazanmıştır. Bu görüşü savunanlar, değerler eğitiminin, ahlaki değerlerin modernitenin hâkim olduğu bir çağda yaşamamıza rağmen hala yetişkinler tarafından gelecek nesillere aktarılması gerektiğini düşünen modernite öncesi anlayışla ele alındığını iddia etmiş ve bu yaklaşıma karşı hareket etmişlerdir. Bu yaklaşım, modernitenin diğer birçok alanda verdiği mücadeleyi değerler eğitimi alanına taşımıştır. Bu yaklaşımı savunanlar evrensel değerlerin olduğu iddiasından ziyade, değerlerin çeşitli olduğunu ve her bireye göre farklılaştığını kabul etmişlerdir (Simon & Kirschenbaum, 1973; Mesa, 2008).

Bu yaklaşımın bütün temsilcileri, iyi ve kötü konusunda birbirine zıt iddiaların ve sürekli değişimin olduğu çoğulcu bir dünyada yaşadığımız varsayımına göre bu yaklaşımı gerekçelendirmeye çalışmaktadırlar. Bu yaklaşımın yazarlarının bu tespiti değişik sosyal hareketlerin (feminist hareketler, öğrenci hareketleri, siyahların hak arama mücadelesi, uyuşturucu kullanımının yaygınlaşması, vb.) geleneksel toplumun temellerini ve değerlerini sarstığı 1960 ile 1970 yılları arasında yaptığı unutulmamalıdır. Böyle bir karmaşık dünyada eski inançlar ve gelenekler, artan çoğulcu ve kompleks bir dünya nedeniyle sarsılmaya başlamıştır. Neyin iyi veya kötü olduğuyla ilgili karmaşa ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, bireylerin yaşamdan ne istediklerini belirleme konusunda onlara yardımcı olmaya çalışmıştır (Mesa, 2008).

Bu yaklaşımın odak noktası bireyin özerkliğinin (autonomy) geliştirilmesidir. Değerlerin bireysel olarak keşfine giden yol daima açık kalmalıdır. Hiçbir

nesnel/evrensel değerın bireyin özgür yolculuğunu sınırlamasına izin verilmemelidir (Ziebertz, 2007). Değerler eğitimindeki telkin yaklaşımına karşı olarak bu yaklaşım değerlerin başka birine transfer edilemeyeceğini, herhangi birinin başkaları için değerleri belirleyemeyeceğini ve her bireyin kendisinin kendi değerlerini bulmak zorunda olduğunu savunur. Bireyin kendi değerlerini kendisinin oluşturması noktasında bireye aşırı sorumluluk yüklenmesi, bu yaklaşımı bireyci yapan nedenlerin başında gelmektedir.

Bu yaklaşımın bireyin değer karmaşasına cevap olarak niye bireyciliği (individualism) tercih ettiğinin temelleri üzerinde biraz daha ayrıntılı durulmalıdır. Bu yaklaşımın savunucuları bununla ilgili tercihlerinde Carl Rogers ve onun hümanistik psikolojisine sık sık atıfta bulunmaktadırlar. Rogers'ın temel tezine göre birey, dış otoritelerden daha ziyade, kendi iç sesine kulak vermelidir. Rogers, *Toward a Modern Approach to Values* adlı eserinde şunları ifade etmektedir: “Değer seçimlerimizin birçoğu, bireyin kendi iç dünyasında gerçekleşmektedir. Çocuk, değer verme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Çocuğa iç sesi sözlü olmayan bir şekilde şunu fısıldamaktadır: ‘Bu, benim için iyidir veya kötüdür’ (Rogers, 1964: 78).” Rogers, bireyin dışarıdan herhangi birinin müdahalesiyle gerçekleşen eğitim tarzının kabul edilemeyeceğini ifade etmektedir. O, sosyal bağlamı (toplumu), bizim bireysel yanımızdan ayrı olarak ele alınabilecek dışsal tecrübe olarak düşünmekte ve bireyi teorisinin merkezine yerleştirerek topluma ikincil bir önem vermektedir. Rogers, değerlerin bireyin kendisi tarafından inşa edileceğine ve sosyal koşullandırmaya ait unsurların tamamen bertaraf edilmesi gerektiğine inanmaktadır. Rogers, sosyal etki sonucunda dışa bağımlı ve kalıplanmış bir bireyin, kendi içinde bizzat varolan potansiyel hikmetten yoksun kalacağını ve bu konuda kendine olan güveni kaybedeceğini öne sürmektedir (Rogers, 1964).

