

Ahlâkî Eğitimle İlgili Görüş, Düşünce ve Yönelişlere Bir Bakış

Dr. Said Şefî

Giriş

Bu makalede önce ahlâkî eğitimle ilgili isim yapmış düşünürlerin fikirlerini, sonra revaçta olan yönelişleri muhtasar olarak inceleyeceğiz. Bu inceleme bizi hem ahlâkî eğitimin çerçevesiyle hem de sorunlarıyla aşına kılacak.

Ahlâkî Eğitimle İlgili Görüş ve Düşünceler

Ahlâkî eğitimle ilgili düşünceleri üç gruba ayırabiliriz: Eski Yunan düşünürlerinin görüşleri, Müslüman düşünürlerin görüşleri ve çağdaş psikologların görüşleri. Bu üç gurubun önde gelenlerinin görüşlerine özetle değineceğiz.

Ahlâkî Eğitimle İlgili Bazı Eski Yunan Düşünürlerin Görüşleri

Eski Yunanlıların en önemli düşünürleri Aristo, Eflatun ve Sokrat idi ki kendilerinin sonraki düşünürler üzerinde kalıcı etki

bırakmışlardır. Bu düşünürlerin ahlâkî eğitimle ilgili görüşlerini özet olarak anlatalım.

Sokrat ve Eflatun’a Göre Ahlâkî Eğitim

Yunanlıların büyük düşünürlerinden biri ve Aristo ve Eflatun gibi büyük düşünürlerin de hocası olan Sokrat’ın, üzerinde kafa yorduğu en mühim meselesi ahlâk ve ahlâkî eğitimidir. Maalesef Sokrat’ın kendisinden kalan yazılı eseri yoktur. Düşünceleri, dolaylı olarak, en gözde öğrencisi Eflatun’un yazılı eserleri vasıtasıyla elimize ulaşmıştır. Diğer taraftan Eflatun’un eserlerinde Sokrat’ın dilinden yazılanlar gerçekten hocası Sokrat’ın kendi görüş ve teorileri midir; yoksa Eflatun’un kendisine mi aittir, belli değildir. Bu yüzden Eflatun’un eserinde yer alan görüş ve düşünceler, Sokrat ve Eflatun’un görüş ve düşüncelerinin toplamı olarak görülür.¹ Biz de burada Eflatun’un ahlâkî eğitim görüşlerini, “Ahlâkî eğitim temelleri” ve “Ahlâkî eğitim” başlıkları altında beyan edeceğiz.

¹ Furuğî; Seyr-i Hikmet der Avrupa, C. 1, s. 23.

Eski Yunanlı filozofların düşünce ve tartışmalarının mihverinde iki temel soru vardır: İlki, insanı hayra ve saadete erdiren nedir? Diğer bir deyişle insanın iyi yaşam kriterleri nelerdir? İkincisi, insanın hayır ve saadete erişmesi için nasıl davranması gerekir?

Sokrat ve ona tabi olarak Eflatun insanın, her zaman hayır ve saadetin peşinde olduğu için, kendi iyiliğine olan, kendisini saadete ulaştıracağını düşündüğü her davranışı tereddütsüz yapacağına inanıyorlardı. Tüm kötü davranışların kökeni ise saadet, hayır ve iyi davranışın ne olduğunu bilmemek ve cehalete dayanmaktadır. Elbette bu, hayır ve saadete ulaşmak için kişinin bağımsız olarak hayır, saadetli yaşam ve iyi davranışların mahiyetini bilmesinin şart olduğu anlamına gelmiyor. Zira kişinin bunları bilmeden de bu hedefe ulaşması mümkündür. Bu hedefe tesadüfen ya da hayır ve saadete nasıl ulaşılacağını bilen bir üstad veya müridin sözünü dinleyerek de ulaşılması mümkündür.

Her halükarda Sokrat ve Eflatun’a göre insanın saadeti eşyanın hakikatini tanımasına bağlıdır. Çünkü insan eşyanın hakikatinden haberdar olursa, sadece iyi ve saadetli bir yaşamın mahiyetinden değil, bunun için gerekli olan iyi davranışlardan da haberdar olur, onlara göre amel eder ve saadete ulaşır.

Bahsini ettiğimiz görüşlere göre Sokrat ve Eflatun ahlâkî eğitimin hedefinin saadetli bir yaşama kavuşma olduğuna, bunun da hakikatleri tanıma yoluyla olacağına inanıyorlar. Burada insanın eşyanın hakikatini nasıl bilebileceği sorusu akıllara geliyor. Eflatun, bu yüce hedefe ulaşabilmek için insanın tanıma gücünü (aklını) eğitmesi gerektiğini söylüyor. Sonra temeli matematik,

felsefe ve diyalektik ilimlerini öğrenmeye dayalı bir eğitim programı öneriyor. Öğrenci yaklaşık on beş yıl süren bu eğitim devresini geçirdikten sonra eşyanın hakikatini, saadetli ve iyi bir yaşamın nasıl olduğunu bilecek, bu sayede her durumda ahlâkî davranacaktır. Yani doğru davranışı yapacaktır. Kimin daha dakik ve derin bilgisi varsa, o daha ahlâkî davranacaktır.

Maalesef tüm insanların hakikati tanıma yeteneğine sahip olmadığını söylemeliyiz. Bu kimselerin hayra ulaşmak için hekimlerin (hakikati tanıma kabiliyetine sahip kimselerin) söylediklerine amel etmeleri gerekir. Bu şekilde onların iyi adetleri gelişir, doğru şekilde davranabilirler ve hayra, kemale, mutluluğa ve saadetli yaşama kavuşabilirler.² Bu eğitim, eğitimcinin kendi aklı ve düşüncesiyle elde ettiği hakikati, delillerini anlatmadan sadece hakikatleri öğretmeye vermesiyle gerçekleşir.³

Elbette bu eğitim, öğrenciyi ahlâkî bağımsızlığa kavuşturmamaktadır. Ancak bu eğitimin zaten kendi başına ahlâkî bağımsızlığa ulaşamayanlar için olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca bu eğitim, öğrencinin bu seviyeden daha ileri gitmesine mâni değildir, aksine daha ileri seviyelere gidebilmesi için altyapı kazandırmaktadır. Ek olarak bu eğitim, öğrencinin aklının, gemi azya almış arzu ve şehvetinin esiri olmasına izin vermez. Aksi takdirde insan aklı hayrı şerden, hakikati hayalden ayıramaz.⁴

Eflatun’a göre ahlâkî eğitim, öğrenci her türlü mânevî kirden arınmış bir ortamda olursa istenilen neticeyi verir. Bu yüzden eğer öğrenci cinselliği çeşitli şekillerde anlatan şiirlerin veya şehvet uyandıran gösterilerin,

² Popkin ve Stroll; “Philosophy made Simple”, s. 3.

³ Chateau; Büyük Eğitimciler, s. 24.

⁴ a.g.e., s. 26.

resimlerin ve müziklerin, ahlâksız davranışların övüldüğü bir çevredeyse; eğitimci her ne kadar ciddi olursa olsun bir yere varamaz. Sokrat, *Politeia (Devlet veya Cumhuriyet adıyla çevrilmiştir)* adlı kitapta şu soruyu sormaktadır: “Acaba çocuklarımızın bozuk bir otlak misali kötülüklerden oluşan bir tasvir içinde büyümelerinden, her gün bir miktar zehirli otlardan yiyip hazmetmelerinden, bunun sonucunda varlıklarının derininden zehir akmasından korkmamalı mıyız? Acaba kabiliyetli sanatkarlardan vakitlerini iyilik ve hayırları yansıtmak için harcamalarını isteyemez miyiz? Böylece çocuklarımız suyu ve havası güzel bir şehrin sakinleri olacaklar, temiz havayı soluma şansına sahip olacaklar... Hassas bir merhale olan çocukluk çağında, farkına bile varmadan, yavaşça düzene alışacaklar, düzeni sevecekler ve gerçek güzellik kendiliğinden hâsıl olacaktır.”⁵

Aristo’ya Göre Ahlâkî Eğitim

Aristo, her varlığın hayrının kendi tabiatına uygun olarak peşinden gittiği şeyde olduğuna inanmaktadır. İnsanın hayrı da doğal olarak peşine düştüğü şey, yani saadetli bir yaşamdan başka bir şey değildir. Ama saadetli bir yaşam nedir? Aristo bu soruyu şöyle cevaplıyor: “Saadetli yaşam, insan ruhunun var olan kuvvetlerinin fiile dökülmesidir.”⁶ Diğer bir deyişle “İnsanın saadeti, ruhun faaliyetlerinin kâmil erdemler esasına göre olmasındadır.”⁷ Aristo’ya göre mutluluk, varılacak yerin belli olduğu yolculuklar gibi değildir. Bir miktar çaba ile hemen ulaşılamaz. Ruhun faaliyetinin niteliği, diğer bir deyişle yaşam ve faaliyet

⁵ a.g.e.

⁶ Kerferd, Encyclopedia of Philosophy, C. 1, s. 161.

⁷ Popkin ve Stroll, Philosophy made Simple, s. 8.

Sokrat ve Eflatun’a göre insanın saadeti eşyanın hakikatini tanımaya bağlıdır. Çünkü insan eşyanın hakikatinden haberdar olursa, sadece iyi ve saadetli bir yaşamın mahiyetinden değil, bunun için gerekli olan iyi davranışlardan da haberdar olur, onlara göre amel eder ve saadete ulaşır.



Eflatun’a göre ahlâkî eğitim, öğrenci her türlü mânevî kirden arınmış bir ortamda olursa istenilen neticeyi verir. Bu yüzden eğer öğrenci cinselliği çeşitli şekillerde anlatan şiirlerin veya şehvet uyandıran gösterilerin, resimlerin ve müziklerin, ahlâksız davranışların övüldüğü bir çevredeyse; eğitimci her ne kadar ciddi olursa olsun bir yere varamaz.

işvesidir. Bu yüzden en başından bahsedilen yaşam işvesiyle beraberdir.

