

T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI METİNLERİNDE AHLAKİ
GEREKÇELENDİRMEİNİN KOHLBERG AHLAK KURAMINA GÖRE
İNCELENMESİ**

NURTEN KAYA

Danışman

Prof. Dr. FAİK KANATLI

Yüksek Lisans Tezi

Mersin, 2015

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne;

Bu alışma j¼rimiz tarafından T¼rke Eğitimi Ana Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Prof. Dr. Faik KANATLI

(Danışman)

¼ye.....

Prof. Dr. Tahir BALCI

¼ye.....

Doç. Dr. Mehmet Hakan G¼NDOĐDU

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ

Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

“Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde ahlaki gerekçelendirmenin Kohlberg ahlak kuramına göre incelenmesi” adlı tez çalışmam, farklı disiplinlere ait kaygıların bir araya geldiği bir sorunsaldır. Ahlaka ilişkin düşünceleri, Kohlberg ahlak kuramı, metin dil bilime bağlı art alanlar ve gerekçelendirmeyle ilişkilendirmek, disiplinlerarasılığın bir yansımasıdır. Disiplinlerarasılığın öngördüğü yöntem, farklı bakış açıları içerisinde en rasyonel olanı seçme ve düşünmeyi gerektirir. Bu durum bir güçlük ve karmaşaymış gibi görünse de doğru ipuçları ile anlamlı düşünceler geliştirmek olasıdır.

Doğumundan itibaren sürekli toplumsallaşarak gelişen ve değişen bireyin, üst düzey düşünme becerileri kazandığı ortaokul dönemi, ahlaki gelişimlerinde önemli bir dönemi temsil etmektedir. Bu nedenle bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin ahlaki yargılarını saptayarak, eğitim ve toplum olanaklarına iyileştirici bir pencere açma yönelimindedir. Bu çalışma, aynı zamanda “insanlığın iyiliğine gönül vermiş bireyler”¹ yetiştirme isteği için bir teşebbüstür. Beni böyle bir çalışmaya yönlendiren; özgür düşünceler eşliğinde yeni yollar keşfetme isteğimi destekleyen; bilimsel bakış açısıyla akademik dünyayı ve yazınları anlamlandırmama olanak tanıyan; her karşılaştığım güçlükte rehberliğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Faik KANATLI’ya sonsuz teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

Çalışmamı gerçekleştirmek için ihtiyaç duyduğum felsefi özü, sahip olduğu bilgi, tecrübe ve özgünlükleri benimle paylaşarak geliştiren; rasyonel düşüncelerde bulunmama katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Taşkiner KETENCİ’ye çok teşekkür ederim.

¹Descartes, R. (2004). *Yöntem Üzerine Konuşma*.(Çeviren. Regaip Minareci).

İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. 2. Baskı.s.63.

Çalışmamın gerektirdiği eğitim bilimleri ayağını ve analiz süreçlerini sunduğu desteklerle güçlendiren, önerileriyle farkındalığımı arttıran değerli hocam Doç. Dr. M. Hakan Gündoğdu'ya teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın her aşamasında desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşım Bilim Uzmanı Yunus Emre ÇEKİCİ'ye katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Çalışmamın yürütüldüğü sosyal çevre hayli geniş olduğundan çalışmama katkı sunan herkesi adlarıyla birlikte anamasam da, onlara çok teşekkür eder; uzman görüşüne başvurduğum bütün değerli akademisyenlere ve arkadaşlarıma ayrıca şükranlarımı sunarım.

Son olarak da her konuda bana destek olan, “fikir insanı olmanın önemi”ni vurgulayarak tüm zamanlarıma ışık tutan sevgili aileme; çalışmama anlam katan tüm yurdum ve dünya insanlarına sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI METİNLERİNDE AHLAKİ GEREKÇELENĐİRMENİN KOHLBERG AHLAK KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ

Nurten KAYA

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Prof. Dr. FAİK KANATLI (Danışman)

Ağustos, 2015

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerindeki ahlaki gerekçelendirmelerini Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre saptamaktır. Bu amaçla, Kohlberg ahlaki ikilemleri aracılığıyla öğrencilerden yazılı kompozisyonlar almak hedeflenmiştir. Buna göre, Kohlberg ahlaki ikilemleri örnek alınarak 12 ikilem türetilmiş, bu ikilemlerden 4'ü uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Belirlenen bu 4 ikilem, resmi araştırma izninden sonra Yenişehir Barbaros Ortaokulu; Yenişehir Dr. Kamil Tarhan Ortaokulu; Yenişehir Bahçelievler İlkokulu ile Akdeniz Mithat Paşa Ortaokulu öğrencilerine uygulanmıştır.

313 öğrencinin katıldığı bu çalışmada, iki uygulamayla toplam 570 veri toplanmıştır. Uygulamanın her ikisine katılan öğrenci sayısı 264, veri sayısı ise

528 olarak saptanmıştır. Ancak 10 öğrencinin sunduğu veri, değerlendirme güçlükleri olduğu gerekçesiyle analiz edilememiştir. Bu nedenle Kohlberg ahlaki evrelerine göre uzman görüşleriyle analiz edilen ve sınıflandırılan veri sayısı, 518 olarak belirmiştir.

Araştırma sonucu; öğrencilerin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine dağılımı, sınıf, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre yüzde ve frekans olarak belirtilmiştir. Bu bulgulara bağlı olarak tartışma ve yorumlar yapılmış; eğitim ortamları ve toplumsal hayata ilişkin kimi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: ahlak, Kohlberg ahlaki gelişim evreleri, ahlaki gerekçelendirme.

ABSTRACT

MORAL ARGUMENTATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS TO STUDY ON THE WRITTEN TEXTS ACCORDING TO KOHLBERG'S THEORY OF MORAL DEVELOPMENT

Nurten KAYA

Masters Thesis

Graduate School of Educational Sciences

Assist. Prof. Dr. Faik KANATLI (Advisor)

Ağustos, 2015

The purpose of this study is to find out moral argumentation of secondary school students according to Kohlberg's stages of moral development. The research has been conducted on the base of Kohlberg's moral dilemmas and interaction with students has been carried out through written compositions.

Twelve dilemmas has been formulated using Kohlberg's dilemmas as a model. Out of these 12 dilemmas, 4 of them have been chosen taking into account the indications of experts on the topics.

After having received the official permission to conduct the research, the chosen four dilemmas have been posed to students of: Yenişehir Barbaros

secondary school; Yenişehir Dr. Kamil Tarhan secondary school; Yenişehir Bahçelievler primary school and Akdeniz Mithat Paşa secondary school.

313 students that have joined this research and a total of 570 data have been collected during the two surveys. However, not every student has joined both surveys. So, the final number of the students considered for this study is 264 and the total number data collected is 528.

However, data from 10 students could not be analyzed, as the texts were returned uncompleted. For this reason, the number of categories and data analyzed for the Kohlberg's moral theory has been reduced to 518.

Research results: the distribution of the levels of Kohlberg's moral judgement are showed according to class, sex and age (variables) and expressed in percentage and frequency.

Based on these results, discussion and comments are reported. Finally, some ideas are proposed to promote the education system and interactions within the society.

Key words: morality, Kohlberg's stages of moral development, moral argumentation.

İÇİNDEKİLER

Kabul ve Onay.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ.....	xiii
1. BÖLÜM: GİRİŞ	
1.1. Giriş.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırma Soruları.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sayıtlar.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar.....	7
2. BÖLÜM: YÖNTEM	
2.1. Araştırma Modeli.....	8
2.2. Evren ve Örneklem.....	9
2.3. Veri Toplama Araçları.....	10
2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	13
3. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	
3.1. Etik.....	16
3.1.1. Etik türleri.....	17
3.1.1.1. Betimleyici Etik.....	17
3.1.1.2. Normatif Etik.....	17
3.1.1.3. Metatik.....	17
3.1.2. Etiğin Temel Kavramları ve Problemleri.....	18
3.1.3. Etik Ahlak İlişkisi Üzerine	22