Değerlerin içeriği kadar, bu değerleri seçme ve oluşturma süreci de bu yaklaşımı savunanlara göre bireyseldir. Eğer herhangi birinin hayatına saygı duymak istiyorsanız, onun yaşam tecrübesine ve kendi değerlerini seçme hakkına da saygı duymalısınız. Bu sebeple, bu görüşü savunanlar öğretmenlerin kendi sahip olduğu değerleri veya toplumun istediği belli değerleri öğrencilere öğretmelerine karşıdırlar. Yani bu yaklaşıma göre, her birey kendi değerini kendi seçmelidir ve değerler sistemini kendi inşa etmelidir. Hiçbir otorite bu konuda onlara telkinde bulunmamalıdır. Değerlerin öğretimi sürecinde öğretmen tarafından belli değerlerin içselleştirilmesine yönelik teşvik olmamalıdır. Öğrencilerin kendi değerlerini kendisinin seçmesine saygı duyulmalıdır (Hunter,

2000). Değerleri belirginleştirme yaklaşımı, bu sürece müdahale eden her türlü endoktrinasyonu reddeder. Hiç kimse, başkası için o kişinin değerlerini açıklığa kavuşturamaz, ancak bireyin kendisi o değerleri belirginleştirebilir. Bu yaklaşıma göre değer, ancak birey onu kendisi seçtiği ve onları kendi değerleri yaptığı zaman gerçek anlamda değerdir. Bu yaklaşımın savunularına göre, değerler eğitiminin ana amacı, bireyin kendine uygun değerleri belirginleştirme sürecinde ona yardımcı olunması suretiyle kendisine en uygun değeri seçebilmesini sağlamaktır (Kirschenbaum, Harmin, Leland Howe, & Simon, 1977). Bu yaklaşıma göre değerler, bireyin kendi özel meselesidir ve dışarıdan hiçbir gücün bu alana müdahale etmesine izin verilmemelidir (Chazan, 1985).

Bu yaklaşım, değerler eğitiminde bireyi öne çıkarıp toplumu ikinci plana almıştır. Bunun nedeni ise çocukları, toplumun bizzat kendisinin önemli gördüğü değerlere göre kalıpladığı düşüncesidir. Burada, bireyleri ahlakileştirme hedefi altında belirli kişi veya gruplardan diğer kişi veya gruplara belirli değerler grubunu transfer etmenin bireyin saf özgürlüğüne ve özerkliğine zarar verdiği düşüncesiyle karakter eğitimine karşı çıkmaktadır. Değerleri belirginleştirme yaklaşımının savunucuları, kendi yaklaşımlarını endoktrinasyon yaptıklarını iddia ettikleri karakter eğitime alternatif olarak görmektedirler. Buradaki endoktrinasyondan kasıt, belirli değerlerin bireylere onların entellektüel özerkliklerini ortadan kaldıracak şekilde telkin edilmesi ve bireyin değerlerinin bizzat kendisi tarafından değil de dışarıdan telkinle oluşturulmak suretiyle o bireyin akli melekelerini kullanmalarını engelleyecek biçimde aşılmasıdır (Chazan, 1985; Yayla, 2011). Bu yaklaşım, çocukları hayatta karşı karşıya kaldığı ahlaki seçimler karşısında kendi cevaplarını oluşturma konusunda bireylere gerekli yeteneklerin kazandırılmasının gerekliliğini savunmaktadır (Raths, Harmin, & Simon, 1978). Değerleri belirginleştirme, daha önceden var olan değerleri öğretme girişiminden çok farklıdır. Çünkü ne öğrencilerin bilmesi gereken değerler listesi ne de “Sizin için en iyisini biz biliriz” şeklinde olan öğretmen tutumu vardır (Mesa, 2008). Bu yaklaşım, felsefi arka planında değerlerin “göreceli, bireysel ve durumsal” olduğunu düşündüğünden dolayı ahlaki göreceliliği benimsemiştir.

Bu yaklaşım, toplum temelli sürece yer vermeyen öğrenmenin narsistik modelini (Chazan, 1985) oluşturduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Bu eleştiri, bir anlamda toplumda önemli görülen değerlerin mevcut nesillerden gelecek nesillere doğrudan aktarılması şeklindeki telkin yaklaşımına olan başkaldırıdan kaynaklanmaktadır. Aslında bunun arka planında aydınlanma düşüncesi-

nin etkisi vardır (Berger & Kellner, 2000). Aydınlanma ideali, Rousseau'da özetlendiği şekliyle, “siyasal otoriteden masun, toplumsal baskıdan azade bir bireysel özgürlük”tür (Nisbet, 1943). Değerleri belirginleştirme yaklaşımı ile aydınlanma düşüncesi değerler eğitimi alanına girmiştir. Böylece birey, onun tam merkezine yerleştirilmiştir. Böylece bu yaklaşımın savunucuları, her türlü geleneğe ait değerlerin öğretimini ve öğrencilerin toplumun değerleri içerisinde sosyalleşmesini reddetmeyi, değerler eğitiminin başlıca görevi olarak görmüşlerdir.