Aristo saadetli bir yaşamı daha dakik açıklamak için insanın mahiyetini araştırmakta ve şöyle söylemektedir: İnsan ruhu iki kısımdır: Aklî ve aklî olmayan kısım. İnsan erdemleri de ruhun boyutlarına bağlı olarak ahlâkî erdemler⁸ ve fikri erdemler⁹ olarak ikiye ayrılmaktadır. Ahlâkî erdemler, ruhun aklî olmayan kısmının temayüllerinin ve isteklerinin niteliğiyle alakalıdır. Eğer bu kısma bağlı istek ve temayüller aklî kısma ve ortalama olarak kurallara mutabık olursa ve sürekli tekrarlanırsa zamanla ahlâkî erdemler insanda gelişir ve yer eder. Bu şekilde gösterilen davranışlar da ahlâkî olacaktır. Fikri erdemler¹⁰ tamamen insan ruhunun aklî yönünden kaynaklanır. Bu erdemler de iki kısma ayrılır: İlki ve daha iyi olanı değişmez mevzu ve varlıklar (Tanrı gibi) üzerinde düşünce ve teamüllerdir. İkincisi tabiat ve maddî varlıklar gibi değişim halinde bulunan varlıklar üzerinde düşünce ve teamüllerdir. İlk kısımdaki erdemler “Teorik hikmet”¹¹, ikinci kısımdaki erdemler ise “Amelî hikmet”¹² olarak adlandırılmaktadır. Teorik hikmetin vazifesi hakikat hususunu keşfetmek, amelî hikmetin vazifesi ise iyi ve kötü davranışı, hayrı ve şerri birbirinden ayırmaktır. Eğer bir kimse tüm bu ahlâkî ve fikri erdemlere sahip olursa, iyi ve beğenilen bir kimse olur ve saadetli ve mutlu bir yaşam sürer.¹³

Aristo’ya göre eğitim ve öğretimin hedefi, faziletli insanlar eğitebilmektir ve bu

hedef eğitim olmadan elde edilemez. İnsan şahsiyetinin ve davranışlarının şekil almasında üç unsur müessirdir: Yaratılış, alışkanlık ve akıl. Değişime açık olan alışkanlığın aksine yaratılış değişime açık değildir. Bu yüzden erdemli insanlar eğitebilmek için, onda akla uygun ve yatkın bazı adetlerin geliştirilmesi gerekir.¹⁴ Bu hedefe ulaşmak için en baştan çocukta istenilen ahlâkî davranışlar alışkanlık haline getirilmelidir. Bu şekilde, büyüdüğünde hiçbir zaman bu davranışları bırakmayacaktır.

Aristo’ya göre toplum, istenilen değerleri çocuklara verip sağlamlaştırmalıdır. Çocuklara istenilen davranışları ve değerleri verirken, üzerinde düşünmeye ve bu konuda eğitim almaya zorlanmalarına lüzum yoktur. Zira onların henüz bu yetileri yoktur. Bu iş, bu konular üzerinde düşünebilecekleri zaman olan yirmi yaşından sonraya bırakılır. Aristo’ya göre ahlâkî erdemlerin eğitimi için önce çocuklar telkin yoluyla erdemlerle tanışılır. Sonra erdemlerin tekrar yoluyla pekişmesi sağlanır. Bu yolla erdemlerle münasip ahlâkî alışkanlık ve davranışlar kendiliğinden gelişir. Tekrar ve alıştırmalar yoluyla yavaş yavaş ahlâkî erdemler olgunlaşır ve meyve verir. Bunlardan, Aristo’nun görüşüne göre ahlâkî eğitimde telkinin önemli bir rolü olduğu açıkça görülmektedir.¹⁵

Aristo’nun ahlâkî eğitime bakışındaki diğer bir nokta, hiç kimsenin her durumda ahlâka uygun davranacağına dair kesin söz

⁸ Moral virtues.

⁹ Intellectual virtues.

¹⁰ Intellectual virtues.

¹¹ Theoreticalwisdom.

¹² Practical wisdom.

¹³ Kerferd, Encyclopedia of Philosophy, C. 1, s. 161- 162.

¹⁴ Hummel; “Aristotle” in Thinkers on Education, C. 1, s. 41.

¹⁵ Noddings; Philosophy of Education, s. 14.

veremeyeceğidir. Çünkü insan, kendisiyle ilgili durum değişikliklerinden kuvvetle etkilenebilir. Vesveseler karşısında dimdik durmayı başaramayıp ahlâka aykırı bir iş yapması mümkündür.¹⁶

Aristo fikri erdemlerin geliştirilmesi için değişik konularda ilim almayı ve tefekkürü tavsiye etmektedir.¹⁷

Bazı Müslüman Düşünürlerle Göre Ahlâkî Eğitim

İslâm dünyasında, başlangıçtan şimdiye kadar, seçkin düşünürler ahlâkî eğitim konusunda bahsetmiş ve arkalarında değerli eserler bırakmışlardır. Tüm eserleri inceleyemeyeceğimiz için Hâce Nâsiruddîn Tûsî'nin *Ahlâk-ı Nâsirî* adlı kitabını ve İbni Miskeveyh'in *Tehzibu'l-Ahlâk ve Tathiru'l-A'râk* adlı kitabını özetlemekle yetineceğiz. Sonra ahlâkî sohbetlerde farklı bir yöneliş olduğu için Ebu Hamid Gazâlî'nin *Kimya-yı Saadet* kitabındaki görüşlerine yer vereceğiz.

Hâce Nâsiruddîn Tûsî'ye Göre Ahlâkî Eğitim

Hâce Tûsî, kendinden öncekilerin görüş ve teorilerini de içinde barındıran *Ahlâk-ı Nâsirî* kitabında önce ahlâkî prensipleri, sonra ahlâkî bahisleri, en sonda da ahlâkî eğitimle ilgili bahisleri anlatıyor. Hâce Tûsî'nin bahisleri muhtasar ve özlü ama aynı zamanda kapsamlı ve kâmil. Burada Hâce'nin görüşleri, ahlâkî eğitim temelleri ve ahlâkî eğitim olmak üzere iki mihver üzerinde özetle beyan edilecektir.

Nefsin mahiyeti ve kemali: Hâce'ye göre insan nefsi, aklın idrak ettiği şeyler ve hayırla şerri birbirinden ayırma özelliğine

ilâveten bedenini idaresini de sağlayan, halis ve tek bir cevherdir. Bedenden sonra da yaşamına devam etmektedir. İnsan, dünyadaki tüm diğer canlılar gibi kemal ve noksanlık sahibidir. İnsan nefsinin kemali, onu diğer canlılardan ayıran özelliğin daha fazla gelişmiş olması, noksanlığı ise bu özelliğin az gelişmiş olmasıdır. Bu özellik ne kadar rüşd ederse kişi o kadar kâmil ve saadetli olacak, bu özellik ne kadar eksik kalıp rüşd etmezse o kadar saadetten uzak ve noksan kalacaktır.

İnsanı diğer varlıklardan ayıran, insanı insan yapan özelliği, aklıyla idrak edebilmesi ve hayırla şerri birbirinden ayırabilmesidir. Bununla birlikte herkes, bu melekenin kendisinde rüşd ettiği oranda kâmil ve saadetlidir. Bu melekenin kendisinde rüşd etmediği oranda da eksik ve bahtsızdır. Bununla birlikte insanın kemali iki kısımdır: Teorik kısım ve amelî (pratik) kısım. Teorik kemal; insanın dünyayı, dünyadaki varlıkları ve bunları yaratamı tanımasıdır. Amelî kemal ise önce kendi melekelerinin birbirlerine karşı taarruzda olmayacak şekilde birbiriyle uyumlu hale getirmesi, sonra ev halkıyla, daha sonra da şehirle uyum içerisinde olmasıdır. Diğer bir deyişle herkesin amelî kemali, kendi melekeleriyle evinde ve şehrinde adaleti sağlayabilmesidir. Önemli bir nokta, Hâce'ye göre teorik kemal olmadan amelî kemale ulaşmanın imkânsız olduğu, amelî kemal olmadan da teorik kemalin faydasız olduğuna inanmasıdır. Bu yüzden iki kemal birbirlerinin gerek şartıdır ve ikisinin de varlığı insan saadeti için zaruridir.

Nefis kuvveti: İnsanın çeşitli melekeleri vardır. Bu melekelerden bazıları insanın

¹⁶ a.g.e.

¹⁷ Hummel; "Aristotle" in Thinkers on Education, s. 41.

iradesi dışında gelişerek kemale ulaşmaktır. Ama bazı melekelerin kemal veya noksanlığı insanın iradesindeki davranışlara bağlıdır. Beslenme, büyüme, doğum gibi melekeler birinci gruptan, tefekkür, fikir gibi melekeler ikinci gruptandır. İkinci kısım melekeler Hâce'ye göre şöyledir: Tefekkür (akıl) melekesi, şehvet melekesi, gazap melekesi. Akıl melekesi akılla, maslahatlarla ve fesatlarla ilgili olan meseleleri anlamakla yükümlüdür. Şehvet melekesi neslin devamı için gereken işlerden, gazap melekesi tehditlerin bertaraf edilmesinden sorumludur.

Erdemlerin ve aşağılık sıfatların sayısı ve mahiyeti: İnsanın saadeti, akıl, şehvet ve gazap melekelerinin dengeli ve uyumlu bir biçimde bir arada olmasına bağlıdır. Akıl melekesinin dengesi hikmettir. Şehvet melekesinin dengesi iffettir. Gazap melekesinin dengesi ise cesarettir. Akıl melekesinin gözetiminde şehvet ve gazap melekelerinin uyumu, adalet faziletini ortaya çıkarır. Yani insanın saadeti hikmet, iffet, cesaret ve adalete bağlıdır.

Her erdemle beraber iki aşağılık sıfat vardır. Zira dengeden ayrılmak ya ifrata yöneltir ya da tefrite. Hâce'ye göre aşağılık sıfatlar sekiz cinstir: Sefihlik ve akılsızlık akıl melekesinin, acelecilik ve korkaklık gazap melekesinin, azgınlık ve şehvetsizlik şehvet melekesinin rezil sıfatları, zulmetme ve zulme boyun eğme de adaletten ifrat ve tefrite kaymadır.

Hâce'ye göre erdem ve erdeme benzer arasında fark vardır. Bir kimse iffetli davranış gösterebilir ancak gerçekte bu davranış erdem olmayabilir. Çünkü o kimse bu davranışı beğenilen bir amel olduğu için değil,

başka bir hedefe ulaşmak için göstermiştir. Öyleyse görünüşte erdem olan bir amel, kişi ancak beğenilen bir amel olduğu için yapıyorsa gerçekten erdem olacaktır. Aksi takdirde erdeme benzer bir davranış olacaktır.