3.2. Ahlak.....	23
3.2.1. Ahlakın Toplumsallığı.....	24
3.2.2. Ahlak Örneği.....	28
3.2.3. Ahlak ve Eğitim Bilimleri.....	31
3.2.4. Ahlak ve Değerler Eğitimi.....	32
3.2.5. Ahlaki Gelişim ve Ahlak Kuramları.....	35
3.2.5.1 Psikanalitik Kuram.....	36
3.2.5.2. Sosyal Kuram.....	36
3.2.5.3. Bilişsel Gelişim Kuramı.....	37
3.2.5.3.1. Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı.....	39
3.2.5.3.2. Kohlberg Ahlaki Gelişim Kuramı.....	48
3.2.5.3.2.1. Kohlberg'in Ahlak Anlayışı.....	49
3.2.5.3.2.2. Kohlberg Ahlaki İkilem Örnekleri.....	49
3.2.5.3.2.3. Kohlberg Ahlaki Gelişim Düzeyleri.....	50
3.2.5.3.2.3.1. Gelenek Öncesi Düzey.....	51
3.2.5.3.2.3.2. Geleneksel Düzey.....	52
3.2.5.3.2.3.3. Gelenek Sonrası Düzey.....	53
3.2.5.3.2.4. Kohlberg ve Piaget'in Ahlak Gelişimi Üzerine Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	58
3.2.5.3.2.5. Kohlberg Ahlaki Gelişim Kuramına Yönelik Eleştiriler.....	61
3.3. Metindilbilimden Gerekçelemeye.....	65
3.3.1. Yazma ve Yazma Eğitimi.....	65
3.3.2. Metin.....	67
3.3.2.1. Metin Tipleri, Tonları ve Türleri.....	70
3.3.3. Gerekçeleme.....	75
3.3.3.1. Gerekçelemeden Belirleyenleri.....	76
3.3.3.2. Ahlaki Gerekçeleme.....	77
3.3.4. Metin Çözümleme.....	79
4. BÖLÜM: BULGULAR, TARTIŞMA ve YORUM	
4.1. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular.....	81

4.2. Tartışma ve Yorum.....	92
4.3.Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Ahlaki Gerekçelendirmelerin Kohlberg Ahlaki Evrelerine Göre Dağılımına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	93
4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Kohlberg Ahlaki Evrelerine Dağılımına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	99
4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Kohlberg Ahlaki Evrelerine Dağılımına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	101
5. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER	
5.1. Sonuçlar.....	111
5.1.1. Teorik ve Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	112
5.1.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	115
KAYNAKÇA.....	116

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Uygulama İkilemleri.....	12
Tablo 2. Şematik Ahlak Tablosu.....	27
Tablo 3. Piaget Bilişsel Gelişim ve Ahlaki Gelişim Dönemleri.....	47
Tablo 4. Kohlberg'e göre Ahlaki Gelişim Düzeyleri ve Özellikleri.....	55
Tablo 5. Kohlberg'in Kuramında Ahlaki Gelişim Sürecinin Yeniden Düzenlenişi.....	56
Tablo 6. Heinz İlacı Çalmalı mı? Lehte ve Aleyhte Öneriler.....	58
Tablo 7. Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri ile Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Dönemlerinin Karşılaştırılması.....	60
Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gerekçelendirmelerinin Ahlaki Gelişim Evrelerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	82
Tablo 9. 5. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Gerekçelendirmelerinin Kohlberg Ahlaki Evrelerine Göre Frekans ve Yüzde Tablosu.....	83
Tablo 10. 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Gerekçelendirmelerinin Kohlberg Ahlaki Evrelerine Göre Frekans ve Yüzde Tablosu.....	84
Tablo 11. 7. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Gerekçelendirmelerinin Kohlberg Ahlaki Evrelerine Göre Frekans ve Yüzde Tablosu.....	85
Tablo 12. 8. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Gerekçelendirmelerinin Kohlberg Ahlaki Evrelerine Göre Frekans ve Yüzde Tablosu.....	86
Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Kohlberg Ahlaki Evreleri Frekans ve Yüzde Tablosu.....	87
Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Kohlberg'in Ahlaki Evreleri Frekans ve Yüzde Tablosu.....	89
Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası.....	93
Tablo 16. 5. Sınıf Öğrencilerinin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası.....	97
Tablo 17. 6. Sınıf Öğrencilerinin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası.....	97
Tablo 18. 7. Sınıf Öğrencilerinin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası.....	98
Tablo 19. 8. Sınıf Öğrencilerinin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası.....	99
Tablo 20. Kız Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası.....	100

Tablo 21. Erkek Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası.....	100
Tablo 22. 10 Yaşındaki Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası.....	102
Tablo 23. 11 Yaşındaki Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası.....	103
Tablo 24. 12 Yaşındaki Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası.....	104
Tablo 25. 13 Yaşındaki Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası.....	105
Tablo 26. 14 Yaşındaki Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası.....	106
Tablo 27. 15 Yaşındaki Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası.....	106

KISALTMALAR LİSTESİ

bk.: Bakınız

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Seçkisiz İkilem Örnekleri.....	127
Ek 2. Yargıcı Formları.....	130
Ek 3. Gözden Geçirilmiş İkilem Adları ve Ortalamaları.....	141
Ek 4. Düzeltilmiş ve Seçilmiş İkilemler.....	142
Ek 5. Resmi Araştırma İzni.....	143
Ek 6. MEB Onaylı Uygulama İkilemleri.....	144
Ek 7. Ortaokul Öğrencilerine Ait İkilem Örnekleri.....	145
Ek 8. Veri Toplama Süreçlerine İlişkin Fotoğraflar.....	159
Ek 9. Özgeçmiş.....	162

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1.Giriş

İnsan doğumundan itibaren birçok gereksinimini karşılamak istemektedir. Bu gereksinimlerin temelinde fizyolojik olanlar önemli bir yer tutmaktadır. Ancak buna rağmen insan gereksinimi bunlarla sınırlı kalmamış ve bunlar insan gelişiminin ihtiyaç duyduğu gelişim dinamikleri için yeterli görülmemiştir. Bunun nedeni; insan olarak doğan varlığa, fizyolojik gereksinimleri yanında ideal bir hedef olarak da insanlaşma yolunun gösterilmesidir. Böylece insanın gelişim alanı ilerleyen zamanda toplumsal, psikolojik, ahlaki, gelişim; değer, kişilik gelişimi gibi belirlenimlerle artmıştır. Bu nedenle insanın yöneldiği her şey bir gelişme amacına hizmet etmektedir. Bu, insanın gelişerek daha iyi bir geleceğe sahip olacağı tasarısıdır. Bu tasarı tüm insanların sahip olduğu ortak bir özelliştir.

İnsanların sahip olduğu ortaklıklar insanlık kavramına açıılır. Çünkü insanlık kavramı, her insanın sahip olduğu olanağı, birbirine bağlanma durumunu hatırlatır. Hiçbir birey, grup veya toplum insanlık kavramı kullanılarak dışlanamaz. Öyledir ki, bu kapsayıcı durumun en azami örnekleri bireyler olarak aynı zamanda insanlığı temsil eder.

Birey, grup veya toplumların yaşantılarına kattıkları her teorik-pratik edininim, gelenek, görenek, canlı, nesne, doğa olayı vb. bir karşılığa sahiptir. Bu karşılık değer olarak birey-grup ve toplumların yaşantılarında neyin doğru-yanlış, neyin iyi-kötü olduğu üzerine bir bakış geliştirir, norm oluşturur. Bu odakla ahlaki yargı, eylem, olgu ve gerekçelendirme açığa çıkar. Böylece bu ahlaki odakları inceleme olanağı da belirir.

21. yüzyılda yaşanan pek çok sorunun temelinde ahlak ve değerler eğitiminin yetersizliği göze çarpmaktadır. Bu nedenle kuramsal çalışmalar

yanında yürütülen görgül çalışmalar ile açığa çıkan ahlaki özellikler irdelenerek ahlak ve değerler eğitimine yönelik birçok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmaların gün geçtikçe büyüyen toplumsal sorunları, şiddet ve terör olaylarını, insan haklarının ihlalini, canlıların yaşam haklarının gasp edilmesini, doğanın tahrip edilmesini, yenilenemeyen enerji kaynaklarının tüketilmesini vb. tespit ettiği görölmektedir. Bu tespitlere dayanarak eğitim aracılığıyla sorunların çözümlüne yönelik iyileştirici kimi düzenlemeler getirilebilir ve uygulamalarda bulunulabilir.

Bu araştırmada da toplumsal bir sorun olarak görölen gerekçelendirme eksiklikleri, ahlakla ilişkilendirilmektedir. Bu eksiklikler Kohlberg ahlak kuramına göre irdelenmekte ve kimi bulgular sunulmaktadır. Ancak öncelikle Kohlberg ahlak kuramının ve ahlaki gerekçelendirmenin dayandığı temel disiplinler, etik ve ahlak başlıkları altında konulaştırılarak disiplinler arası bir bakışa yer verilmektedir. Buna göre etik, etik türleri, etiğin temel kavramları ve problemleri ele alınarak etiğin ahlak ile olan ilişkisi temellendirilmektedir. Ayrıca etiğin olanaklarına ahlak, Kohlberg ahlak kuramı ve metin özellikleri ilişkisi bakımından birleştirici bir bakış geliştirilmektedir.

Felsefi bir etkinlik olan etiğin, türleri, temel kavramları ve problemleri ahlakla da ilişkilidir. Nitekim etik-ahlak ilişkisi ayrı bir başlık olarak ele alınmakta; ahlakın etikten farkı detaylandırılmaktadır. Buna göre ahlakta beliren toplumsallık irdelenmekte; bu toplumsallığı bireyler nezdinde temsil eden ahlak örnekleri incelenmektedir. Böylece ahlaki bilinç, yargı ve eylemler ahlak örnekleriyle konulaşmaktadır.