Sonuç olarak bu yaklaşım, bireycilik ve toplumculuk tartışmalarında bireyin özerkliğini merkeze almış ve toplumu ise (1) bireysel özerkliğe engel, (2) insan hayatında ikincil öneme sahip, (3) kendi kendine karar veren bireylerden oluşan bir yapı olarak görmüş ve bireycilik ve toplumculuk tartışmalarında birey merkezli bir yol izlemiştir. Bu yaklaşım, toplumun bireyin değerlerini, hislerini ve düşünme tarzlarını etkilemesi hususunu yeterince dikkate almamıştır.

3. Kohlberg’in Ahlak Eğitimi Yaklaşımı: Rasyonel Bireycilik ve Adalet Toplulukları Arasında

Kohlberg, Dewey ve Piaget’in eğitim anlayışına göre çerçevesini oluşturmuştur ve ilerlemeci eğitim felsefesine uygun olarak gelişimi tanımlamıştır. Kohlberg, Dewey’den eğitimin hedefinin gelişim olduğu düşüncesini almıştır. Piaget’ten ise gelişimin değişmez aşamalardan geçerek gerçekleştirilebileceği düşüncesini almıştır. Kohlberg, gelişimin insan tarafından takip edilen doğal bir yol olduğunu düşündüğünden dolayı, çocuğun büyümesi için gerekli olan bireysel özerkliğe zarar verecek her türlü girişimden kaçınmak gerektiğini düşünmektedir. Bu nedenle Kohlberg’e göre eğitimsel girişim için tek makul hedef, bu gelişimi teşvik etmektir; bir başka deyişle kolaylaştırmak ve cesaretlendirmektir (Kohlberg, 1981; Munsey, 1980).

Kohlberg’in ahlak eğitimi ile ilgili düşüncelerini anlayabilmek için öncelikle onun yaşadığı dönemi ve hayat hikâyesini anlamak gerekir. Kohlberg, ‘İyi ahlaki karaktere sahip bireyleri nasıl yetiştirebiliriz?’ sorusuna kendi yaşadığı tecrübe ve dönemindeki olayların etkisiyle cevap bulmaya çalışmıştır (Nucci & Narváez, 2008). Nazi Almanyası’nın Yahudilere uyguladığı soykırım, Kohlberg’in yeni bir ahlak eğitimi anlayışına ihtiyaç olduğunu dile getirmesine yol açan ve bu eğitimi yönlendirecek felsefenin ne olacağını belirleyen en önemli olaydır (Kohlberg, 1981).

İkinci dünya savaşı ve Nazilerin Yahudi katliamı, bir Yahudi olarak Kohlberg'in hayata ve akademiye bakışını derinden etkilemiştir. O, savaş yılları sırasında Yahudilerin Filistin'e ulaşmasına ve hayatta kalmalarını aktif katkıda bulunmuştur. Daha sonraları kendisi, bu tecrübenin onun ahlak anlayışını ve ahlak eğitimiyle ilgili teorisini oluşturan felsefesini derinden etkilediğini itiraf etmiştir (Nucci & Narváez). Bunu kendisi şu şekilde ifade etmektedir (Kohlberg, 1981: 407):

“Nazilerin yaptıkları Yahudi katliamı, yeni bir ahlak eğitimine ve onu yönlendirebilecek bir felsefeye acil ihtiyaç olduğunu göstermesi bakımından insanlık tarihindeki en önemli olaylardan biridir. Benim ahlaka ve ahlak eğitime olan ilgimde birçok insanda ve toplumda *adalet* değerinin yoksunluğunun ne gibi facialara yol açtığını göstermesi bakımından Nazilerin Yahudi katliamı etkili olmuştur.”

Tüm bu şahsi tecrübelerinin yönlendirmesiyle birlikte, Kohlberg'in ahlak eğitimiyle ilgili modelini oluşturmada iki temel amacının var olduğu iddia edilmektedir (Mesa, 2008):

1-Geleneksel karakter eğitiminin değerleri telkin (indoctrination) yoluyla gerçekleştirdiğini iddia ettiği eğitime alternatif oluşturmak,

2-Bireyin saf özerkliğini merkezine yerleştiren değerleri belirginleştirme yaklaşımına alternatif oluşturmaya çalışmak.