Hâce'ye göre huy, nefsanî bir özelliktir. Nefsanî özellikler iki kısımdır: Kalıcı olmayan özellikler ki bunlar çabucak kaybolur giderler; kalıcı özellikler ki bunlar kolaylıkla kaybolup gitmezler. İlk kısımdakilere meleke, ikinci kısımdakilere hal denir. Hâce'ye göre huy, kalıcı ve sabit nefsanî özellikler, yani melekedir. Böylece fiiller kolayca, düşünmeden ve kendiliğinden meydana gelir. Yine Hâce'ye göre tüm huylar edinilmiştir. Diğer bir deyişle tüm ahlâkî sıfatlar öğrenilebilir. Hâce insanda ahlâkî sıfatların nasıl oluştuğu sorusunu şöyle cevaplamaktadır: Bu sıfatlar alışkanlık edinmeyleydir. Şöyle ki insan bu sıfatlara uygun davranışları öğrenir ve tekrar eder. Tekrarlar sonucu o işi yapmak zamanla alışkanlık haline gelerek kuvvetlenir. Bu alışkanlık da kişide özel bir sıfatı meydana getirir.¹⁸

Ahlâkî eğitimin hedefi: Hâce, ahlâkî eğitimle ilgili açık bir şey söylememiştir. Fakat ahlâk ve ahlâkın faydaları ile ilgili yaptığı konuşmalardan, ahlâkî eğitimin hedefini erdemleri geliştirmek ve ahlâkî reziletleri ortadan kaldırmak olarak gördüğünü söyleyebiliriz.

Ahlâkî eğitimin esasları: Hâce bu hedefe ulaşabilmek için iki genel esas beyan etmiştir:

a) Hâce'ye göre ahlâkî eğitimin temel kuralı yaratılışa tabi olmaktır. Bu esasa göre ahlâkî eğitimde önce şehvet, sonra gazap, en son da akıl melekesi ıslah edilmelidir. Çünkü çocuklarda önce şehvet, sonra

¹⁸ Tûsî; Ahlâk-ı Nasırî, s. 54-130.

gazap, daha sonra akıl melekesi ortaya çıkar ve rüşd eder.

b) Nefsânî melekeleri ıslah ederken de genel esas tıp ilmine tabi olmaktır. Tıp ilmi bedeni tedavi ederken iki şey yapmaktadır. İlk önce bedenin azalarının dengeli olup olmadığını araştırmaktadır. Eğer dengedeysen bunu korumaya, değilse hasta azaları tedavi ederek denge haline geri döndürmeye çalışmaktadır. Ahlâkî eğitim ve ıslah için de iki konuda gayret lâzımdır: Nefsin melekelerinin dengesini korumak ve nefsânî hastalıkları tedavi etmek.¹⁹

Ahlâkî eğitim yöntemleri: Hâce; erdemlerle süslenmek ve aşağılık sıfatlardan arınmak için bazı yöntemler beyan etmiştir. Bu yöntemler iki kısımdır: Her aşağılık sıfat ve erdem için geçerli olan genel yöntemler; sadece bir aşağılık sıfat ya da erdem için kullanılabilir olan özel yöntemler.

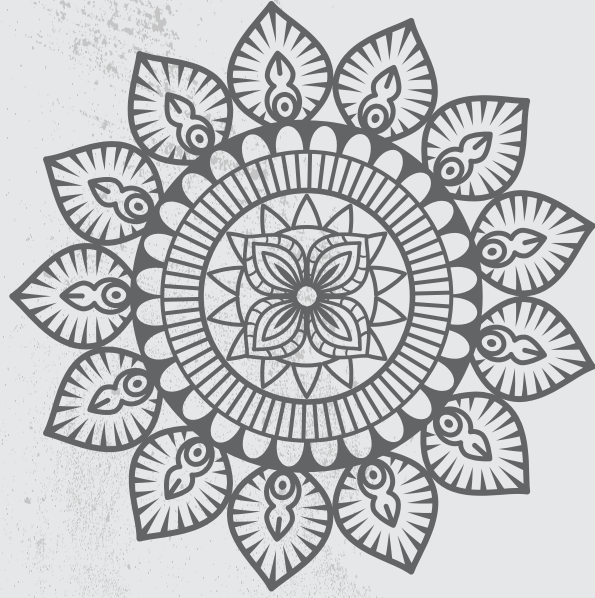
Genel yöntemler: Hâce'ye göre genel ahlâkî eğitim yöntemleri üç guruba ayrılmaktadır:

a) Ortam hazırlayan yöntemler: Bu yöntemler doğrudan erdemlerin geliştirilmesi ya da aşağılık sıfatların ortadan kaldırılmasında rol oynamamaktadır. Aksine bu işin yapılabilmesi için zemin oluşturmaktadırlar. Bu yöntemler şöyledirler:

1- Nefsânî melekeleri dengede olan kimselerle muâşeret etmek ve ahlâkî melekeleri dengede olmayan kimselerden uzak durmak.

2- Kötü konuşmalar ve hikâyeleri dinlemekten kaçınmak ve günah meclislerinde bulunmamak. Elbette Hâce bunun asık suratlı olmak mânasına gelmediği konusunda uyarıyor.

¹⁹ a.g.e., s.150-152.



**İnsanın saadeti,
akıl, şehvet ve gazap
melekelerinin dengeli ve
uyumlu bir biçimde bir
arada olmasına bağlıdır.**

**Akıl melekesinin
dengesi hikmettir.
Şehvet melekesinin
dengesi iffettir. Gazap
melekesinin dengesi
ise cesarettir. Akıl
melekesinin gözetiminde
şehvet ve gazap
melekelerinin uyumu,
adalet faziletini ortaya
çıkartır. Yani insanın
saadeti hikmet, iffet,
cesaret ve adalete
bağlıdır.**

3- Şehvet ve gazap duygularını coşturmak ve tahrik etmekten sakınmak. Çünkü bu iki duygu doğal ve ihtiyaç haddinde tahrik olurlar ve haddinden fazla tahrik edilmeleri, kontrollerinin kişinin elinden çıkmasına sebep olur.

b) Erdemlerin geliştirilmesi yöntemleri:

1- Bir şeyi yapmadan önce üzerinde düşünmek.

2- Beğenilen davranışları tekrar etmek. Bu bedenın kuvvetlenmesi için yapılan spor gibi düşünülebilir. Erdemlerin ortaya çıkıp kuvvetlenmesini sağlar.

3- Beğenilmeyen ufak davranışları küçük görmemek. Çünkü bunlar daha büyük beğenilmeyen işler yapmaya yol açar.

4- Ayıplarımızı bulmaya ve onları ortadan kaldırmaya çalışmak.²⁰

c) Aşağılık sıfatları yok etme yöntemleri: Hâce, nefsânî hastalıkları tedavi etmek için öncelikle hastalığın türünü teşhis etmek gerektiğine inanır. Sonra hastalığın sebebi bulunarak tedavisine çalışılır. Hâce'ye göre nefsânî hastalıkların sebebi ya bedenseldir ya da nefsânî. Bedensel sebepler doktor tedavisiyle iyileştirilmeli, nefsânî sebepler ise ahlâk âlimlerinin açıkladıkları yöntemlerle tedavi edilmelidir.

Hâce nefsânî hastalıkların sebebinin yok edilmesi için bedensel hastalıkların tedavisinde olduğu gibi (yiyeceklerle tedavi, ilaçla tedavi, zehirle tedavi, ameliyat ve iğne ile tedavi) dört yöntem tavsiye etmektedir:

1- Aşağılık sıfatların kötülüğüne ve dünya ve ahiretteki fena sonuçlarına dikkat çekmek. Bu dikkatin sonucunda kişide aşağılık sıfatları terk etmek için irade oluşur. Aşağılık sıfatın zıddı olan bir erdeme

uygun davranmak da o aşağılık sıfatın tedavisinde etkili olur. (Yiyeceklerle tedaviye paralel olan yöntem)

2- Eğer önceki yöntem işe yaramazsa fikir, söz ve amel ile nefsin kınanması, nefsânî hastalıkların tedavisinde diğer bir yöntemdir. Bu merhalede hastalığı kontrol altına alarak yok etmek için başka bir melekedden faydalanabiliriz. Örneğin şehvet melekesinin taşkınlığını önlemek için öfke melekesinden faydalanılabilir. (İlaçla tedaviye paralel olan yöntem)

3- Önceki yöntemler işe yaramazsa mevcut aşağılık sıfatın zıddı olan başka bir aşağılık sıfat yapılabilir. Bu davranış sonucunda mevcut sıfat yavaş yavaş dengelenecektir. Yalnız dikkatli olunmalı, mevcut sıfattan kurtulurken diğer sıfat da terk edilmelidir. Zira o davranışa devam edilmesi başka bir hastalığa bulaşmakla sonuçlanır. (Zehirle tedaviye paralel olan yöntem)

4- Sayılan yöntemlerden hiçbirisi işe yaramazsa nefis, zor amel ve görevleri yapmaya mecbur bırakılarak tembih edilmelidir. Hastalık ve sebebi ortadan kalkıncaya kadar buna devam edilmelidir. (Ameliyat ve iğne yoluyla tedaviye paralel olan yöntem)

Özel yöntemler: Hâce Tûsî bazı ölümcül aşağılık sıfatlara (şaşkınlık, basit cehalet, mürekkebe cehalet, öfke, kötü kalplilik, korku, ölümden korkmak, şehvette aşınlık, avarelik, kederlilik ve haset) tedavi edici özel yöntemler sunmuştur.²¹

Ebu Hamid Gazalî'ye Göre Ahlâkî Eğitim

Gazalî, İslâm dünyasında etkili olmuş bilim adamlarındandır. Felsefeye ciddi olarak

²⁰ a.g.e., s. 155-165.

²¹ a.g.e., s. 165-175.

muhalefet etmesiyle meşhur olmuştur. Muhalefeti o kadar etkili olmuştur ki ondan sonra İslâm dünyası (Şialar hariç) seçkin bir filozof görmemiştir. Hâce Nâsiruddîn ve diğerlerinin savunması da artık suyu kaçırmış felsefeyi eski yatağına geri döndürememiştir. Ahlâkta onun asıl niyeti, bu ilmi çoğunlukla Yunan filozoflarının etkisinde olan felsefe kisvesinden çıkarıp özgür bırakarak asıl dinî ilimler esasınca düzenlemektir. Ahlâk alanında en önemli kitabı *İhyau'l-Ulûmi'd-Din*'dir. Gazalî bu kitabı az bir değişikliklerle Farsça'ya çevirdi ve adını *Kimya-yı Saadet* koydu. Bu ismi koymasının sırrı ise şudur: Gazalî'ye göre insanın kemal ve saadete ulaşması için çaba göstermesi gerekir. İnsan varlığındaki bakırı altına dönüştüren bu çaba ve yöntemler de bu kitapta anlatılmıştır. Kemale ulaşmak için gösterilen çabalar bütünü kimyadır. Ama bakırı altına dönüştüren kimya değil, insanı hayvanlık mertebesinden Allah'a yakınlık makamına ulaşan kimyadır.

Bu sebeple Gazalî'nin ahlâk ve ahlâkî eğitim görüşlerini mütalaa etmek özel bir ehemmiyete sahiptir. Burada özetle ahlâkî eğitimin esasları ve ahlâkî eğitime ilgili bilgilerini beyan edeceğiz.