Ahlak örneklerinin taşıdığı iyi, “en üstün iyi”yle ilişkilendirilerek, “mutlak iyi” üzerine kimi düşünömler geliştirilebilir. Bu düşünömler çağımızın olması

gereken ahlak anlayışı olan “insan hakları” bilinciyle de ilişkili görünmektedir. Bu nedenle ahlakın eğitim bilimleri ve değerler eğitimi ile olan ilişkisi “haklar bilinci”nin açığa çıkması üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim ahlakın eğitilebilirliği, değerler eğitimi çerçevesinde sorunsallaştırılarak, ahlaki gelişim kuramlarının işlevselliğine zemin hazırlanmaktadır.

Ahlaki gelişim kuramlarından Piaget’nin ahlaki gelişim kuramı, Kohlberg ahlaki gelişim kuramının dayandığı temel olduğu gerekçesiyle detaylandırılmaktadır. Böylece Piaget’nin sunduğu ahlaki çerçeveye, Kohlberg ahlaki gelişim kuramına bir ön hazırlık yapılmakta; Kohlberg’in sunduğu ahlaki gelişim kuramının anlamlandırılmasına katkı sunulmaktadır. Ardından Kohlberg’in ahlak anlayışı, ahlaki ikilem örnekleri ve gelişim düzeyleri açıklanarak; Kohlberg ahlaki gelişim kuramının, Piaget ahlaki gelişim kuramı ile olan olası benzerlik ve farklılıkları irdelenmektedir. Bu anlamda Kohlberg kuramına yönelik eleştirilerin bu sürece ciddi katkılar sunduğu görülmektedir. Nitekim bu eleştirilere bağlı olarak Kohlberg ahlak kuramına farklı bakışlar getirmek olasıdır.

Araştırmanın kuramsal çerçevesinde yer alan son disiplin ise metindilbilim olarak belirmektedir. Buna göre dil olanakları, yazma ve yazma eğitimi nezdinde ortaya konulmakta; yazma edimiyle beliren metin ve metin özellikleri konuşulmaktadır. Buna bağlı olarak bir metni doğru anlamlandırmak için metin tiplerine değinilmektedir. Böylece değinilen metin tiplerinden kanıtlayıcı metin tipinin içerdiği ikna edici özelliklerle, gerekçelendirme arasındaki ilişki açığa çıkmaktadır.

İkna eden, mantıksal ve ahlaksal bir zemine dayanan gerekçelendirme, özellikleri ve taşıdığı ahlaksallık nedeniyle ahlaksal gerekçelendirme başlığı

altında daha da detaylandırılmaktadır. Buna göre gerekçelendirmenin gerçeğe dayanan, çıkarı öncelleyen, bireysel sorumluluk bilincini öne çıkaran yönleri ahlaklılıkla yakından ilişkilidir. Bu nedenle metin çözümleme başlığı altında, ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde ahlaki gerekçelendirmeyi Kohlberg ahlak kuramına göre inceleme olanağı bulunmaktadır. Böylece ahlaki imleyen durum, olay, olgu üzerine düşünülmemekte; ahlak olgularına felsefi, bilimsel, dilbilimsel üst bakış getirilmemektedir; ahlaki yargı, eylem ve olgular üzerine toplumun gelişen ve değişen ihtiyaçları gözetilerek iyileştirici kimi öneriler sunulmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amaçları şöyle sıralanabilir;

- a. Yazılı metinler aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin ahlaki gerekçelendirmelerini saptamak,
- b. Öğrencilerin ahlaki gerekçelendirmelerinin Kohlberg'in ahlaki evrelerine dağılımını belirlemek,
- c. Araştırma sonucu elde edilen verileri tartışmaya açmak, bu verilerin toplumsal arka alanını irdelemek ve öneriler sunmak.

Ortaokul öğrencilerinin ahlaki gerekçelendirmelerini belirlemek, gerekçelendirmeleri Kohlberg ahlak kuramına göre incelemek, elde edilen verilerden yola çıkarak tartışmalarda, sentezlerde ve önerilerde bulunmak, bu çalışmanın hedefleri olarak ifade edilebilir.

1.3.Araştırma Soruları

Araştırmanın amacına bağlı olarak şu temel ve alt sorular belirginleşmiştir:

1. Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerin Kohlberg'in ahlaki evrelerine göre dağılımı nasıldır?
- 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerin Kohlberg'in ahlaki evrelerine göre dağılımı nasıldır?
- 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerin Kohlberg'in ahlaki evrelerine göre dağılımı nasıldır?
- 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerin Kohlberg'in ahlaki evrelerine göre dağılımı nasıldır?
- 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerin Kohlberg'in ahlaki evrelerine göre dağılımı nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Kohlberg'in ahlaki evrelerine dağılımı nasıldır?
3. Ortaokul öğrencilerinin yaşlarına göre Kohlberg'in ahlaki evrelerine dağılımı nasıldır?

1.4.Araştırmanın Önemi

Dilbilim alanındaki “Gerekçelendirme” kuramı ve eğitim bilimleri alanındaki “Kohlberg Ahlak Kuramı”nın Türkçe eğitimi akademik yazını ile

ilişkilendirilmesi bu çalışmanın özgün yanını oluşturmaktadır. Araştırma bu yönüyle disiplinler arası bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin ahlaki gerekçelendirme durumlarını betimlemek, Kohlberg ahlak kuramının olanaklarını sınamak ve ikisi arasındaki ilişkiyi tartışmaya açmak bu alanda başka akademik çalışmaların yapılmasına zemin hazırlayabilir.

1.5.Sayıtlar

Öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerini belirlemek için onlara ahlaki ikilemler sunulmuş ve yargılarını ortaya koyarak gerekçelendirmeleri istenmiştir. Öğrencilere sunulan bu ikilemlerin öğrencilerin sosyal, psikolojik, bilişsel, dilsel vb. açıdan pedagojik gereksinimlere uygun olduğu varsayılmaktadır. Araştırmanın uygulandığı okullarda yer alan öğrencilerin tüm ortaokul öğrencilerine genellenebilir veriler sunacağı öngörülmektedir.

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada araştırma alanı 3 ortaokul ve 1 ilkokul; veri toplama aracı, Kohlberg ahlaki ikilemlerinden analogi yöntemiyle türetilmiş 4 ahlaki ikilem; araştırmaya katılan öğrenci sayısı ise her kademededen temsili birer şube olmak üzere 313 öğrenci olarak sınırlandırılmıştır.

1.7.Tanımlar

Çalışmanın dilsel ve düşünsel zemininde sıkça karşılaştığımız kimi kavramlar söz konusudur. Bu kavramlara kuramsal bilgilerden ve felsefe sözlüklerinden esinlenilerek şu anlamlarda yer verilmiştir:

Ahlak: İyi olduğu için tercih edilen davranış kuralları bütünüdür.

Ahlaki yargı: Ahlaki kurallar aracılığıyla varılan yargılardır.

Ahlaki eylem: Ahlaki bilgilerin neticesinde ulaşılan ahlaki yargıların uygulanmasıdır.

Ahlaki ikilem: İçerisinde çatışmayı barındıran, birbirine benzer iki durum arasında seçim yapmayı gerektiren ahlaki öykülerdir.

Metin: Duygu, düşünce, istek vb. anlatıldığı, belli anlam ve biçim bütünlüğüne sahip dil parçasıdır.

Ahlaki gerekçelendirme: Ahlaki yargı ve eylemler dâhilinde edinilen kazanımların kanıtlayıcı ve ikna edici bir şekilde ifade edilmesidir.

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

Genel anlamda bilim yöntemi, bir araştırmada gerçeğe ulaşmak için izlenen yol veya süreci ifade eder (Seyidoğlu, 2003: 1). Bu bölümde de araştırma modeli, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi gibi başlıklar ile bilim yöntemine ait süreçler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde ahlaki gerekçelendirmeleri saptamak için Kohlberg ahlak kuramına dayanarak türetilen ahlaki ikilemler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Ahlaki gerekçelendirme ve Kohlberg ahlak kuramına dair bilgiler kuramsal çerçevede yer alan “Ahlak” ve “Gerekçelendirme” başlıkları altında irdelenmiştir.

Söz konusu yöntem, araştırmanın incelenmesine uygun olduğu ve araştırmaya katkı sağlayıcı özellikler taşıdığı için seçilmiştir. Nitekim “İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramaların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar” (Büyüköztürk vd., 2012: 240). Ayrıca “içerik analizi tekniklerinin ortak paydası, çıkarsam\çıkırım (inference) esasına dayandığı için, mesajlarda gözlenen ve

betimlenen ögelerden hareketle bir yorum getirme amacı taşırlar” (Bilgin, 2006: 1). Böylece birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Sözü edilen kuramsal bilgilerin doğrultusunda bu araştırmada içerik analizinin tercih edilmesi, araştırmanın amacı ile tutarlı görünmektedir. Nitekim araştırma içerisindeki yazılı metinler çalışmanın analiz birimleri olarak tanımlanabilir. Ayrıca kuramsal çerçeve içerisinde ele alınan Kohlberg ahlaki gelişim basamaklarının kategorik özellikleri ile betimlenmeleri (sayısallaştırılmaları) ve yorumlanmaları olanaklıdır

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Mersin ilinde yer alan Yenişehir Bahçelievler İlkokulu, Yenişehir Dr. Kamil Tarhan Ortaokulu, Akdeniz Mithat Paşa Ortaokulu ve Yenişehir Barbaros Ortaokulunda 2014-2015 eğitim-öğretim yıllarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Okullar, farklı sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin bulunduğu yerlerden seçilmiştir.