Önce değerleri belirginleştirme yaklaşımı, sonra Kohlberg'le birlikte bireysel özerkliğe saygıyı ve onun teşvik edilmesini amaçlayan modern anlayış, değerler eğitimi alanının parçası olmuştur. Kendi kendine karar verme özgürlüğü, otantiklik ve bireysel sorumluluk gibi idealler ön plana çıkmıştır. Böylece modernite değerler eğitimi alanına iyice yerleşmiş ve birey, onun tam merkezinde yer almıştır. Artık değerler eğitiminin görevi sadece belirli ahlaki değerleri aktarmak veya öğrencileri toplumun değerleriyle kalıplamak olmaktan çıkmıştır. Aynı zamanda değerler eğitiminin her öğrencinin kendi değerlerini inşa eden özerk bir birey olması gerektiği gerçeğini kabul etmesi gerektiği ifade edilmiştir. Her birey, toplumunun değerlerini rasyonel olarak inceleyebilme, eleştirebilme ve kabul edebilmeye ihtiyaç duymaktadır. Geçmişin değerlerine körü körüne bağlılıktan ancak rasyonalite sayesinde kurtulunabileceğine inanılmaktadır. Bu yaklaşım, tüm öğrencilerin aynı değerlere sahip olması gerektiğini savunan tek tipçi bir anlayışa karşı durmakta ve insanların kendi hayatlarını şekillendirme

hakkına saygı duyulması gerektiğini savunmaktadır (Mesa, 2008).

Kohlberg, ahlaki gelişim yaklaşımını, bireyin özerkliğine güçlü destek veren bir zemin üzerine oturtmaya çalışmıştır. Yani bir anlamda onun yaklaşımında toplum üzerine bireyin üstünlüğüne vurgu yapan bir anlayış hâkimdir. Kohlberg'in kuramı, evrensellik iddiası taşımakta, belirli gelişim aşamalarını takip etmekte ve akli merkezine yerleştirip varolan toplumsal otoritelerin önem-sediği değerlerin eleştirisini amaçlamaktadır. Kohlberg, geleneksel ahlak eğitimi yaklaşımlarını ise endoktrinasyon yapmakla itham etmektedir.

Hem değerleri belirginleştirme hem de Kohlberg'in yaklaşımı, ahlaki hayatın temeli olarak dışarıdan dikte edilen otorite ve toplumsal geleneklerin müdahalesiyle ilgili rahatsızlık noktasında aynı fikri paylaşmaktadırlar. Her ikisi de insan gelişiminin temeli olarak saf bireysel özerkliği esas almaktadır. Fakat bu iki yaklaşım bunun ne anlama geldiği ve nasıl gerçekleştirileceği noktasında ayrılmaktadırlar. Kohlberg sadece evrenselliğin ve aklın insanlığı adalete ve özgürlüğe götüreceğine inanmaktadır. Kohlberg'in anlayışına göre değerleri belirginleştirme yaklaşımının radikal göreceliliği, ahlakın bireye ve topluma sağlayacağı tüm imkânları tehlikeye atmaktadır ve ahlaki çöküşe kapı aralamaktadır (Mesa, 2008). Değerleri belirginleştirme yaklaşımı ise bireylerin her birinin farklılığına aşırı vurgu yapan radikal sübjektifliği benimsemekte ve bireylere dış müdahale ve değerlendirme olmaksızın onların kendi değerlerini ve yolunu seçmelerinin gerektiğini ifade etmektedir.

Kohlberg, kendi ahlak eğitimi yaklaşımını sadece değerleri belirginleştirme yaklaşımının tehlikeli göreceliliğinin karşısına yerleştirmez aynı zamanda karakter eğitimine de endoktrinasyon yaptığı gerekçesiyle karşı durur (Mesa, 2008). O, karakter eğitimini “erdemler torbası (a bag of virtues)” yaklaşımı olarak adlandırmak suretiyle küçümsemektedir (Harding, 1985). Kohlberg, karakter eğitimiyle ilgili şunları söylemektedir (Kohlberg, 1981: 2):

“Eğitimde belirli erdemlerin öğretiminden bahseden yaklaşım genellikle ‘karakter eğitimi’ olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşım, ‘değer nedir’ sorusuna genelde, ‘erdemler torba’sını ortaya koymakla cevap vermektedir. ‘Erdemler torbası’ yaklaşımıyla ilgili problem, eleştirel düşüncenin yer almadığı bir sistem içerisinde değerler eğitimine öğrencileri kalıplı tarzda yaklaşmasıdır. Bunun ise, modern eğitim sistemi içerisinde savunulacak bir tarafı yoktur.”