Nefsin mahiyeti ve kemali: Gazalî, insanın beden ve nefsin bileşimi olan bir varlık olduğuna inanır. İnsanın hakikati ruh, akıl ya da kalp olarak da adlandırılan nefistir. Nefis, hakikati bu âlemden değil, gurbet, uzak âlemlerden olan ruhanî ve Rabbanî bir letafettir. Nefsin bu dünyaya gelme amacı kemale ulaşabilmektir. Nefsin kemali ise Allah'a yakınlık ve onun da neticesi uhrevî saadettir.²²

Nefsin melekeleri: Nefsin, hedefine ulaşmak için melekeleri ve askerleri vardır. Nefsin melekeleri şunlardır:

1- İdrak melekeleri. Bunlar hissedilebilen şeyleri tanımakla mükelleftir. Zâhîrî şeyler için beş duyu ve bâtınî şeyler için hayal ve ezberde tutan hafıza gibi duyarlar kullanılır.

2- Muharrik melekeler. Amel ve hareketten sorumludur. Kendi içinde ikiye ayrılır: a) Bais (sebeup olan, harekete geçiren) meleke: İnsanda münasip şeyleri cezbetmek (şehvet melekesi gibi), münasip olmayanları defetmek (öfke melekesi gibi) için sebepler oluşturur. b) Âmil meleke: İnsanı şehvet ve öfke melekeleriyle uyumlu hareket etmeye zorlar.

3- Âlim (akıl) melekeleri. Makul olanı anlayıp kavrayabilme, hayrı ve şerri ayırt etme görevini yapar ve yukarı âlemden feyiz alır.

4- Âmil melekeler (ameli akıl, adalet melekesi). Hareketin kaynağı olan bu meleke, âlim melekelerde istenilen davranışları yapmaya yöneltir.

İlk iki meleke insan ve hayvanda ortak, sonraki iki meleke ise insana özeldir ve diğer varlıklarda bulunmaz. Gazalî'ye göre insan nefsi, insanî ve hayvanî nefis melekelerinin savaş meydanıdır. Şehvet ve gazap melekesi, sürekli olarak akıl ve âmil melekelerle savaş halindedir. Eğer hayvanî melekeler kazanırsa insan hayvanlar gibi davranıp hareket edecektir. İnsanî nefis melekeleri kazanırsa melekeler gibi davranacaktır.

Erdemlerin ve aşağılık sıfatların mahiyetleri ve sayıları: Gazalî'ye göre erdem, insanî nefis melekelerinin hayvanî melekeler karşısında zafer kazanması ve şehvet ve gazap melekelerinin akıl ve âmil melekelerle tabi olmasıdır. Bu durumda kişiden sâdır olan her davranış iyi ve beğenilmiş olacaktır. Bu yüzden Gazalî iyi huyu, insanın her davranışının şeriate ve akla uygun

²² Gazalî, *Kimya-yı Saadet*, C. 1, s. 15.

olarak sâdır olması diye tanımlamaktadır. Ona göre asıl erdemler hikmet, cesaret, iffet ve adalettir. Aşağılık sıfatları ise sefihlik ve akılsızlık (akıl melekesinin aşağılık sıfatları), pervasızlık ve korkaklık (öfke melekesinin aşağılık sıfatları), azgınlık ve şehvetsizlik (şehvet melekesinin aşağılık sıfatları) olarak sıralar. Nefsin melekeleri arasında dengeyi sağlayan adalet melekesini sekteye uğratan zulüm de aşağılık sıfatlardandır. Gazalî, Hâce Tûsî'nin aksine (ki o sekiz tane olduğunu söyler) aşağılık sıfatları yedi tane olarak kabul eder. Zira adalet melekesi kendi işinde ya başarılıdır ya da değildir. Başarılıysa adalet olur, değilse zulüm.

Gazalî'nin ahlâk teorisinin özellikleri

1- Gazalî Aristo'nun aksine insanın sadece erdemlere sahip olmasıyla kemale ulaşacağına inanmaz. Çünkü erdemlere ulaşmak sadece altyapıyı hazırlar, sonrasında Allah'ı zikrederek Ona muhabbete ve yakınlığa erişebilmelidir ve kemal işte budur.

2- Gazalî'ye göre ortalama bir maarifet için sadece akıl yeterli değildir, şeriaten de yardım almak gerekir.

3- Gazalî'ye göre ahlâk insanın diğerleriyle ve kendisiyle irtibatıyla sınırlı değildir. Allah'la olan irtibatı da kapsamaktadır. Bu yüzden Gazalî, ibadetleri de *Kimya-yı Sâadet* ve *İhyau'l-Ulûmi'd-Din*'in dört temel erkânından biri saymış ve muhabbet, tevekkül ve rıza gibi erdemleri de erdemler fihristine koymuştur.

4- Allah ve Allah'a yönelmek, Gazalî'nin ahlâk teorisinin bel kemiğidir. Öyle ki bu konu yemek yemek ve evlilik gibi davranışlar üzerinde tesir bırakır. Bu yüzden kişi bu işleri yaparken belli âdâplara riayet etmelidir.²³

Ahlâkî eğitimin hedefi: Gazalî'ye göre ahlâkî eğitimin hedefi insanı ahlâkî erdemlerle, (Gazalî'nin kendi deyimiyle) iyi huylarla süslemesidir. Gazalî'ye göre huy, nefiste sağlam bir duruştur ki bu sayede fiiller, üzerinde düşünülmesine gerek kalmadan kendiliğinden kişiden sâdır olur. Eğer bu duruş sonucu, sâdır olan tüm fiiller şeriat ve akla uygun olursa iyi huy, olmazsa kötü huy diye adlandırılır.

Ahlâkî eğitimin esasları: Gazalî ahlâkî eğitim için bazı esaslar belirlemiştir:

1- Ahlâkî eğitimde ilk ve en önemli kural nefsin isteklerine karşı koymaktır. Elbette bu ilk başta zor ve acıdır ama zamanla kolaylaşıp tatlılaşmaktadır.

2- Adım adım gitmeye dikkat etmek.

3- Öğrencinin durumunu dikkate almak.

4- Eğitiminin ihtiyaçlarını dikkate almak.

Gazalî'ye göre hiç kimse bilgili bir üstadın yol göstericiliği olmadan, bu tehlikelerle dolu yolu başarıyla kat edemez.

Ahlâkî eğitim metotları: Gazalî'ye göre ahlâkî eğitim yöntemleri üç kısımdır: Altyapı hazırlayan yöntemler, erdemleri geliştiren yöntemler, aşağılık sıfatlardan arınma yöntemleri.

a) Altyapı hazırlayan yöntemler

1- Helal yiyecekler yiyerek haram yiyeceklerden uzak durmak. Çünkü ahlâkî eğitim üzerinde helal yiyeceklerin iyi, haram yiyeceklerin kötü etkisi vardır.

2- Nefsi nimetlere ve refaha alıştırmamak. Çünkü bu ahlâkî eğitim önünde önemli bir engeldir.

²³ Şeydaneşeyd; Gazalî ve Hayyam'a göre Ahlâkta Akıl, s. 87- 101.

3- Erdem sahipleriyle dostluk etmek, aşağılık sıfatlılardan uzak durmak. Çünkü dostların, eğitim alan kişinin huyu üzerinde fazlasıyla etkisi vardır.

4- Ahlâksız şiiirlerden ve hikâyelerden uzak durmak. Eğitim alan kişinin huyu üzerinde kötü tesir bırakırlar. Bu sebeple kişi bunlardan uzak durmalıdır.

b) Erdemleri geliştiren yöntemler

1- Erdemleri ve aşağılık sıfatları beyan etmek.

2- İyi davranışların faydalarını beyan etmek. Bu, insanda güzel davranışlarda bulunma güdüsünü geliştirmektedir.

3- Güzel davranışların tekrar edilmesi, alıştırmasının yapılması. İyi davranışların yapılması ve yapmaya devam edilmesi. Başlangıçta zor ve acı olsa da nefsin erdemlerle süslenmesinde en önemli yoldur.

4- Ödül ve ceza.

5- Kontrol ve muhasebe. Bu yöntem ahlâkî eğitimde önemli bir role sahiptir. Her eğitim alanın bu yöntemi her zaman dikkate alması zoruridir.

c) Gazalî kötü sıfatları yok etmek için de aşağıdaki yöntemleri tavsiye etmektedir.

1- Kötü davranışların sebebini bularak ortadan kaldırmak.

2- Aşağılık sıfatların dünyevî ve uhrevî zararlarının açıklanması. Bu, eğitim alanın temizlenme güdüsünü takviye etmektedir.

3- Güzel olmayan işlerin çirkinliğini göstermek. Bu, kişinin o işlere olumsuz bakmasını sağlayacaktır.

4- Aşağılık sıfatların zıttı olan davranışları göstermek ve buna devam etmek.²⁴

Ahlâkî Eğitimle İlgili Bazı Batılı Çağdaş Psikologların Görüşü

Çağımızda yeni psikolojinin doğuşu ve gelişmesiyle birlikte ahlâkî eğitim ve ahlâkî gelişimle ilgili yapılan araştırmalarla, bu alanda yeni ufuklar açılmıştır. Bu araştırmalar bize ahlâkî eğitimi anlama konusunda yardımcı olabileceği için, Batılı çağdaş psikologların ahlâkî eğitim ve ahlâkî gelişimle ilgili görüşlerine özetle yer vereceğiz.

Piaget'ye Göre Ahlâkî Eğitim²⁵

Piaget, modern ilmin kabul ettiği esas, usul ve yöntemleri kullanarak çocukların ahlâk kurallarından ne anladığını araştıran ilk psikologdur. Kendisi çocukların davranış ve tepkilerini ölçmek için onları (misket) oynarken izlemiştir. Zira oyunun, çocukların ahlâk kurallarından ne anladığını ve ahlâkî davranışlarının çeşidini göstereceğine inanıyordu.

Burada Piaget'nin ahlâkî eğitim hakkındaki düşüncelerini "Ahlâkî eğitim esasları" ve "Ahlâkî eğitim" başlıkları altında anlatacağız.

Piaget, çocukların oyunlarını izleyerek ve onlarla konuşarak şu önemli sonuçlara ulaşmıştır:

1- Çocukların ahlâkı anlaması hemen değil, zamanla olmaktadır. Bu yüzden ahlâkî gelişim süreciyle yüz yüzeyiz. Şu anlamda ki çocukların ahlâk kurallarını anlamaları ve ahlâkî davranışları yavaş yavaş ortaya çıkmakta ve gelişmektedir.

²⁴ Gazalî; Kimya-yı Saadet, C. 2.