Kohlberg ahlaki ikilemlerinin uygulandığı araştırma grubu ise Yenişehir Barbaros Ortaokulundaki 5-K, 6-B, 7-K; Yenişehir Dr. Kamil Tarhan Ortaokulundaki 5-C, 6-F, 7-C, 8-A; Yenişehir Bahçelievler İlkokulundaki 8-D ile Akdeniz Mithat Paşa Ortaokulundaki 5-H, 6-H, 7-D, 8-G sınıfı öğrencileridir. Toplam 313 öğrencinin oluşturduğu örneklem grubuna, Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan 34776202-605-E.5508780 sayılı resmi araştırma izni (bk. Ek 5, 6: 153-154) ile 2014-2015 eğitim öğretim yılı 2. döneminde ulaşılmıştır.

Araştırmanın hedeflenen evren grubu başlangıçta Yenişehir Bahçelievler Ortaokulu, Yenişehir Dr. Kamil Tarhan Ortaokulu ve Akdeniz Mithat Paşa Ortaokulu öğrencileri iken Yenişehir Bahçelievler Ortaokulunun İlkokula dönüşüp ortaokul öğrencilerini en yakın okullara tayini sonucu araştırmaya aynı sosyoekonomik düzeye sahip ve en yakın olan Yenişehir Barbaros Ortaokulu öğrencileri de dâhil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları ahlaki ikilemlerdir. Bu ikilemler Kohlberg ikilem örnekleri temel alınarak araştırmacı tarafından analogi yöntemi ile yeniden türetilmiştir. Ahlaki ikilemlerin araştırmaya katkısı, ortaokul öğrencilerine pedagojik ve dilsel uygunluğu bakımından değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla yargıcı formu ve 12 ikilem uzmanlara sunulmuştur. Bu formlar ve ikilemler ekte yer almaktadır (bk. Ek 1, 2: 137- 150).

Bu çalışmanın sonucunda, 10 uzman ve PDR merkezi çalışanlarının eleştirileri, düzeltmeleri ve önerileri ile ikilemler daha uygun hale getirilmiştir. Ayrıca öneriler dâhilinde son düzenlemeler, Türkçe Eğitimi Bilim Uzmanı Yunus Emre ÇEKİCİ ve Türkçe Öğretmeni Ahmet MERSAN'a gösterilerek dil kullanım uygunlukları tekrar gözden geçirilmiştir.

Uzman görüşü alınan uzmanlar ve uzmanlık alanları şöyledir:

1. Prof. Dr. Faik KANATLI- Türkçe Eğitimi
2. Prof. Dr. Alim KAYA- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
3. Prof. Dr. Taşkın KETENCİ- Felsefe

4. Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ- Türkçe Eğitimi
5. Yrd. Doç. Dr. Orhan ÖZDEMİR- Türkçe Eğitimi
6. Yrd. Doç. Dr. Oğuz ERGENE- Türkçe Eğitimi
7. Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNANDI- Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlanması ve Ekonomisi
8. Yrd. Doç. Dr. Bülent Gündüz- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
9. Arş. Gör. Halil Erdem ÇOCUK- Eğitim Programları ve Öğretimi
10. Türkçe Öğretmeni Süheyla ÇAKIR
- 11.PDR Merkezi Çalışanları (Arzu Gül TOPUZ, Esra ÇELİK, Seda SEVİNÇ TUHANIOĞLU, Müzeyyen SOYER'in görüş birliği ile karara varılmıştır.)

Uzmanların yargıcı formuna yazdığı puanlar toplanmış ve uzman görüşü sayısına bölünerek ikilemlerin ortalamalarına ulaşılmıştır. Bu ortalamaların sıralı tablosu ekte yer almaktadır (bk. Ek 3: 151).

Yapılan çalışmalar sonucu en yüksek ortalamaya sahip ilk dört ikilem araştırmacı tarafından belirlenmiş ve ikilem kodu verilerek seçilmiştir. Bu ikilemler uygulamaya hazır son haliyle Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1. Uygulama İkilemleri

İkilem adları	İkilem Örnekleri
Sinema- dürüstlük	<p>1. Ali 5.sınıf öğrencisidir. Ali, izlemeyi çok istediği bir filmin sinemaya geldiğini öğrenir ve filmi izlemek ister. Ancak Ali'nin sinemaya gitmeye yetecek parası yoktur. Ali, bu üzüntü ile sahilde dolaşırken yanından geçen bir adam cüzdanını düşürür. Ali, cüzdanı sahibine verip vermeyeceği üzerine bir an düşünür. Ancak sonunda cüzdanı alıp içindeki parayla sinemaya gitmeye karar verir. Siz Ali'nin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?</p>
Sinav- merhamet	<p>2. Sinem 14 yaşındadır. Sinem, önemli bir sınava girmek üzere okula gitmektedir. Sınava geciyeceği kaygısıyla acele etmektedir çünkü beş dakika sonra sınav başlayacaktır. Karşıdan karşıya geçerken 100 metre ilerisinde bir yavru kedinin yolun ortasında yürüdüğünü görür. Sinem'in yavru kediyi kurtarma şansı vardır, ancak bunu yaparsa sınava geciyebilir. Bu durum üzerine bir süre düşünen Sinem, sınava katılmak üzere yoluna devam etmeye karar verir. Siz Sinem'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?</p>
Oyun- yardımseverlik	<p>3. Berk 7.sınıf öğrencisidir. Berk, internetten bilgisayar oyunları oynamayı çok sevmektedir. Berk, bir gün oyun oynarken; ablası Berk'ten bir işe başvurmak için bilgisayarını ister ve işin son başvuru günü olduğunu belirtir. Berk oyunun en önemli anlarından birindedir. Çünkü o anda oyundan çıkarsa oyunda savunduğu kalesini düşmanları düşürecektir. Bu durum üzerine bir süre düşünen Berk, kalesini düşürmemeyi daha çok önemser ve ablasının isteğini reddetmeye karar verir. Siz Berk'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?</p>
Tablet- duyarlılık	<p>4. Ahmet 12 yaşındadır. Ahmet'in harçlıklarından biriktirdiği bir miktar parası vardır. Bu para tablet satın almaya yetmektedir. Ahmet, tablet almak üzere tam evden çıkacakken annesi ve kardeşi hastaneden gelir. Hasta kardeşi için ilaç almaya parası yetmeyen annesi, üzgündür. Ahmet, parasının ilaç fiyatına denk olduğunu öğrenir ve bir an elindeki parayı annesine verip vermeme üzerine düşünür. Ancak sonunda tablet almaya karar verir. Siz Ahmet'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?</p>

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Seçilen dört ahlaki ikilem iki haftalık bir zaman dilimi içerisinde okullarda uygulanmıştır. Uygulamadan önce araştırmacı kendini öğrencilere tanıtmış ve “Sevgili arkadaşlar Mersin Üniversitesinde yürütölmek istenen bir araştırmamız var. Ancak bu araştırma için sizin düşünceleriniz gerekmektedir. Eğer düşüncelerinizi kompozisyon şeklinde elimde olan kâğıtlara yazarsanız büyük katkı sağlamış olacaksınız. Bu araştırmada bana yardımcı olmak ister misiniz? ” diyerek öğrencilerin gönüllü katılımı sağlanmıştır. Ardından her sınıftaki uygulama iki ahlaki ikilemi kapsayacak şekilde ayarlanmış ve her sınıfa iki uygulama ile dört ikilem sunulmuştur. Tek uygulamada yer alan iki ikilem sınıf mevcuduna eşit şekilde dağıtılmıştır. Ahlaki ikilem form örnekleri ekte yer almaktadır (bk. Ek 7: 155-168).

Kompozisyon yazma aşamasında öğrencilere bir ders saati süre tanınmış ve öğrencilerin ahlaki ikilemler hakkındaki ahlaki yargıları alınmıştır. Uygulama bittikten sonra arta kalan sürede öğrencilerin bu araştırmayla ilgili sormak istedikleri sorular araştırma içeriğini açığa çıkarmayacak şekilde cevaplanmıştır. Ayrıca öğrencilere araştırma sonuçlarının okullarına rapor halinde sunulacağı da belirtilmiştir.