Kohlberg, karakter eğitiminin gizli tehlikelerinden kaçınabilmek için belirli ahlaki değerlerin doğrudan öğretimini sınıf dışında tutmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Ona göre, çocukların bir aşamadan diğer aşamaya doğru doğal olarak ilerlediği tecrübeler anlayışı çerçevesinde ahlak eğitimi endoktrinasyondan uzak olmalıdır. Bir başka deyişle, doğrudan belirli değerlerin içselleştirilmesi ve öğretiminin yapıldığı tecrübeler olmamalıdır (Munsey, 1980).

Kohlberg kendi teorisinde hem endoktrinasyondan hem de görecelilikten kaçındığını iddia etmektedir. Bir yandan endoktrinasyondan kaçınmaktadır çünkü daha önceden belirlenmiş değerler veya erdemler formunda belirli ahlaki içeriği empoze etmeksizin çocuğun çevresiyle etkileşim içerisinde girmesini sağlamak suretiyle ahlaki gelişimini hedeflemektedir. O, ahlaki gelişimin gerçekleşmesi için belirli bir çevre yaratmaktadır. Diğer yandan ahlaki gelişimin evrensel aşamalı teorisini ortaya koyduğu için göreceli bakış açısından kaçınmış olduğunu savunmaktadır (Kohlberg, 1981).

Kohlberg'in ahlak eğitimine yaklaşımında iki dönem vardır. Kohlberg, ilk dönemde geliştirdiği *ahlaki gelişim yaklaşımı (moral development)* ile bireyin özerkliğini teorisinin tam merkezine yerleştirmiştir. Bu yaklaşımla, değerler eğitimi sadece bireyin içgüdüsel dürtülerine indirgeyen “değerleri belirginleştirme” yaklaşımına karşı çıkmış ve toplumsal taleplerinin öncelenip bireyin nesne durumuna düşürüldüğünü düşündüğü “karakter eğitimi” yaklaşımına karşı durmuştur. Amacı ise bireyin ahlaki gelişimini toplumun talep ettiği değerlere körü körüne bağlılıktan kurtarıp, bireyin kendi değerlerini serbest seçme özgürlüğünü sağlamaktır. Belirli bir süre sonra bu yaklaşımına yöneltilen ciddi eleştiriler ve kendisinin teorisinde farketmediği eksiklikler sonucunda *adalet toplulukları yaklaşımını (just communities approach)* geliştirmiştir. Daha önceki yaklaşımın bireyin özerkliğine olan aşırı vurgusu ve toplumun ahlak eğitimindeki önemini görmezden gelmesi onu, bu yaklaşımı geliştirmek zorunda bırakmıştır. Kohlberg'in bu yaklaşımı bireyin ahlaki düşünce ve davranışlarında başkalarından nasıl etkilendiğini veya başkalarını nasıl etkilediğini ortaya koyan karşılıklılık (reciprocity) ilkesine dayanmıştır. Kohlberg, ahlak eğitimine daha bütüncül olarak bakmak suretiyle ahlaki gelişimde etkili olan özerklik (autonomy) ve karşılıklılığı (reciprocity) birlikte ele almaya çalışmıştır (Kohlberg, 1981; Nucci & Narváez, 2008).

Kohlberg'in adalet toplulukları yaklaşımını geliştirmesiyle birlikte onun ahlak eğitimi teorisi, değerler eğitiminin temelini birey mi yoksa toplum mu olacağı şeklinde ifade edilen tartışmalarda orta yolu bulmaya çalışma girişiminin

örneğini oluşturmaktadır. Bir yandan toplumca arzu edilen değerlerin gelecek nesillere aktarılması dikkate alınırken diğer yandan değerler eğitiminin ana hedefi olarak bireyin özerkliği esas alınmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bireycilik, toplumculuğun totaliter olduğunu ve insanı köleleştirdiğini düşünür. Ahlak alanında bireycilik, değerlerin bireyin bilincinde doğuştan bulunduğunu ve bireyin kendisini belirleme gücüne sahip eşsiz varlık olduğunu iddia etmektedir. Bireycilere göre toplum, doğal olmayan ve sonradan inşa edilmiş soyut bir varlıktır. Bireyciliğe göre dünya sadece Ben'in dünyasıdır. Toplumculuk Ben'i, bireycilik ise Biz'i inkâr eder. Bu durum, genelde insan gelişiminde özelde ise değerler eğitimi yaklaşımlarında bireyin ve toplumun rolünün ne olacağıyla ilgili modern bir çıkmaz tartışmalarına yol açmaktadır.