²⁵ Jean Piaget

2- Tüm çocukların ahlâkî gelişimi iki merhaleden oluşmaktadır. Bazı çocukların gelişiminin hızlı, bazılarınınınin yavaş olması mümkündür.

İlk merhale (Öz ahlâk): Bu merhalede şu özellikler barizdir:

a) Çocuklar ahlâk kurallarını değişmez, sabit kurallar olarak görmektedirler.

b) Çocuklara göre ahlâk kurallarından her türlü sapmanın olumsuz bir sonucu olması kaçınılmazdır. Çocuklar ahlâk kurallarından sapmanın doğal olarak olumsuz neticesi olacağına inanmaktadırlar, eli ateşe sokunca yanmasının doğal olması gibi.

c) Çocuklar sadece somut bir getirisi olan davranışların ahlâkî olduğuna hükmediyorlar. Fâilin niyetiyle ilgilenmiyorlar.

d) Çocuklar bu merhalede ahlâk kurallarını düzenleyenlerin yetişkinler, bazen de Allah olduğunu düşünüyorlar. Bu kuralların koyulmasında kendilerine bir pay biçmiyorlar. Bu yüzden Piaget bu merhalede çocukların oldukça “bağımlı” olduğunu söylüyor.²⁶

Piaget’e göre bu merhalede iki unsur etkili rol oynar: Çocukların benmerkezciliği²⁷ ve büyükleriyle olan ilişkileri. Benmerkezcilik çocuğun bilinç düzeyinin artması sonucunda olur. Bu yüzden başkalarının görüşlerini önemsemez. Bu dönemde büyüklerle olan ilişkisi de tek taraflıdır, karşılıklı değildir. Bu iki unsur, bu merhalede çocukların ahlâk gelişiminin ortaya çıkmasına sebep olur. Ama çocuklar, zamanla anlayışları gelişerek benmerkezcilikten sıyrılmakta ve kendi arkadaşlarıyla karşılıklı ilişkiler kurmaktadır. Bu iki unsur çocukların bu

merhaleyi zamanla geride bırakarak ahlâkî gelişimin ikinci merhalesine geçmelerini sağlamaktadır.

İkinci merhale (İşbirliğine dayalı ahlâk): Bu merhalede çocuğun ahlâkî gelişimi şu özelliklere sahiptir.

a) Ahlâkî kuralların değişmez ve sabit olduğunu düşünmezler. Bu yüzden kurallara eleştirel gözle bakarlar ve seçerek kullanırlar.

b) Davranışların ahlâkî hükmünü verirken somut neticesinin yanı sıra fâilin niyetine de bakarlar.

c) Kurallardan ayrılmanın neticesinin mutlaka ceza olacağına inanmazlar. Eğer bir ceza olaksa bunun âdil olmasını beklerler.

d) Çocuklar ahlâk kurallarını, iki ya da daha fazla kişinin meselelerini âdil bir şekilde çözmek üzere anlaşması olarak görürler. Çocuklar bu merhalede artık “bağımsız”lardır.

3- Ahlâk ve ahlâkî davranış, anlayış ve derk ediş, çekişme meselesi değildir. Aksine karşılıklı iletişim ve sorunlara âdil bir çözüm yolu bulmak için bir araya toplanmaktır.

4- Piaget’nin gözlemleri sonucu vardığı kanı, bir araya toplanıp işbirliğiyle oluşturulan oyun kurallarına, başkaları tarafından hazırlanıp sunulan veya dayatılan kurallardan daha fazla çocuklar tarafından amel edilmekte olduğu doğrultusundadır.²⁸

Piaget, araştırmasının bulgularına dayanarak ahlâkî eğitim için iki tavsiyede bulunuyor: İlki, okullarda kanun ve kuralları düzenlerken öğrencilerle işbirliği yapılсын. Diğeri, öğretmenler sınıfta ahlâk kurallarını telkin etmek yerine, sınıfın sorunlarını

²⁶ heteronomous

²⁷ egocentrism

²⁸ Havza ve Üniversite İşbirliği Kurumu, İslâm Nazarında Eğitimin Hedefleri, C. 2, s. 1066-1078 ve Murray, 2005.

çözmek için işbirliği yapsınlar. Böyle olursa öğrencilerin kendisi ahlâk meselelerini ve kurallarını keşfederler ve ahlâkî davranışlara zorlanmalarıyla ahlâkî anlayışları gelişir ve artar.²⁹

Kohlberg’e Göre Ahlâkî Eğitim

Kohlberg, Piaget’in ahlâk gelişimiyle ilgili görüşlerini inceleyerek geliştirmiştir. Kohlberg ahlâkî gelişimi incelerken, ahlâkî muameleleri muhataplarına hikâye şeklinde anlatıyordu ve onlardan bunu çözerek delillerini söylemelerini istiyordu. O, çözüm yollarına değil, muhataplarının sundukları delillere bakarak ahlâkî gelişimlerini ölçüyordu. Kohlberg’in ahlâkî eğitimle ilgili düşüncelerini “ahlâkî eğitim esasları” ve “ahlâkî eğitim” başlıkları altında inceleyelim.

Kohlberg çalışmalarının sonucunda insanın ahlâkî gelişiminin üç düzey ve altı merhaleden oluştuğu neticesine vardı: İlk düzey, gelenek öncesi ahlâk³⁰ (4- 10 yaş arası); ikinci düzey, gelenek ahlâk³¹ (10- 13 yaş arası); üçüncü düzey, gelenek sonrası ahlâk³² (13 yaşından sonra). Her bir düzey iki merhaleden oluşmaktadır.

İlk düzey: İlk düzeyde çocukta ahlâk ve ahlâk ölçülerini anlama yetisi yoktur. Sadece cezadan kaçınmak ve ödül alabilmek için ahlâkî kurallara uyar.

İlk merhale (itaat ve ceza ahlâk³³): Çocuk tamamen bağımlıdır. Bu merhaled ebeveynlerin doğru ve iyi bildiklerini doğru ve

iyi olarak kabul ederler. Ahlâkî davranmak da ebeveynlere itaat etmektir. Bununla birlikte ebeveynin sözünü dinlemelerinin tek sebebi cezadan uzak kalmaktır.

İkinci merhale (değişime dayalı ahlâk)³⁴: Bu merhaled ebeveynler artık kendisinden başkalarına da yönelmektedir. Ama bu yönelmenin tek sebebi kendi hedef ve ihtiyaçlarına ulaşabilmektir. Bu yüzden başkalarını sadece kendi isteklerine ulaşmada bir araç olarak görmektedir. Çocuk açısından iyi ve doğru, karşılığında eşdeğer bir fayda sağlayabildiği şeylerdir. Ahlâkî kurallara uymasının nedeni de maddî bir ödül elde etmektir.

İkinci düzey: Bu düzeyde çocuk, ebeveynleriyle daha fazla uyum içerisinde olma peşindedir ve başkalarının görüş ve isteklerine yönelir. Bununla birlikte ahlâkî kurallara, başkalarının onayını alabilmek ve onlar tarafından kınanıp dışlanmamak için uyarlar. Bu düzeyin de iki merhalesi vardır: Üçüncü merhale, iyi kız-iyi erkek olarak konum alma; dördüncü merhale, toplumsal kurallara saygı noktasında konum alma.

Üçüncü merhale (iyi kız-iyi erkek)³⁵: Bu merhaled ebeveynler başkalarının görüşüne ve kendisinden beklenenlere çok teveccüh eder. Onun için iyi ve doğru, yakın çevresinin kendisinden beklentileridir. Bu yüzden bu merhaled ebeveynler ahlâkî davranış, yakın çevresinin istekleri doğrultusunda hareket etmek anlamını taşır. Ahlâkî kurallara uyma sebebi, başkalarının onayını (mânevî ödül) alabilmektir.

²⁹ Murray; “Moral Development and Moral Education: an Overview” in www.studies in Moral Development and Education.

³⁰ Preconventional morality.

³¹ Conventional morality.

³² Post conventional morality.

³³ Heteronom ahlâk (Cezadan kaçma ve ödül alma ahlâk³⁴), *müt*.

³⁴ Bireycilik ve çıkara dayalı alışveriş ahlâk³⁵ (Pazar, değiş-tokuş ahlâk³⁶), *müt*.

³⁵ Kişiler arası ilişkiler ve uyum evresi (Akran kanısı ahlâk³⁷), *müt*.

Dördüncü merhale (iyi vatandaş)³⁶: Bu merhalede çocuk yakınlarının beklentisinden geçerek içinde yaşadığı tüm topluma tevccüh etmektedir. Buna bağlı olarak toplumsal kanunlara dikkat etmeye başlamıştır. İyi ve doğru olan, kanunlarla belirlenmiş olanlar ve ahlâkî davranmak ise toplumsal kanunlara uymak anlamını taşımaktadır. Çocuk bu merhalede kanunların toplumsal düzeni ve toplumun kendisini korumak için zaruri olduğunu keşfetmiştir. Bu sebeple kanunlara saygı duymaktadır. Toplumsal kurallara uymasının nedeni toplumsal düzeni korumak ve kanunlara duyduğu saygıdır.

Üçüncü düzey: Bu düzeyde çocuğun ahlâk ve ahlâkî kurallardan anladığı, yakın çevresi ve yaşadığı toplum sınırından öteye gitmekte, evrensel bir boyut kazanmaktadır. Bu düzeyde ahlâkî kurallar tamamen içselleşmekte ve kişi diğerlerini kendi kabul ettiği esaslara göre değerlendirmektedir. Bu düzey de iki merhalelidir: Beşinci merhale, kendi kabul ettiği ahlâkî esaslara dayalı ahlâk ve altıncı merhale, evrensel esaslara dayalı ahlâk.

Beşinci merhale (Kendi kabul ettiği esaslara dayalı ahlâk)³⁷: Bu merhalede kişi yaşadığı toplumun kurallarına bağlıdır ve toplumda düzenin korunması için bu kuralları gerekli görmektedir. Ancak ahlâkın temel kurallarının esasını kavradığı için, ona göre iyi ve doğru, ahlâkın temel kurallarının esasıyla uyumlu olmalıdır. Bu yüzden toplumsal kurallar, zikredilen esaslarla uyumlu olduğunda iyi ve doğrudurlar. Eğer bu esaslara daha uygun kanunlar düzenlemek mümkünse o kanunlar değiştirilebilirler. Bu merhalede

ahlâkî davranmak, zikredilen esaslara uygun davranmak anlamına gelmektedir. Toplumsal kurallara uymak da esasa uymanın alâmetlerindendir ama yalnızca biridir. Bu yüzden de kanun değişebilir ve yerine esasa uygun başka bir kanun koyulabilir. Bu merhalede kişinin ahlâkî kurallara riayet etmesinin sebebi vicdanının rahat edebilmesidir.