Çalışma sonucu elde edilen yazılı metinler öncelikle Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre analiz edilmiştir. Bu süreçte Mersin Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Mehmet Hakan GÜNDOĞDU, Türkçe Eğitimi Bilim Uzmanı Yunus Emre ÇEKİCİ araştırmacıya katkı sunmuştur. Her uzman verileri tek tek incelemiş ve metnin dokusuna göre Kohlberg evrelerinden biri metinde saptanmıştır. Farklı

saptamaların olduğu metinler üzerinde ayrıca durulmuş ve ilgili uzmanlarla görüş birliğine varılmıştır.

Kohlberg ahlaki evreleri, aşağıda yer alan ifadelere ve benzer ifadelere göre belirlenmiştir:

İtaat ve Ceza

O parayı alsa bile o para onun için helal olmayacaktır, çünkü hem haram yemek istemem hem de günah işlemek istemem, çünkü ben adamın yere düşürdüğü parayı alsaydım haram olurdu, Ali cezalandırılmalıdır...

Çıkara Dayalı

Çünkü yardım etmezsek yarın başkaları da bize yardım etmez, çünkü eğer cüzdanı verirsek belki biraz para verirler...

Kişiler Arası Uyum

Çünkü hiçbir şey ailemin sağlığından önemli değil, çünkü ablamın işi benimkinden önemli, çünkü ablamın iş başvurusu önemlidir, çünkü hiçbir şey kardeşimden önemli değil, başkasının kardeşi olsa paramı vermezdim...

Kanun ve Düzen

Vidan azabı çekmemek için, ben üstüme düşen görevi yaptım, çünkü hırsızlık olur, çünkü bu onun hakkı...

Evrensel Ahlak İlkeleri

Çünkü o bir can, bir insanın geleceği bir oyundan daha önemlidir, başka canlıların hayatını tehlikeye atamam, onları bir hiç gibi göremem, bir can kurtarabilirdi...

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Etik

Etik üzerine birçok disiplinden söylem derlemek olanaklıdır. Hal böyle olsa da bilimlerin temeli felsefeyi ilk basamak yapmak, gerekli disiplinleri gerekli yerlerde işe koşarken tutarlı bakış açıları geliştirmeye yardımcı olabilir. Nitekim “neyin iyi ve doğru, neyin kötü ve yanlış olduğunu araştıran, insan hayatının gerçek amacının ne olması gerektiğini soruşturan, ahlaklı ve erdemli yaşayışın hangi unsurlarını içerdiğini irdeleyen felsefe dalı diye de tanımlayabileceğimiz etiğin” (Cevizci, 2002: 5) bir diğer adı da “ahlak felsefesi”dir (Akarsu, 1984: 74). Bu anlamda ahlak üzerine bir üst bakış ve düşünüm geliştiren etik, felsefi bir etkinlik olarak kabul edilebilir.

Felsefi bir etkinlik olan etiğin, kavramsal bilgisine değinmek onu anlamlandırmak için önemlidir. Bu nedenle etiğin kökeni üzerine düşünmek bu anlamlandırmaya katkı sağlayacaktır.

Etik, köken olarak Yunancadaki ethos sözcüğünden gelmektedir ve iki farklı kullanımı söz konusudur. İlk kullanımı alışkanlık, töre, görenek anlamında iken; ikinci kullanımı eylem kurallarını, değer ölçülerini kavrayan, düşünen ve iyiyi gerçekleştiren kişinin bu davranışlarını alışkanlık haline getirmesi yani, karakter anlamındadır (Pieper, 1997: 30). Bu durumda etik eylem, ahlak-töre kurallarını izlerken insanın ahlaki ve töreselliğini de sorgular. Ancak etik, bu sorgulama biçimini ahlak olgularına aynı şekilde yansıtmaz. Ahlak olgularına farklı yaklaşımların varlığı etiğin türleri üzerinde düşündürür.

3.1.1. Etiğin Türleri

Felsefenin temel disiplinlerinden etikte yöntemsel olarak 3 farklı yaklaşım tarzından söz edilmektedir:

3.1.1.1. Betimleyici Etik: “Ahlak alanına bilimsel yaklaşımı uygulayan betimleyici etik, ahlaki eylem bağlamında, olması gereken ya da değer yerine olan ya da olgularla ilgilenir, ahlaki inançlarımızla ilgili sosyolojik ya da psikolojik olguları ifade eder. Söz konusu yaklaşımda etik daha ziyade; seyirci, gözlemci veya gözlemleyici durumdadır; ahlaki olgu ve olaylara dışarıdan bakar, onları bilimsel bir yaklaşımla gözlemleyip tasvir eder” (Cevizci, 2002:6). Böylece ahlaki eylemlerin sorgusu olgusal bir araştırma alanı sunar.

3.1.1.2. Normatif etik: “Ahlaki talep ve normların betimlenmesinden çok gerekçelendirilip temellendirilmesini hedefleyen” (Pieper, 1997: 224), “ahlaki yaşayış için normlar ve ilkeler koyan” (Gökalp, 2010: 23) bir etik türüdür. Bir başka deyişle normatif etik, insanların nasıl yaşamaları gerektiğini araştıran, üst düzey davranış biçimlerini düşündüren, eylemleri sorgulayarak insanları en iyiye yöneltmeyi hedefleyen özelliklerle belirir.

3.1.1.3. Metaetik : Dil analizi yaklaşımı, analitik veya eleştirel etik olarak da bilinen metaetik, “insan eyleminin iletişim yoluyla aktarılabilir ve iletişimde içerilmiş olduğu görüşünden hareket eder ve gündelik ahlak dilini analiz ederek ahlaki eylemin özelliği ve nedenleri hakkında bizi aydınlatmaya çalışır” (Pieper,1997: 214). Bu anlamda “tarihsel, bilimsel, deneyimsel veya normatif yargı gerektiren ya da ihtiva eden bir düşünme biçimi olmayıp ahlaki kavramların anlamını dil ve ahlak ilişkisi içinde analiz ederken (Cevizci, 2002: 11) “tüm etikler karşısında tarafsız kalan ve bu nedenle onların üstünde bulunan” (Özlem, 2010: 145) bir özelliklerle belirir. Böylece ahlak dilini çözümleyerek ahlaki

eylemlerin nedenleri, özellikleri, gerekçeleri hususunda insanları aydınlatır, yeni yorumlara aracı olur.

Çözümleyici özellikleri ile metaetik, hem etiğin olanaklarını anlamlandırma sürecine hem de ilgili araştırmanın amaçlarına katkıları bakımından daha işlevsel görünmektedir. Nitekim ahlak olgularını ve ahlaki eylemleri en iyi yansıtan insan özelliği dilde mevcuttur ve bu özellik bir anlamlar yelpazesi sunar. Bunu Pieper şöyle açıklar: “Dil çözümleyici ahlak filozofları, çıkış noktaları aynı olmasına rağmen, ahlaki sözcüklerin, yargıların ve argümantasyonların önem ve işlevleri açısından farklı sonuçlara varmışlardır” (Pieper, 1997: 214). Bu nedenle metaetik, çeşitli tartışmalara ve yeni yorumlara olanak tanır.

Bilimsel çalışmaların birçoğunda olduğu gibi etikte de tartışma ortamı sağlayan ve yeni yorumlara ulaştıran öncelikle ilgili disiplinin temel kavramları ve problemleridir.

3.1.2.Etiğin Temel Kavramları ve Problemleri

Her bilimsel disiplin kendine özgü terim ve kavramlar dünyası yaratır. Bu yaratım bilimsel söylemlerin oluşturulmasının, anlamlandırılmasının, uygulanmasının bir ön koşuludur. Çünkü her söylem başka bir söylem ile yeniden inşa edilir. Böylece söylemlerin yarattığı farklar ve taşıdığı benzerlikler atılacak adımları rasyonelleştirir. Etiği rasyonelleştirecek araçların önde geleni ahlaki olguların ele alınmasıdır. Daha önce de vurgulandığı gibi etik, ahlaki olguları sorgulayarak insan ve toplum hakkında bir üst bakış kazandırır. Bu anlamda düşüncelerin kavramlarla oluşturulduğu dikkate alınır; gerek etiği

anlamlandırmak gerek konuya katkı sağlamak bakımından etiğin temel kavramlarına değinilebilir.

İyi: İyi “Ahlak açısından ahlaki eylemin ulaştığı nihai hedef, kendi başına var olan bir değer (Gökalp, 2010: 21) doğaya uygun yaşama (stoacılar), acıdan kaçıp olabildiğince haz duymak (Haz. Aristippos, Kirene Okulu), yarar (sofistler, Mill vb.) (Özlem, 2010: 37), mutluluk (Aristoteles, 2009: 21) olarak farklı şekillerde tanımlanır. İyi üzerine tanımlamalar farklı olsa da, tanım geliştirme ihtiyacı, iyinin varlığını ortak bir uzlaşma noktası haline getirir.