Değerler eğitiminin temelinde, bireyin özerklik anlayışının mı yoksa toplumun isteklerinin mi yer alacağı tartışması, temelde liberal eğitim sisteminin bireysel özerkliğe ve rasyonel düşünmeye olan aşırı vurgusundan kaynaklanmaktadır. Bu, aynı zamanda seküler yaklaşımı değerler eğitimi alanına hâkim kılma tartışmasıdır. Değerleri belirginleştirme yaklaşımı, öğrenciler hiçbir dış müdahale olmaksızın kendi başlarına bırakılırsa, onlar yaşamları için gerekli değerleri kendi başlarına bulabilecekleri şeklinde saf romantik görüşü savunmaktadır. Bu anlamda, bu yaklaşım toplumun değerler eğitimindeki önemli rolünü görmezden gelmiştir. Böylece atomistik bireyciliği benimsemek gibi bir modern yanılgı içine düşmüştür. Bu düşünceye göre değerlerin tek ve nihai kaynağı bireyin kendisidir.

Modern ahlak eğitimi tartışmalarının öncü isimlerinden Kohlberg'in geliştirdiği 'Ahlaki Gelişim' teorisi ise hem bireysel özerkliği merkezine alan Değerleri Belirginleştirme yaklaşımının problemli olan göreceliliğine, hem de toplumu önceleyen geleneksel modellerin kalıplayıcı (indoctrinative) metotlarına alternatif olmayı hedeflemiştir. Bu hedef doğrultusunda Kohlberg ve onun görüşünün savunucuları, belli değerlerin doğrudan öğretimini savunan Karakter Eğitimi yaklaşımına ahlaki gelişimi engellediği gerekçesiyle karşı çıkmışlardır. Aynı şekilde Değerleri Belirginleştirme yaklaşımını ise tamamen bireyci ve saf göreceli olmakla eleştirmişlerdir.

Bireyi ön plana çıkaran Değerleri Belirginleştirme yaklaşımı ile Kohlberg'in Ahlaki Gelişim yaklaşımı, toplumu temel alan Karakter Eğitimi'ne olan eleş-

tiriler bağlamında benzer görüşleri paylaşırlar. Zira bu iki yaklaşım da bireyin özgür bir şekilde değerleri kendisinin seçtiği özerk bir anlayışı öne çıkarmaktadırlar. Değerleri Belirginleştirme ve Ahlaki Gelişim yaklaşımının savunucuları değerler eğitiminde “içerik”ten ziyade “süreç”in kendisini önemsemektedirler. Bu yaklaşımların ana hedefi, toplumun arzu ettiği değerleri benimseyen bireylerin ortaya çıkmasından ziyade bireylerin özerkliğini ön plana almak suretiyle bireyin değerlerinin yine bizzat kendisi tarafından inşa edilmesidir.

Tarihsel olarak yukarıdaki iki yaklaşımdan önce ortaya çıkan, daha sonra ilerlemeci eğitim felsefesinin eleştirileriyle önemini yitiren fakat liberal eğitim sisteminin bireysel özerkliğine olan vurgusuna rağmen son dönemlerde Amerika Birleşik Devletleri’nde toplumun taleplerini ön plana çıkaran Karakter Eğitimi yaklaşımı yaygın bir şekilde görülmeye başlanmıştır. Bu yaklaşım, diğer yaklaşımların sadece bireye vurgu yapan yapısının toplumdaki ahlaki çöküşün başlıca sebebi olduğunu ifade etmek suretiyle Değerleri Belirginleştirme ve Kohlberg’in yaklaşımını eleştirmektedir. Değerler eğitiminde sadece bilişsel gelişime vurgu yapan Kohlberg’in ahlaki gelişim yaklaşımının aksine, bu yaklaşım, değerler eğitiminin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutların hepsini içine almaya çalıştığını iddia ederek sosyal çevreye/topluma özel bir önem atfeden kapsamlı bir değer eğitimi teorisi ortaya koymuştur. Bu yaklaşım, değerler eğitiminin toplumca arzu edilen ya da arzu edildiği düşünülen değerlere dayanması gerektiğini savunmuştur ve bireyin kendi değerlerinin kaynağı olduğu şeklindeki bireycilik anlayışının karşısında olmuştur.