Altıncı merhale (Evrensel esaslara dayalı ahlâk)³⁸: Bu merhalede kişi ahlâkî temel esasları anlayıştan öteye gitmiş ve adalet, eşitlik gibi evrensel ahlâkî kuralları kavramıştır. Ahlâkî hükümleri de bu temele dayalıdır.

Kohlberg, daha sonraki eserlerinde ahlâkî gelişim merhalelerinde bir değişikliğe giderek altıncı merhaleyi kaldırdı. Zira bu merhaleyi onaylayacak deneysel bir veriye ulaşamadı.³⁹

Kohlberg araştırma bulgularına dayanarak ahlâkî erdemlerin öğretilmesi esasına dayalı geleneksel ahlâk yöntemini reddediyor. Zira ona göre geleneksel yöntem, ahlâkî huyların erdemler toplamından müteşekkil olduğu gibi doğru olmayan bir varsayım üzerine kuruludur. Yanlış bir varsayım olduğu için iyi sıfatları teşhis etmek için bir yöntem yoktur. Öğrencilere hangi sıfatların öğretileceği, hangilerinin öğretilmeyeceği açık değildir. Diğer taraftan geleneksel yöntem taraftarlarının görüşünün aksine iyi sıfatların neler olduğu konusunda fikir birliği yoktur. Bu yüzden bu görüşün sonucunda her öğretmen sosyal ve kültürel durumuna bağlı olarak kendince iyi bildiği sıfatları öğrencilere öğretecektir. Üstelik birçok kişi aynı ahlâkî erdemlere ve değerlere inanmasına

³⁶ Sosyal vicdan evresi (Kanun ve düzen ahlâkı), *müt.*

³⁷ Toplumsal anlaşma, yararlılık, bireysel ahlâk evresi, *müt.*

³⁸ Evrensel ahlâkî prensipler evresi, *müt.*

³⁹ Nunner-Winkler; "Moral Development" in The International Encyclopedia, s. 3914- 3920; Murray, "Moral Development and Moral Education: an Overview"

rağmen, iş amele geldiğinde farklı davranışlar sergilemektedirler.

Kohlberg'e göre ahlâkî eğitimin hedefi erdemleri öğretmek ve tekrarlatmak değil, öğrenciyi ahlâkî gelişimin alt merhalelerinden üst merhalelere taşıyabilmektir. Elbette ahlâkî anlayışın üst merhalelere yükselmesi sadece öğrencinin ahlâkî maarifetinin niceliğinin artması mânâsında değildir. Aksine Piaget'nin araştırmalarında isbat ettiği gibi, bir üst merhaleye yükselmek, yeni bir ahlâkî düşüncenin yapılması mânâsındadır. Bu, önceki sorunları çözen, daha karışık ahlâkî sorunların çözülmesi için de güç veren türden bir yapılandırma.

Kohlberg, ahlâkî sorunlarla ilgili karşılıklı konuşma yoluyla daha önce anlatılan hedefe ulaşabileceğinin mümkün olduğuna inanıyor. Zira öğrenciler tartışırken kendi ahlâkî düşünce yapılarına (dâhil oldukları ahlâkî gelişim merhalesine) ait sorunlarla aşına oluyorlar ve bir dengesizlik hissediyorlar. Bu, onları dengeye ulaşabilmek için bir üst merhaleye geçmeye zorluyor.

Bu yöntem öğrencilerin ahlâkî yükselişlerini delillendirebilmek için faydalıdır. Ancak muhtelif araştırmalar, ahlâkî gelişim ve anlayışla ahlâkî davranış arasında irtibat olduğuna dair bir neticeye ulaşmıyor.⁴⁰ Aynı şekilde Damon ve Colby, kabul edilen ahlâkî örneklerle yani ahlâkî değerlere inanan, hatta en zor durumlarda bile bunlara amel etmekten taviz vermeyen kimseyle ahlâkî gelişimin tüm merhalelerinde rastlandığına dair rapor hazırlamışlardır.⁴¹

Kohlberg bu eksikliği ortadan kaldırmak için meslektaşlarının yardımıyla *âdil toplum*⁴² konusunu matrah etmiştir. Âdil toplumdaki kasıtları şudur: Okullarda öğrencilerden oluşan bir grup oluşturulmalıdır. Bu grubun üyeleri birbirlerine karşı sorumlu olmalıdır. Âdil toplumun çekirdeğini, öğrencilerin her gün karşılaştıkları sorunlarına grup oturumlarında çözüm arama oluşturmaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin oy kullanmasıyla (ki oyları da eşit sayılacaktır) bu sorunlara çözüm yolu bulunacaktır. Bu yöntemin öğrencilerin ahlâkî davranışları üzerinde etkili olduğu ve daha sorumlu kıldığı gözlenmiştir.⁴³

Turiel'e Göre Ahlâkî Eğitim⁴⁴

Kohlberg'in ahlâkî gelişimle ilgili uzun süreli araştırmalarının sonucunun yorumlanmasında bazı sorunlar vardı. Bazıları Kohlberg'in görüşünün bazı parçalarında ufak değişikliklerle bu sorunların giderilebileceğine inanıyorlardı. Bazıları ise ancak tümünden bir değişiklik yapılırsa sorunların giderilebileceğini savunuyorlardı. İkinci görüşde olanlardan birinin çabaları sonucu *Alan teorisi*⁴⁵ olmuştur ve bu teori Turiel tarafından geliştirilmiştir.

Bu teoriye göre insanın sosyal gelişiminin çeşitli alanları vardır. Bu alanların her birinin de kendine has mantığı ve yapısı vardır. Diğer bir deyişle bir toplumda kabul gören değerlerin tümü ahlâkî değerler değildir. Aksine başka değerler de vardır. Bu şekilde insanî değerlerin alanları vardır

⁴⁰ Nunner-Winkler, "Moral Development" in The International Encyclopedia of Education, C.7, s. 3910.

⁴¹ a.g.e.

⁴² Just Community

⁴³ Nunner-Winkler, "Moral Development" in The International Encyclopedia of Education, c. 7, s. 3914-3920, "Moral Development and Moral Education: an Overview"

⁴⁴ Elliot Turiel.

⁴⁵ Domain Theory

ve birbirleriyle karşılıklı irtibat halindedirler. Üstelik her birinin kendine özgü bir mantığı ve yapısı vardır. Bu sebeple her bir alanı anlamak, hem diğer alanların mantığını ve yapısını hem de birbirleriyle olan ilişkilerini anlamayı gerektirir.

Kohlberg ve Piaget'nin araştırmalarının eksikliği, toplumsal değerler ve benzerlerini ahlâkî değerlerden ayırmamış olmalarıdır. Gerçekte Kohlberg ve Piaget'nin araştırmalarıyla sadece ahlâkî gelişim ölçülmüyor, insanların farklı alanlarda farklı yolları anlamak ve birbirleriyle uyumlu hale getirmek için yaşlarına ve kendilerine has çabalarıyla ulaştıkları ruhsal ve zihinsel gelişim merhalelerinin sonucu ölçülüyor. Bununla birlikte alan teorisine göre insanların çocukluklarında Kohlberg ve Piaget'nin teorilerinde söylediklerinden daha fazla ahlâkî anlayışa sahip olmaları hiç de uzak bir ihtimal değildir.

Bu teorinin ahlâkî eğitime iki pozitif getirisi olmuştur: İlki, ahlâkî değerlerin her kültür ve dinden bağımsız olarak öğretilmesi mümkündür. Zira bu değerler, kökü yerel kültürde olan, bir dine veya kültüre bağlı diğer değerlerden ayrıdır. İkincisi, öğretmen, öğrencinin ahlâkî gelişimi için ahlâkî, toplumsal ve diğer değerleri tahlil edebilmelidir. Birbirine karışmış çeşitli değerleri ayırt edebilmelidir.⁴⁶

Gilligan'a Göre Ahlâkî Eğitim

Gilligan, Kohlberg'i eleştiren bir başka isimdir. Ona göre Kohlberg'in araştırması kadınlar açısından taraflıdır. Zira Kohlberg'in araştırmasında kadınlar yer almamıştır, tüm denekleri erkektir. Gilligan

kadınlarla yaptığı görüşme sonucu iki tür ahlâk olduğu sonucuna varmıştır: Adalete dayalı ahlâk ve sorumluluk ve korumaya dayalı ahlâk. Adalete dayalı ahlâk eşitliğe, sorumluluk ve korumaya dayalı ahlâk ise barışa dayalıdır. Bu iki tür ahlâk karşılıklıdır. Kadınların çoğu sorumluluk ve korumaya dayalı ahlâkı, erkeklerin çoğu ise adalet ahlâkını takip ederler. Kohlberg'in ahlâkî gelişim ve merhaleleriyle ilgili teorisi sorumluluk ve koruma ahlâkına değil, erkeksi olan adalet ahlâkına dayalıdır. Oysa kadınların ahlâkî gelişiminin ölçümü sorumluluk ve koruma ahlâkına dayalı olmalıdır. Bu yüzden adalete dayalı ahlâk merhalelerinde erkeklerin daha yüksek derecelere ulaşması, ahlâkî gelişimde kadınlara üstünlük sağladıklarını göstermez.⁴⁷

Ahlâkî Eğitimle İlgili Yaklaşımlar

Yaklaşım, bir konuya dikkat ederek özel bir açıdan araştırılması ve incelenmesi mânâsında kullanılmıştır. Ahlâkî eğitim yaklaşımları, her bir yaklaşım ahlâkî eğitimin karanlık bir noktasını aydınlattığı, bu konunun farklı açılarını incelediği için önem arz etmektedir. Bu yaklaşımları bilmek, ahlâkî eğitimle ilgili tüm verileri bilmemize zemin hazırlar. Ahlâkî eğitimle ilgili daha önce yapılmış araştırmalardan elde edilmiş sonuçları inceleme şansımız olur. Bunları özetleyerek sınıflandırabiliriz. Sonuçta ahlâkî eğitimle ve bu alanda yapılan çalışmalarla ilgili nispeten kapsamlı bir taslak elde edebiliriz. Bu konuyu iki başlık altında inceleyeceğiz: Batılı düşünürlerin ahlâkî eğitim yaklaşımları ve Müslüman düşünürlerin ahlâkî eğitim yaklaşımları.

⁴⁶ Murry; "Moral Development and Moral Education: an Overview"

⁴⁷ a.g.e.