Erdem: Erdem, “her varlığın kendine özgü fonksiyonunu en iyi bir biçimde yerine getirme anlamına gelen Yunancadaki *arete* sözcüğüne” dayanır (Cevizci, 2000: 331). Aristoteles’te insansal iyi ve insansal mutlulukla özdeş “insansal erdem” olarak kullanılır. Bu erdem, “bedenin değil ruhun bir erdemi” (Aristoteles, 2009: 27) olarak kabul edilir. Erdem eski Türkçede “artam” olarak kullanılmıştır. Artam artmak fiilinden gelir ve artamın insanlarda fazladan bulunması gereken bir kapasite olduğu düşünülür (Özlem, 2010). Görüldüğü üzere erdem, ahlaki gelişmişliğe, insanda bulunan bir olanağa işaret eder. Çünkü ruhun etkinliği bedenin eylemini dışlamaz, ona hükmetmeyi onu donatmayı öngörür. Bu donatılar ile bilinçlenen insan bir üst duruma geçer, yani erdemli olma olanağını kazanır.

Sorumluluk: : Arapça sual deyiminden türetilen mes’uliyet, dilimizde de soru kökünden türetilmiştir, sorulabilirlik demektir. Sorum da denir (Hançerlioğlu, 199?: 133). Sorumluluk “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi” (TDK, 2009: 1794) ile gerçekleşir. Sorumluluk, ahlaki olgunluğun bir gereği olarak öncelikle

kişiyi¹ eylemine bağlar, sonra da bu eylem üzerinden kişiyi toplumsal gruba bağlar.

Vicdan: İnsan davranışlarını ahlaki açıdan değerlendiren bir çeşit iç değerlendirme yetisidir (Gökalp, 2010: 22). Bu yetinin “karşı karşıya kaldığımız tek tek durumlarda ne yapmamız ya da ne yapmamamız gerektiğini” söyleyen ve bu bakımdan da ahlâksal eylemin zorunlu hareket ettiricisi olarak *genel kabul gören* insansal-duygusal bir yaşantıyı imlediği söylenebilir. Etik tarihinde de *vicdan* –ya da ahlâksal eyleme götüren özel bir duyunun ürünü olarak “ahlâk duygusu”– pek çok filozofun araştırma konusu olmuştur (Ketenci, 2008: 2). Eylemleri yargılayan ölçüt bu ahlak duygusu olduğundan, bu duygu kullanılmadığında iç baskı yaratır. Bu baskı halk dilinde “vicdan azabı” olarak bilinir.

Ahlaki olguları iyi, erdem, sorumluluk ve vicdan gibi kavramlar ile sorunsallaştıran etik, ele aldığı problemler ile de belirlenimlerde bulunur. Antik çağdan günümüze değin etik, üç ana problem üzerinde durur:

1. İyi veya en yüksek iyi problemi:

Felsefenin doğuşundan itibaren *summum bonum* (en yüksek iyi) yani ahlakın esası meselesi kuramsal düşünmede ana problemlerden biri sayılmıştır (Mill, 1986:1). Değer yargıları içerisinde sıkça kullanılan “iyi”, Yunan felsefesinde metafizik düşünceler bağlamında (varlık) ‘olma’nın anlamı, Platon için tüm idelerin idesi anlamında en yüksek (varlık) olma ve bilgi ilkesiydi

¹ Çalışmanın kimi bölümlerinde alıntılara bağlı olarak “kişi” sözcüğü, kimi yerlerdeyse işlevsel olduğu düşünülen “birey” sözcüğü kullanılmaktadır. Kullanım farklılıklarına rağmen aynı anlam yelpazesi sunulmak istenmektedir.

(Pieper, 1997:145). Görüldüğü üzere iyi üzerine düşünüm geliştirmek etigin belli başlı uğraşlarındanıdır.

2. Doğru eylem problemi:

Doğru eylem genellikle erdemli bireylerin eylemi olarak nitelenir. Ancak eylemin neye göre doğruluğu sorusu farklı tanımlamalar da üretmiştir. Bireysel, toplumsal ve yarar getiren eylemler doğru eylemi kendine göre tanımlar (Özlem, 2010: 38). Hal böyle olsa da erdemın doğru eylemdeki rolü; birey, toplum ve yarar ölçütlerini etkiler. Dolayısıyla her bir tek durumda doğru eylemin ölçütü, erdemliliğin gerektirdiği nitelik, yetenek ve beceridir.

3. Özgürlük ve Determinasyon:

Özgürlük ve determinasyon sorunu, “insanın doğuştan tepeden tırnağa doğacasına belirlenmiş olup olmadığı sorunudur” (Pieper, 1997: 137), yani insan eyleminin doğa tarafından belirlenip belirlenmediği, doğa ve insan arasındaki nedensellik ilişkisinin nasıl bir yapıda olduğu sorunudur. Eğer doğa, insan söz konusu olduğunda tek belirleyici ise bu durumda herhangi bir biçimde özgürlükten söz edilemez. Özgürlük insanın doğa tarafından tam olarak belirlenmemesi durumunda olanaklıdır. Dolayısıyla özgürlük bir ahlaki özgürlük olarak ele alınır. Çünkü ahlaki özgürlük ahlaki eylemlerin öncülü olarak görünür. Nitekim Pieper şöyle der: “ahlaki özgürlük, eylemi temellendirecek özgürlüktür; eylem özgürlüğü ise araçsal özgürlüktür, diğer bir deyişle amaca götürebilecek birçok araç ve yol arasından seçim yapma özgürlüğüdür” (1997: 142).

Etik, bu üç problem ekseninde ahlaki olguları sorgular. Bu noktada etik ve ahlakın ne olduğuna ve etik ahlak ilişkisine değinmek gerekli hale gelmektedir.

3.1.3.Etik Ahlak İlişkisi Üzerine

Etik ve ahlak terimleri günlük yaşamda aynıymış gibi kullanılır. Ancak bu durum her iki kavramı birbiri ile ilişkili yapar, aynı yapmaz. Bu ayrımı Cevizci şöyle ifade eder:

“Bir kişi, bir toplum düzeni içinde başkalarıyla bir arada varolan bir birey olarak insan, ahlaki hayatı şahsen yaşar, içinde bulunduğu toplumun ahlaki ilke ve değerlerini eylemleriyle cisimleştirir. Fakat o bununla da kalmayıp, taşıyıcısı olmaya veya hayata geçirmeye çalıştığı değerlerin anlamı üzerinde düşünmeye başladığı, kullandığı ahlaki kavramların gerçekte ne olduklarını ve ne anlam ifade ettiklerini araştırmaya; ahlaklılığın unsurlarını tartışmaya ve bu ve benzeri konularda düşündüğü ve hissettiği şeyleri dile getirmeye, başkalarına aktarmaya başladığında, normal ahlaklılık düzeyini aşıp, etik yoluna girmiş olur” (2002: 4).

Kuçuradi’ye göre, “etik, bir bilgi alanını adlandıran felsefenin ilk ve temel alanı; ahlak ise tarihsel ve toplumsal nitelikli bir olgudur”. Yani *ahlâk, filozofun kurup var etmediği, toplumda kendiliğinden varolan, ama filozofun yalnızca “bu nedir?” diye sorabileceği bir gerçeklik olgusudur. Bu soruyu sorabilmek ise etik alanının bilgisiyle olur. Demek ki ahlâk, olgusal nitelikli bir varolandır, etik ise bilgisel niteliklidir* (Kuçuradi ve Taşdelen, 2011: 7).

Cevizci, Kuçuradi ve Taşdelen’in ifade ettiği gibi etik, bir yanıyla ahlak üzerine bir düşünümdür ve ahlaki değer yargılarını aşmaktır. Bu eylemleri, somut yaşamsal örneklerden yani ahlak olgularından ziyade felsefi bir değerlendirilme bütünselleştirmektir. Çünkü etik, “davranışlar, kişilerin karakter özellikleri, insan değerinin bilgisi, deneyden türetilenler ve insanlar arası ilişkilere ilişkin başka birçok sorunu problem edinir” (Kuçuradi, 1997: 30). Dolayısıyla ahlak olguları üzerine bir üst bakıştır. Ahlak-etik bağıntısı ile gidilen ayrımlaşma ahlakın ne olduğuna dair daha belirleyici ifadelere gerek duyar. Bu anlamda ahlaka ulaştırın

bu düşünceleri kıstas alarak; ahlak ve ahlaka ilişkin sorunsallar ayrıntılı incelenebilir.

3.2. Ahlak

Ahlak sözcüğü çeşitli bağlamlarda kullanılır. Evrensel ahlak, milli ahlak, dini ahlak, bilim ahlakı, meslek ahlakı, kişisel ahlak vb. olarak çeşitlilikler sunar. Çeşitlilikler içerisinde farklı anlam potansiyelleri taşıyan ‘ahlak’ı kavramsal olarak ifade edecek olursak; bu tanımlamaları etikte olduğu gibi ilgili disiplinler ile ele almak gerekir. Bu anlamda ahlak, ilgili araştırmanın çerçevesinde bilim, felsefe, dilbilim, eğitim bilimleri ile ilişkilendirilebilir. Etik başlığı altında ahlaktan söz edilse de bu alanın kendine has belirleyici özellikleri bulunmaktadır. Ahlakın kavramsallığı bu belirleyiciliğin çıkış noktasıdır.