Birey ve toplum bir paranın iki yüzü gibidir. Liberal eğitim sisteminde tarif edildiği üzere, bireysellikle toplumsallık illa ki birbiriyle çatışmak zorunda değildir. Çünkü her ikisi de insanın gelişiminde kurucu unsurlardır ve her ikisine de eşit oranda ihtiyaç duyulur. Bireylerin ve toplumların kalıcı ve yaratıcı bir gerilim içinde olması bunların aralarında dinamik bir ilişki olduğu anlamına gelebilir. İkisi arasındaki bu gerilim sadece kaçınılmaz değildir, aynı zamanda insanın gelişiminin temel kaynağıdır. Yerine ve durumuna göre, birey ve toplum arasında var olan bu etkileşim, insanın gelişmesi ve ilerlemesi anlamına gelebilir. Bundan dolayı hem bireyin özerkliğini hem de toplumun taleplerini karşılayan özgün bir yaklaşım ortaya koymak suretiyle hem eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirilebilir hem de toplumun devamlılığı için ihtiyaç duyulan değerler yeniden yoruma tabi tutulup sürekliliğine katkı sağlanabilir.

Özetle sunduğumuz değerler eğitimine dair bu yaklaşımlar, son zamanlarda

Türkiye’de en çok zihin yorulan konulardan biri olan değerler eğitimiyle ilgili akademik yayınlarda ve son hazırlanan ilk ve orta öğretim programlarında da yer almıştır. Ancak bu değer eğitimi yaklaşımları yukarıda da görüldüğü üzere kendine özgü sosyolojik, kültürel, felsefi ve siyasi yapı içerisinde ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımların temellerini göz ardı edip belirli bir eleştiri süzgecinden geçirilmeden başka bir ülke bağlamında kullanılmasının ne kadar uygun ve etkili olacağı, üzerinde düşünülmesi gereken mühim bir konudur. Örneğin bu yaklaşımlardan *değerleri belirginleştirme* Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi programlarında da önerilmektedir (MEB, 2010). Din, doğası gereği belli normlara ve kabullere dayanır, ortak değerlere vurgu yapar, göreceli olmayan evrensel değerlerin kabulünü ister ve bu değerlerin bireye ve tüm insanlığa huzur getireceğini öğretir. Ayrıca ilköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi programına bakıldığında zaman öğretimi hedeflenen belirli değerler listesi ve bunun öğretimini buna göre gerçekleştirmesine yönelik öğretmen tutumu vardır. Bu durum programın kendi içeriği ve felsefesi ile de bir tutarlılık arz etmemektedir. Bu yaklaşım gibi diğer yaklaşımların hepsinin çıktığı tarihsel, sosyal, siyasi ortamı ve dayandığı felsefi arka planı görmezden gelmek suretiyle Amerika Birleşik Devletleri’nden muteber ve hatta yeni yaklaşımlar olarak transfer edilmesi oldukça problemlidir. Daha da önemlisi bu yaklaşımların dayandığı zeminin Türkiye’de ilk ve orta öğretim programlarında gerçekleştirilmesi hedeflenen değerler eğitiminin felsefesiyle ne kadar uyumlu olduğu sorusunun üzerinde etraflıca ve derinlemesine düşünmek gerekmektedir.

Kaynakça

- Altun, F. (2005). *Modernleşme kuramı: Eleştirel bir giriş*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aydın, M. Ş. (2010). *Açık toplumda din eğitimi (Yeni paradigma ihtiyacı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Berger, P. & Kellner, H. (2000). *Modernleşme ve bilinç*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Burke, N., Crum, S., Genzler, M., Shaub, D., & Sheets, J. (2001). *Building character education in our schools to enhance the learning environment*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development. Algonquin.IL.USA

- Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cassirer, E. (1951). *The philosophy of the enlightenment*. Princeton: Princeton University Press.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. New York: Simon & Schuster.
- Chazan, B. I. (1985). *Contemporary approaches to moral education: Analyzing alternative theories*. New York: Teachers College Press.
- Çigdem, A. (1999). *Aydınlanma düşüncesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaymakcan, R. ve diğerleri. (2007). *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu*. İstanbul: DEM Yayınları.
- DeRoche, E. F., & Williams, M. M. (2001). *Educating hearts and minds a comprehensive character education framework*. California: Cowin Press.
- Gündoğan, A. O. (2002). Ahlaki hayatımızın kaynağında toplumculuk-bireycilik tartışması. Yalçın, Ş. (Ed.). *Bilgi ve Değer: Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri* içinde (ss. 254-64). Ankara: Vadi Yayınları.
- Harding, C. G. (1985). *Moral dilemmas: Philosophical and psychological issues in the development of moral reasoning*. Chicago, Ill.; New Brunswick (USA): Precedent Pub.
- Helwig, C., Ryerson, R., & Prencipe, A. (2008). Children's, adolescents, and adults judgments and reasoning about different methods of teaching values. *Cognitive Development*, 23(1), 119-135.
- Hökelekli, H. (2009). *Çocuk, genç, aile psikolojisi ve din*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Hunter, J. D. (2000). *The death of character: Moral education in an age without good or evil*. New York: Basic Books.
- Kenan, S. (2003). *Education under the impact of mechanistic and positivistic worldviews: The case of Turkish socioeducational transformations (1923-1940)*. Columbia University. Teachers College. Unpublished PhD Thesis. New York.
- Kenan, S. (2007). Modern eğitimin oluşum sürecinde değerler eğitimi nasıl zayıfladı?. Kaymakcan, R. ve diğerleri (Ed). *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu* içinde (ss. 275-287). İstanbul: Dem Yayınları.
- Kenan, S. (2009). The missing dimension of modern education: Values education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(1), 279-295.
- Kirschenbaum, H., Harmin, M., Leland Howe, & Simon, S. B. (1977). In defense of values clarification. *The Phi Delta Kappan*, 58(10), 743-746.

- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kösemihal, N. S. (1955). *Sosyoloji tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Köylü, M. (2006). *Küresel ahlak eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Küçük, M. (1993). *Ahlak ve modernlik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Küçükalp, K., & Cevizci, A. (2009). *Batı düşüncesi: Felsefi temeller*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York, N.Y.: Bantam.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lickona, T., Davidson, M., Templeton Foundation., & Character Education Partnership. (2005). *Smart & good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. Washington, D.C.: Center for the 4th and 5th Rs/Character Education Partnership.
- Lipson, L., & Çam Yesiltas, J. (2000). *Uygarlığın ahlâki bunalımları: Manevi bir erime mi, yoksa ilerleme mi?* İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Lockwood, A. L. (2009). *The case for character education: A developmental approach*. New York: Teachers College Press.
- MacIntyre, Alasdair C. (1999). *Dependent rational animals: Why human beings need the virtues*. Chicago: Open Court.
- MacIntyre, Alasdair Chalmers. (2007). *After virtue: A study in moral theory*. London: Duckworth.
- Mesa, Jose. (2008). *Moral education in the age of individualism: Community, the individual, and the challenge of moral education*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- Milson, A. J. (1999). *The perceptions of social studies teacher educators regarding character education*. University of Georgia. Unpublished PhD Thesis.
- Molnar, A. and National Society for the Study of Education. (1997). *The construction of children's character: Ninety-sixth yearbook of the national society for the study of education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Munsey, B. (1980). *Moral development, moral education, and kohlberg: Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

- National Education Association of the United States. (1976). *Values, concepts, and techniques*. Washington: National Education Association.
- Nisbet, R. A. (1943). The French revolution and the rise of sociology in France. *American Journal of Sociology*, 49(2).
- Nucci, L. P., & Narváez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Columbus, Ohio: C.E. Merrill Pub. Co.
- Rogers, C. R. (1964). *Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Ryan, K. & Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, J., & Marshall, G. (2005). *A dictionary of sociology*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Simon, S. B., & Kirschenbaum, H. (1973). *Readings in values clarification*. Minneapolis: Winston Press.
- Soykan, Ö. N. (2007). Genel geçer bir ahlak olanaklı mıdır? Kaymakcan, R. ve diğerleri (Ed). *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu* içinde (ss. 45-55). İstanbul: Dem Yayınları.
- Taylor, C. (1999). Two theories of modernity. *Public Culture*, 11(1), 153-174.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1992). *The ethics of authenticity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Theodorson, G. A. (1979). *A Modern dictionary of sociology*. New York: Barnes & Noble.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Wilson, J. Q. (1993). *The moral sense*. New York: Free Press.
- Yalçın, Ş. (2002). *Bilgi ve değer: Muğla üniversitesi felsefe bölümü sempozyum bildirileri*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Yayla, A. (1998). *Liberalizm*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Yayla, A. (2011). *Siyasi Düşünce Sözlüğü*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Ziebertz, H. G. (2007). Çokkültürlü bir toplumda değerler eğitimi modelleri. Kaymakcan, R. ve diğerleri (Ed). *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu* içinde (ss. 445-467). İstanbul: Dem Yayınları.