Batılı Düşünürlerin Ahlâkî Eğitim Yaklaşımları

Ahlâkî eğitim konusunda var olan yaklaşımların sayısı ve neler oldukları hakkında düşünürler arasında görüş birliği yoktur. Bazıları ahlâkî eğitimde iki yaklaşımın hâkim olduğunu söylemektedir: “Erdem mihverli yaklaşım” ve “Esas mihverli yaklaşım.” Önceleri erdem mihverli yaklaşım revaçtayken, ahlâkî eğitimle ilgili bir araştırma yapıp sonuçlarının alınmasından sonra bu yaklaşım şiddetli bir şekilde tenkit edilmiş ve gözden düşmüştür. Zira bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin ahlâkî davranışlarının sıfat mihverli değil, durum mihverli olduğu görülmüştür. Şu anlamda ki öğrenciler içinde bulundukları duruma göre ahlâkî ya da gayri ahlâkî davranıyorlardı.⁴⁸

Bazıları ahlâkî eğitimle ilgili üç farklı yaklaşım olduğunu söylemişlerdir: Değerler yaklaşımı⁴⁹, bakışlar yaklaşımı⁵⁰, karakter yaklaşımı⁵¹. Bazıları da ahlâkî eğitimle ilgili iki temel yaklaşımdan bahsederler⁵²: Bilişsel gelişim yaklaşımı⁵³, karakter eğitimi yaklaşımı⁵⁴. John Elias da ahlâkî eğitimde beş önemli yaklaşımdan söz eder⁵⁵: Erdem

Gilligan, Kohlberg'i eleştiren bir başka isimdir. Ona göre Kohlberg'in araştırmaları kadınlar açısından taraflıdır. Zira Kohlberg'in araştırmasında kadınlar yer almamıştır, tüm denekleri erkektir. Gilligan kadınlarla yaptığı görüşme sonucu iki tür ahlâk olduğu sonucuna varmıştır: Adaletle dayalı ahlâk ve sorumluluk ve korumaya dayalı ahlâk.

etiği⁵⁶, sebep etiği⁵⁷, adalet etiği⁵⁸, koruma etiği⁵⁹, toplumsal tenkit etiği⁶⁰.

Bazıları ahlâkî eğitimde iki temel küme olduğunu savunur⁶¹: Değerler eğitimi kümesi⁶² ve karakter eğitimi kümesi⁶³. Bolotin

⁴⁸ Rich; “The Conflict in Moral Education: Teaching Principles or Virtues?” in Clearing House, s. 293.

⁴⁹ The values approach.

⁵⁰ The views approach.

⁵¹ Ryan, “Values, Views or Virtues?”, in Education week, s. 72.

⁵² Tappan, “Moral Education in the Zone of Proximal Development”, in Journal of Moral Education, s. 141-142.

⁵³ Cognitive development approach.

⁵⁴ Character education approach.

⁵⁵ Elias, Philosophy of education: Classic and contemporary, s. 58.

⁵⁶ The ethic of virtue.

⁵⁷ Ethic of reason.

⁵⁸ Ethic of justice.

⁵⁹ Ethic of care.

⁶⁰ Ethic of social criticism.

⁶¹ Liloyd-Zannini.

⁶² Moral education.

⁶³ Character education.

ve Efron ise ahlâkî eğitimin yedi unsuru olduğunu söyler⁶⁴; Karakter eğitimi unsuru⁶⁵, kültürel miras unsuru⁶⁶, adalet toplumu unsuru⁶⁷, koruyucu toplum unsuru⁶⁸, barış içinde yaşama eğitimi unsuru⁶⁹, ahlâkî araştırma unsuru⁷⁰, sosyal hareket unsuru⁷¹. Seccâdî de ahlâkî eğitimde on yaklaşımı tanıtmıştır:

1- Dolaylı yaklaşım⁷²; dinî ve değersel inançlar ders programında üstü kapalı olarak yer almalıdır.

2- Ahlâk ve değerlerin zihindeki taraflarını tekide dayalı yaklaşım. Piaget ve Neo-Kantian bu yaklaşıma örnektir.

3- Koruma ahlâkî yaklaşımı⁷³ veya toplumsal sorumluluk yaklaşımı.

4- Sonuç yaklaşımı. Ahlâkî davranışların sebep ve sonucuyla ilgilenir, ahlâkî kural ve esaslarla değil.

5- İlahiyat yaklaşımı⁷⁴. Ahlâkî davranışları insanüstü bir buyruk olarak görmektedir.

6- Bilimsel yaklaşım⁷⁵. Bu yaklaşım ahlâkî davranışları etkileyen dış etkenlere teveccüh ederek onları karar ölçüsü kabul etmektedir.

7- Değerlerin açıklanması yaklaşımı⁷⁶. Bu yaklaşıma göre öğrencilere değerler sadece anlatılmı, aşılanmamalıdır.

8- Değerlerin analizi yaklaşımı⁷⁷. Bu yaklaşıma göre öğrenci değerlerin nede-nini açıklayabilmelidir ve bu ahlâk öğretiminde en iyi yoldur.

9- Psikoanalitik yaklaşım⁷⁸. Buna göre insan davranışlarının kökü kendiliğinden varlığındadır ve onları tahrik eden bazı unsurlar kontrol altına alınmalıdır.

10- Toplumsal öğrenme yaklaşımı⁷⁹. Buna göre insan kuvvetlendirilmiş davranışları müşahade ederek ahlâkî davranışları yapmayı öğrenir. Doğrudan öğrenme, örnek oluşturma, taklit ve takviyenin ahlâkî eğitimde önemli bir rolü vardır.⁸⁰

Şimdiye kadar söylediklerimizden, ahlâk eğitimiyle ilgili aşağıdaki yaklaşımların olduğunu görüyoruz:

- 1- Erdem mihverli yaklaşım,
- 2- Esas mihverli yaklaşım,
- 3- İlahiyatçı yaklaşım,
- 4- Sonuç yaklaşımı,

⁶⁴ Joseph and Efron; "Seven Worlds of Moral Education" in Phi Delta Kappan, s. 525.

⁶⁵ Character Education.

⁶⁶ Cultural heritage.

⁶⁷ Just community.

⁶⁸ Caring community.

⁶⁹ Peace education.

⁷⁰ Ethical inquiry.

⁷¹ Social action.

⁷² İmplicit approach.

⁷³ Care approach.

⁷⁴ Theological approach.

⁷⁵ Scientific approach.

⁷⁶ Values clarification approach.

⁷⁷ Values analysis approach.

⁷⁸ Psychoanalytic approach.

⁷⁹ Social learning.

⁸⁰ Seccâdî, "Ruyikerdha ve Reveşha-yi Terbiyet-i ahlâkî ve Erzeşi, Baznigerî ve Nevşinasî", Pejuheşha-yi Ulûm-i İnsânî, s. 156- 159.

- 5- Bilimsel yaklaşım,
- 6- Bilişsel gelişim yaklaşımı,
- 7- Değerlerin açıklanması yaklaşımı,
- 8- Değerler yaklaşımı,
- 9- Bakışlar yaklaşımı,
- 10- Ahlâk ve değerlerin zihinsel taraflarına tekide dayalı yaklaşım,
- 11- Dolaylı yaklaşım,
- 12- Adaletçi yaklaşım,
- 13- Korumacı yaklaşım,
- 14- Toplumsal eleştiriye dayalı yaklaşım,
- 15- Kültürel miras yaklaşımı,
- 16- Barışçıl yaşam öğretimi yaklaşımı,
- 17- Ahlâkî araştırmaya dayalı yaklaşım,
- 18- Karakter eğitimi yaklaşımı,
- 19- Toplumsal öğrenme yaklaşımı,
- 20- Âdil toplum yaklaşımı,
- 21- Koruyucu toplum yaklaşımı,
- 22- Toplumsal hareket yaklaşımı,
- 23- Psiko analitik yaklaşım,
- 24- Felsefî yaklaşım.

Ahlâkî Eğitim Yaklaşımlarının Sınıflandırılması

Yukardaki ahlâkî eğitim yaklaşımlarına göz gezdirilecek olursa bazı yaklaşımların farklı isimlerle tekrarlanmış olduğu görülür. Mesela *değerlerin açıklanması yaklaşımı* ile *değerlerin araştırılması yaklaşımı* birbirinden farklı görünmüyor. Çünkü her ikisinde de eğitimci, öğrenciye değerleri ve nedenlerini anlatmaya çalışıyor ama bunları telkin etmekten kaçınıyor. Aynı şekilde

bilimsel yaklaşım ve *sonuç yaklaşımı* arasında da fark görülüyor. Çünkü ikisinde de davranışın görünen sonucu dikkate alınmakta ve ona göre hüküm verilmektedir. *Değerler yaklaşımı* ve *değerlerin açıklanması yaklaşımı* arasında da fark yoktur. Yine *bilişsel gelişim yaklaşımı* ve *ahlâk ve değerlerin zihinsel taraflarını tekide dayalı yaklaşım* birbiriyle aynıdır.

Bazı yaklaşımların tekrarından geçerek, genel bir bakışla, ahlâkî eğitimdeki yaklaşımlar ya ahlâk felsefesine hâkim öğretilerden, ya gelişim psikolojisi, özellikle de ahlâkî ve bilişsel gelişim öğretilerinden veya ahlâkî eğitime has bir teoriden doğmuştur. Örneğin bilimsel yaklaşım ve ilahiyatçı yaklaşım, ahlâk felsefesinde revaçta olan öğretilerdendir ama ahlâkî eğitim üzerinde etki bıraktığı için bu kalemde de zikredilmiştir. Erdem mihverli yaklaşım ve esas mihverli yaklaşım da ahlâk felsefesinin konu ve tartışmalarından doğmuştur. Psiko analitik yaklaşım, toplumsal öğrenme yaklaşımı ve bilişsel gelişim yaklaşımı ise psikolojinin revaçtaki öğretilerinden kaynak almıştır. Dolaylı yaklaşım, değerlerin açıklanması yaklaşımı, karakter yaklaşımları da eğitim tarafı olan yaklaşımlardandır.

Bu şekilde ahlâkî eğitimle ilgili yaklaşımları üç düzeyde sınıflandırabiliriz. İlk düzey: Felsefe rengindeki yaklaşımlar. İkinci düzey: Psikoloji rengindeki yaklaşımlar. Üçüncü düzey: Eğitim rengindeki yaklaşımlar.

Eğitim ve öğretim ara branş olduğundan ve diğer ilimlerin, özellikle de insanî ilimlerin bulgularını kullandığından, psikolojik yaklaşımların derecesi eğitimsel yaklaşımların derecesinden daha yüksektir. Diğer taraftan Psikolojide bahsi geçen yaklaşımların da bir şekilde felsefî yaklaşımlara dayanan bir kökü vardır. Buna göre felsefi

yaklaşımlar, psikolojik yaklaşımlardan önce, psikolojik yaklaşımlar da eğitimsel yaklaşımlardan önce gelir.