Arapça *hulk* sözcüğünün çoğulu olan *ahlak* terimi, *huy*, *seciye*, *mizaç* anlamlarını çoğul olarak kapsar. Dilimizde kişisel ahlak olarak aktöre, toplumsal ahlak olarak töre ve bilim olarak törebilim terimleriyle karşılanmıştır. Bu bakımdan bilim ve felsefe olarak törebilim terimi Fransızcadaki *ethique* ve *morale* terimlerinin her ikisini de karşılar (Hançerlioğlu, 1993: 8). Hançerlioğlu’nun tanımından hareketle “ahlakı, kişisel ve toplumsal olarak belirlemek büyük önem taşımaktadır” denebilir. Çünkü ahlak, “mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü, insanların kendisine göre yaşadıkları, kendilerine göre rehber aldıkları ilkeler bütünü ya da kurallar toplamı,” olarak toplumsal; bir kimsenin iyi niteliklerini veya kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü, *huy*” (Cevizci, 2005: 28) olarak kişiselliğe vurguda bulunur ve farklı anlamlara gelir.

Ahlak, toplum içinde ortaya çıkan bir olgudur ve topluma karşı yükümlülük olarak anlaşılmaktadır (Kaya, 2011). Ancak bu bakışın ahlakın kapsamını toplum ile daralttığı, bu durumunda daha kapsayıcı ve sorgulayıcı bir

yönteme ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Nitekim bir insanın toplum dışında hayatın tüm alanlarına hitap eden farklı bir ahlaka ihtiyacı yok mudur? Örneğin insan ve toplumun bitki ve hayvanlara karşı geliştirdiği veya geliştirmesi gereken bir ahlakı yok mudur? Doğrudan insan üzerine konulanmamış olan bir mesleğin icrası kendine has bir ahlaka ihtiyaç duymaz mı? Bir arkeolojik araştırmada incelenen tarihi yapıtı korumanın bir ahlakı yok mudur veya bir bilim insanının bilgisini ortaya koyma ahlakı sadece topluma karşı mıdır? Hatta her çağın yarattığı ve ihtiyaç duyduğu farklı bir ahlak anlayışı söz konusu iken, ahlaka karşı yenilenen bir ahlaka da ihtiyaç duyulmaz mı? Görüldüğü üzere bu soruları çeşitlendirmek olanaklı ve ahlak üzerine düşünüm odağı da cevaplandırırken belirleyicidir. Yani “ahlak” tan söz ederken “ahlak” sözcüğünün neyi imlediğini doğru belirlemek gerekir. Bu da ahlaki anlam örgüsünü anlayabilmenin en azından bir başlangıcı olabilir.

İlgili araştırma toplum kurallarını ilgilendiren bir kapsamda yer aldığı için bu yazının odak noktasını toplumsallık oluşturmaktadır. Dolayısıyla ahlak, toplumsallığın bir süreci ve ürünü olarak ilgili disiplinlerin katkıları ile ele alınacaktır.

3.2.1. Ahlakın Toplumsallığı

Toplumsallaşma, “belirli toplumsal durumların deneyimi ve bilgisi aracılığıyla insan davranışının biçimlendirilmesi: bireylerin kendi davranışlarına ilişkin olarak başkalarının beklentilerinden haberdar oldukları; bir toplumsal grubun veya toplumun normlarını, törelerini, değerlerini ve inançlarını edindikleri ve bir toplumsal grubun veya toplumun kültürünün aktarıldığı süreç olarak” tanımlanır (Kaplan, 2005: 11). Toplumsallaşma süreci bireyin diğer bireylerle ilişkisine dayanır. Nitekim Kuçuradi bunu, “Ahlaktan söz edilirken dile

getirilmek istenen, hep, insanlar arası ilişkilerde kişilerin uymaları beklenen – talep edilen- davranışlardır”(1997: 21) diyerek belirtir. Kuçuradi'nin tanımı, ahlakın yaşanan toplumun kurallarına uymakla edinilebileceğini söylerken aynı zamanda bu kuralların toplumdaki topluma değişebileceğini, yani göreceli olduğunu da belirtmiş olur. Çünkü insanlar arası ilişkiler dünyanın pek çok yerinde mevcuttur. “Tek kişinin veya bir insan topluluğunun belli bir tarihsel dönemde belli türden eğilim, düşünce, inanç, töre, alışkanlık, görenek vb. ve bunlarda içerilmiş olan değer, buyruk, norm ve yasaklara göre düzenlenmiş bu haliyle gelenekleşmiş, yerleşmiş yaşama biçimleri” (Özlem, 2010: 21) ise bir hayli fazladır. Dolayısıyla toplulukların geçerli değer yargıları ahlaki bilinç, yargı ve eylemlerini farklılaştırır. Yani toplulukların, grupların hatta bireylerin ahlakının aynı dönem içerisinde bile farklı olduğu söylenebilir. Ancak bu durum bahsedilen birey ahlakının toplumsal ahlaktan tamamen bağımsız olduğu anlamına gelmez. Çünkü “norm ve değer uyumsuzluğu sonucunda kişi, bir yandan içselleştirdiği belli ahlaki kuralları sorgulamadan uygulamayı ne kadar olağan olarak algıladığının, öte yandan da geçerli ahlakın kurallarına uyması halinde bile kişisel sorumluluğundan kurtulamadığının farkına varır” (Pieper, 1994: 41).

Bireyin farkındalığı, yaşayan ahlaklılığın ilk koşulu ahlaki bilince (Poyraz, 2006) işaret eder. Bu ifadedeki ahlakın öncelikle bilinçli bir iç dinamik olduğu çıkarımlanır. Bu çıkarıma İnam'ın (2014: 15) şu ifadeleri ortak edilebilir: “Göz önünde olmayan iç dünyamda, kimseler görüp bilmediği hâlde, bir iç ahlak durumu yaşıyorum. Elbette bu durum içinde bilinçli olmam gerekiyor”. Yani ona göre, “İç ahlâk düzeni, ahlâk bilincine, iç varlık bilincine erişmemiş insanlarda oluşmıyor”². Görüldüğü üzere ahlaki bilinç ile birey, hem toplumun değer ve kurallarına hem de kendi edindiği ve yarattığı değerlere bağlı, ahlaki eylemde

² <http://www.etikturkiye.com/etik/inam.pdf>

bulduğunu bilen bir ögedir. Bu durumda ahlakın bireyde iki şekilde var olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki ahlaki yargı, diğeri ise ahlaki eylemdir.

Ahlaki yargı, “ahlaksal değerlendirmeye konu olanlar üstüne belli bir çözümleme ve temellendirme sürecinden geçilerek verilen bağlayıcı vargılar” dır (Güçlü vd., 2008: 28). Bir başka deyişle, “ahlaki olgunluğa sahip faillerin ya duygularını ya da rasyonel değerlendirme ve ölçüp biçmelerini dışa vuran” (Cevizci, 2005: 46) bir düşüncüdür. Tanımlardan hareketle ahlaki yargıların rasyonelliğini, çözümleme ve temellendirme ile yansıttığı, bunu yaparken de duyguyu dışlamadığı söylenebilir. Ahlaki yargının bu özellikleri, içerisindeki ahlaki bir bilincin ve duyarlılığın bir yansıması olarak da kabul edilebilir. Nitekim bu duyarlılık nezdinde kişiler, niyetler, durumlar, olaylar, karakterler, eylemler vb. hakkında doğru-yanlış, iyi-kötü, erdemli- erdemsiz, uygun-uygunsuz gibi yargılarda bulunur.