Daha yakından incelersek sadece eğitimsel yaklaşımlar başlığı altında zikredilen yaklaşımlar için kelimenin tam mânasıyla ahlâkî eğitim yaklaşımları diyebiliriz. Diğer yaklaşımlar ahlâkî kendisiyle ilgili yaklaşımlardır ve ahlâkî eğitim ve ahlâkî eğitim yaklaşımları üzerinde tesir bıraktıkları için ahlâkî eğitim kaynaklarında zikredilmişlerdir. Yaklaşımlar iki genel başlıkta incelenebilir: Ahlâk ile ilgili yaklaşımlar ve ahlâkî eğitimle ilgili yaklaşımlar. Ahlâk ile ilgili yaklaşımlar iki kısımdır: 1- Felsefi yaklaşımlar, 2- Psikolojik yaklaşımlar.

- Ahlâkî eğitim yaklaşımları
- Ahlâk yaklaşımları

Felsefi yaklaşımlar

- 1- Sonuca dayalı ahlâk
- 2- İlahiyatçı ahlâk
- 3- Fazilet mihverli ahlâk
- 4- Esas mihverli ahlâk
- 5- Adalet ahlâk
- 6- Korumaya dayalı ahlâk
- 7- Barışçıl yaşama dayalı ahlâk
- 8- Toplumsal eleştiri

Psikolojik yaklaşımlar

- 1- Bilişsel gelişim yaklaşımı
- 2- Tahlile dayalı yaklaşım
- 3- Toplumsal öğrenme yaklaşımı

- Ahlâkî eğitim yaklaşımları

1- Ahlâkî delillendirme ve bilişsel gelişim yaklaşımı

- 2- Karakter eğitimi yaklaşımı
- 3- Toplumsal hareket yaklaşımı

- 4- Adalet toplumu
- 5- Korumacı toplum
- 6- Dolaylı yaklaşım
- 7- Değerlerin anlatılması yaklaşımı
- 8- Bakış yaklaşımı
- 9- Ahlâkî araştırma yaklaşımı

Kaynaklar

* Kur'ân-ı Kerîm

- Kur'ân-ı Kerim, Abdülbaki Gölpınarlı meali (Türkçe, İstanbul, 1955), Süleyman Ateş Meâlî (Türkçe, -6 cilt- Yeni Ufuklar Neşriyat, 1988,[Yer belirtilmemiş] ve Kadri Çelik meali; Muhammed Mehdi Fuladvend'in Farsça tercümesi (Dâru'l-Kur'âni'l-Kerîm, Tahran)

* Nehcu'l-Belağa

- Nehcu'l-Belağa, Seyyid Cafer Şehidi'nin tercümesi, 6. Baskı, Tahran: Şirket-i İntişarat-ı İlmi ve Ferhengi, 1373 Ş.H.(1994), Dâru'l-Kur'âni'l-Kerîm, Tahran. (Türkçe'de yer yer Kadri Çelik tercümesinden alıntı yapılmıştır, Ferec yayınları, 2001.) Ali, Said İsmail; Es-Sunnetu'l-Nebeviyye: Ru'yetu't-Terbeviyye, Kahire: Dâru'l- Fikri'l- Arabî (1423 k).

Amedî, Abdolvahid bin Muhammed; Gururu'l-Hikem ve Dureru'l-Kilem, Kum: Defter-i Tebliğat-i İslâmî (1366 h.ş.).

Berkıy, Ahmed bin Muhammed bin Hâlid; el-Mehasin, C. 1, Tahkik-i Seyyid Celâleddin Hüseyinî, (yersiz), Dâru'l-Kutubi'l-İslâmiyye, (274 k).

el-İhvanî, Ahmed Fuat; et-Terbiyyetu fi'l-İslâm, Kahire: Dâru'l- Mearif (tarihsiz), Enis, İbrahim ve diğerleri; el-Mucemu'l-Vasît 3 ط, Kum: Defter-i Neşr-i Ferheng-i İslâmî (1367 h.ş.).

Eş-Şerif, Avn ve Habib el-Cenhanî (Virasetaran); el-Fikru't-Terbuyyi'l-Arabiyyi'l-İslâmî ve'l-Usuli ve'l-Mebadi, Tunus (1987 m).

Firuz Abadî, Mecduddîn Muhammed; el-Kamusu'l-Muhit, Beyrut: Dâru İhyâu't-Turâsî'l-Arabî (1412 k).

Frankena, William; (1376), Felsefe-i Ahlâk, Hâdî Sâdikî'nin tercümesi, Kum: Müessesesi-i Ferheng-i Taha (1376 h.ş.).

Furuğî, Muhammed Ali; Seyr-i Hikmet der Avrupa, C. 1, 4. Baskı, Tahran: İntişarat-ı Safî Alişah (1368 h.ş.).

Gazalî, Ebu Hamid İmam Muhammed; Kimya-yi Saadet, C. 1 ve 2, Hüseyin Hudeyvicem'in tashihi, 4. Baskı, Tahran: Şirket-i İntişarat-ı İlmî ve Ferhengî (1368 h.ş.).

Harârî, Hasan bin Şu'be; Tuhefu'l-Ukul, Kum: İntişarat-i Camia-i Muderrisin (1404 k).

Kufî, Muhammed bin Muhammed bin Eş'as; el-Ca'feriyyât, Tahran: Mektebetu Niynevi'l-Hadîse (tarihsiz).

Kuleynî; Kâfî, C. 8; Tahran, Dâru'l- Kütübî'l-İslâmiyye (1365 h.ş.)

Mazenderânî, Mevla Muhammed Sâlih; Şerhu Usulî'l-Kâfî, C. 12, yersiz (1081 k).

Meclisî, Muhammed Bâkır; Bihârü'l-Envâr, C. 110, Beyrut: Müessesetu'l- Vefa (1404 k).

Medkûr, Ali Ahmed; Minhecu't-Terbiyeti Esasî Mukeyvinâtîhi, Kahire: Ed-Dâru'l-Fenniyye li'n-Neşri ve't-Tevzi (tarihsiz).

Misbah Yezdî, Muhammed Taki; Ahlâk der Kur'ân, 2 cilt, Tahran: İntişarat-i Emir-i Kebir (1372 h.ş.).

Misbah Yezdî, Muhammed Taki; Felsefe-i Ahlâk, Tahran: İntişarat-i İtilaat (1367 h.ş.).

Muin, Muhammed Taki (1371); Ferheng-i Farsî-yi Mutavassıt, 6. Cilt, 8. Baskı, Tahran: İntişarat-ı Emir-i Kebir (1371 k).

Râvendî, Seyyid Fadlullah; En-Nevâdir, Tahkik: Said Rıza Ali Askerî; Kum: el-Hadis, 1377 h.ş..

Sadûk; el- Emâlî, İntişarat-i Kitâbhâne-i İslâmiye 1362 h.ş.).

Şeydânşeyd, Hüseyinali; Akl der Ahlâk ez Nazargâh-ı Gazalî ve Hayyam, Kum: Pejuheşkede-i Havza ve Dânişgâh 1383 h.ş.).

Tabersî, Raziyyuddîn Hasan bin Fazl; (tarihsiz), Mekârimu'l-Ahlâk, Kum: İntişarat-ı Şerif Razî (tarihsiz).

Tûsî, Hâce Nâsiruddîn; Ahlâk-ı Nâsirî, Mücteba Minevî ve Ali Rıza Haydarî tashihi, 4. Baskı, Tahran: Harezmi (1369 h.ş.).

Ulvan, Abdullah Nâsır; Terbiyetü'l-Evlâd-i fî'l-İslâm, C. 1, 3. Baskı, (yersiz ve tarihsiz).

Yalçın, Mikdat; Cevanibu't-Terbiyeti'l-İslâmiyyeti'l-Esasiyye, Beyrut: Müesseseyi Dâru'r-Reyhânî (1406 k).

İngilizce Kaynaklar

Cochrane, Don; "Moral education_ A Prolegomenon" in Theory into Practice, vol. 14, n. 4.

Elias, John, I.; "Philosophy of Education: Classic and Contemporary", Florida; Krieger Publishing Company (1995).

Halstead J. Mark and Monica J. Taylor (editors); "Values in Education and Education in Values", London and Washington D.C.: The Falmer Press (1996).

Hill, Brian V.; "Values Education in Schools: Issues and Challenges", in Primary and Middle Years Educator, vol. 2, issue 2 (2004).

Hummel Charles; "Aristotle" in Thinkers on Education, Ed. By Zaghloul Morsy, Unesco (1997).

Joseph, P. Bolotin and Sara Efron; "Seven Worlds of Moral Education" in Phi Delta Kappan (2005).

Kerferd, G. B.; "Aristotle" in the International Encyclopedia of Philosophy, Editor in Chief: Paul Edwards, New York, Macmillan Publishing co. Inc. And the Free Press (1967).

Leming, James; "Whither Goes Character Education: Objectives, Pedagogy and

- Research” in *Journal of Moral Education*, vol. 179, issue 2.
- Lickona, Thomas; “Teacher’s Role in Character Education” in *Journal of Education*, vol. 179, issue 2 (1997).
- Murray, Mary Elizabeth; “Moral Development and Moral Education: An Overview” in *www.studies in Moral Development and Education* (2005).
- Noddings Nell; “Phylosophy of Education”, Boulder, Westview Press, a member of Perseus Books, L.L.C (1998).
- Nunner-winkler, G.; “Moral Development” in the *International Encyclopedia of Education*, vol. 7, second edition: Editors in Chief Torsten Husen and T. Neville Postlethwaite, Oxford, Pergamon (1994).
- Oser, F, and R. Reichenbach; “Moral Education: Philosophical Issues” in second edition: Editors in Chief Torsten Husen and T. Neville Postlethwaite, Oxford, Pergamon (1994).
- Popkin Richard H. And Avrum Stroll; *Philosophy made Simple*, 2nd ed., New York, Doubleday: A Division of Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc. (1993).
- Rich, John Martin; “The Conflict in Moral Education: Teaching Principles or Virtues?” in *Clearing House*, May/ June 91, vol. 64, Issue 5. (1991).
- Ryan, Kevin and Karen Bohlin; “Values, Views or Virtues?” in *Education Week*, vol. 18, issue 25 (1999).
- Smith, Eliot R. And Diane M. Mackie; *Social Psychology*, New York, Worth Publishers (1995).
- Tappan, Mark B.; “Moral Education in the Zone of Proximal Development” in *Journal of Moral Education*, vol. 27, issue, 2 (1998).
- Taylor, Shelley et al; *Social Psychology*, tenth ed. Prentice- Hall: 2000. Leming, James; “Whither Goes Character Education: Objectives, Pedagogy and Research” in *Journal of Moral Education*, vol. 179, issue 2 (1997).