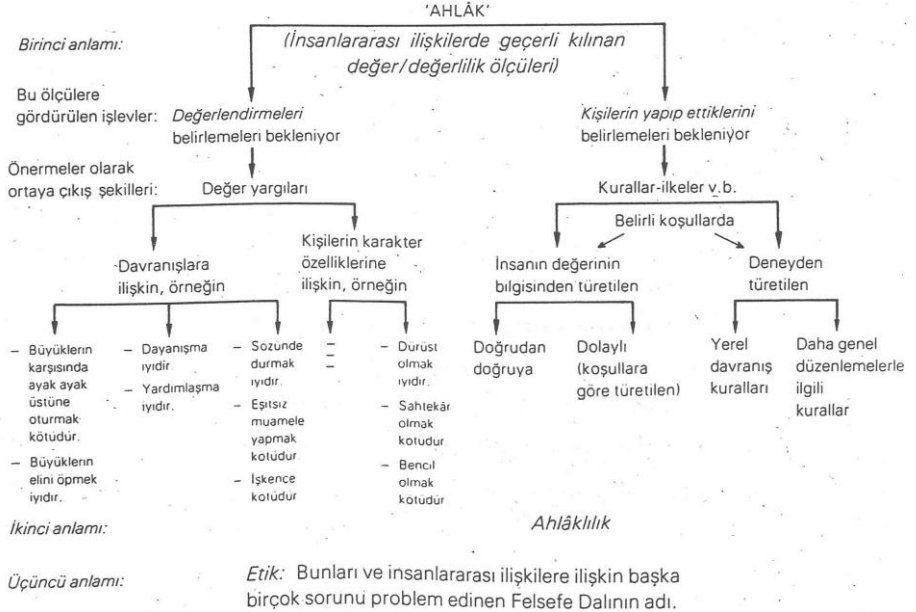
Ahlaki eylem ise, “ahlak açısından değerlendirilebilen, ahlaki bir değer açısından yargılanabilen, ahlaki bir yükümlülük ya da amacı gerçekleştirmeye çalışan, niyetli bir karakter taşıyan, belli bir amaca yönelmiş olan eylem” (Cevizci, 2005: 37), “ahlakla ya da değerlerle ilintisi kurulabilen yapıp etmeler” (Güçlü vd., 2008: 35) olarak tanımlanır. Bu tanımlardan hareketle ahlaki eylemlerin niyet, sorumluluk, özgürlük, ahlaki değer ve amaçlılık gerektirdiği çıkarılabilir. Ayrıca ahlaki eylem “ahlaklılık tanımlarına bağlı olarak değişik şekillerde tanımlanır” (Özlem, 2010: 133). Yani yaşadığı çağa, kültüre, topluma, bireye bağlı olarak şekillenen ahlaklılık aynı zamanda ahlaki eylemin kendisi olabilir. Bu nedenle “ahlaki eylemde olması gereken nedir” sorusu güncelliğini hemen her çağda korur. Çünkü insanlığın geldiği son noktaya kadar düşünerek, “ahlak örneklerinin öznelere ahlaki eylemiştir” denilir. Yaşadığımız çağın “olması gereken” olarak belirlediği şey “insan hakları” bilincidir.

“İnsan hakları sadece insan olmaktan kaynaklı sahip olunan temel hak ve özgürlükler” (Kamber, 2012: 1), “insanların görmesi ve başka insanlara göstermesi gereken muameleyi dile getiren etik ilkeler” (Kuçuradi, 2007: 73) olarak bilinir. Bu nedenle insan hakları aşkın, uluslararası bir boyuta sahip ve olması gereken bir haktır.

Ahlakın “olması gereken”ini daha kapsamlı anlamlandırabilmek için felsefi, bilimsel ve tarihsel bir bakış geliştirilebilir. Ancak bu bakışın çok geniş bir araştırma alanını ön gördüğü açıktır.

Yukarıda sözü edilenleri kapsayacak ve konuya somutluk katması beklenen kimi ifadeler Kuçuradi’nin (1997: 25) şematik ahlak tablosunda bulunabilir.

Tablo 2. Şematik Ahlak Tablosu



Kuçuradi'nin şematik ahlak tablosuna bakarak değer yargılarının ahlaki yargı ve ahlaki eylem çeşitliliğine yol açtığı söylenebilir. Bu durumda değerler ve değer yargılarının ahlaki bir temel oluşturduğu dikkat çeker.

Yukarıda söz edilenlere bağlı olarak ahlakın temel konularından değerler ön plana çıkmaktadır. “Ahlak ve Değerler Eğitimi” başlığı altında daha detaylı irdelenecek bu kavramı, yine toplumsallık bağlamında genel hatları ile tanımlamak bu bölümün tutarlılığına katkı sağlayabilir.

Değer, “ahlak ve değer felsefesinde, olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve eylemleri olan özneye ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır; öznenin, olana, olguya yüklediği niteliktir (Cevizci, 2000: 221). Ayrıca “her toplumun sahip veya bağlı olduğu kültürü meydana getiren inançlar, fikirler ve normlar sistemi” (Ülken, 1969: 73) olarak da tanımlanır. Cevizci ve Ülken'in tanımlarından yola çıkarak değerlerin birey ve toplumun ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin bir yansıması olduğu söylenebilir. O halde bu istemler her zaman birbirine paralel ilerlemeyebilir. Yani bir şeye yüklenen değer, onun anlamı ya da önemi bireyden bireye, toplumdaki topluma değişkenlik gösterebilir. Örneğin değer kavramı, “Latince kıymetli olmak güçlü olmak anlamlarına gelen valere sözcüğünden türemiştir” (Aydın, 2011: 19). Türkçe de ise önceden belirtildiği gibi “değmek” fiilinden türemiştir. Dolayısıyla norm ve değer uyumsuzluğunun nedeni belli olsa da ahlak örneklerini incelemek bu uyumsuzlukları azaltmayı sağlayamasa bile bir teşebbüste bulunabilir. Nitekim bu araştırmanın amacı da budur. Ancak öncelikle ahlaki yargı ve ahlaki eylemi somutlaması beklenen ahlak örneğine değinilebilir.

3.2.2. Ahlak Örneği

“Kant’ın bir eylemin ahlaki değerinin onun sonucunda değil de taşıdığı niyette olduğunu göstererek etikte yeni bir alan açmasından sonra ahlak örneği

kavramı insanlık kavramına daha yakından bağlanmaya başladı. Her ahlak örneğinin insanlığı bir bütün olarak temsil ettiğinin bilinci geliyordu” (Nutku,1998: 85). Bu ifade ahlakı görecelilikten çıkararak bir yorum getirir. Nitekim Kant’a göre bütün insanların paylaştığı “insan onuru” eylemlerin ödev bilinci ile “ahlak yasasını” oluşturabilir. Ahlak yasası ise“insan usunun kendi kendine zorunlu ve genel geçer kurallar koyması” (Kant, 2004: 10) olarak hem insanın akli ile kural ve ilke yaratabileceğini hem de evrensel ahlak yasalarının olabileceğini belirtir. Öyle ise ahlaklılığın temel ölçütlerinden biri olan akıl sahibi olmak, bir bireyin ahlak örneği ile evrenselliğe ulaşabilir. Ancak Kant, şu ifadelerde de bulunmuştur: “İnsanların yapıp ettiklerinden edinilen deneye dikkat edersek, saf ödevden dolayı eylemde bulunma niyetiyle yapılmış bir tek kesin örnek bile veremeyeceğimiz gibi haklı olan yakınmalarla karşılaşırız; her ne kadar ödevin buyurduğu birçok şey, ödevde uygun oluyorsa da, bunların gerçekten ödevden dolayı olduğu, dolayısıyla ahlaksal bir değer taşıdığı kuşkuludur” (1922: 22). Çünkü ona göre, *ahlaksal değer söz olduğunda, sorun olan, gördüğümüz eylemler değil, eylemlerin görmediğimiz o iç ilkeleridir* (1922: 23).Bu nedenle Nutku’nun Kant’tan yola çıkarak Kant’a da farklı bir bakış getirdiği söylenebilir.

Anlaşıldığı üzere Kant, ahlak yasası dâhilinde gerçekleşecek bir ahlaki eyleme dahi kuşkuyla bakar. Ancak bazı ahlak örneklerinin taşıdığı niyetsel ve eylemsel açıklık Nutku’yu da haklı kılmaktadır. Nitekim Nutku (1998: 90) şöyle bir ahlak örneği verir:

Ocak 1982’de Washington’ da Potomac ırmağı üzerinde bir uçak kazasında yolcular buzlu suya düştü. Bir helikopter timi birçok hayat kurtardı ve oradan geçen Lenny Skutnik ırmağa atlayıp Priscilla Tirado’yu çıkardı. Aynı anda, kimliği belirlenemeyen (sonradan Arlend D. Williams, “sıradan” bir memur olduğu belirlendi ve tarihe “sudaki adam” olarak geçti) 50 yaşlarında bir

adamda sudaydı. Haber şöyleydi: "Helikopterden can simidinin her indirilişinde adam onu yakaladı ve bir başkasına ilettili. Sonunda helikopter onu da almaya döndüğünde buzların arasında kaybolmuştu.

Nutku'ya göre ahlak örneği ilerlemez, ahlak eyleminin gerçekleştiricisi için hiç kimse "daha iyisini yapabiliirdi" deme hakkını kendinde bulamaz, ama o yapabileceğinin en iyisini yaparken (Kant) daha iyisini yapabilir (1998: 91). Görüldüğü üzere Nutku ahlaki eylemi, "eylem gerçekleştiricisi"nin koşulları içerisinde yapabileceği en iyi ile belirlemiştir. Bu nedenle "sudaki adam" da en iyisini yapmıştır. Bu bakışa Türkiye'den de şu örnek eklenebilir:

Kütahya'nın Simav ilçesinde SSK emeklisi Ahmet Karadağ, yolda bulduğu servet dolu poşeti sahibine teslim eder. İçerisinde 1 milyon liraya tekabül eden banknot, dolar ve euro bulunan poşetin sahibi, yaşlı adama 100 TL bahşış verir. Paranın sahibi şu beyanlarda bulunur: "Sevincimi anlatamam. Koşarak gittiğim belediyede, paralarım kavuştum. Paramı bulan Ahmet amcaya teşekkür ediyorum. Demek ki bu devirde böyle dürüst insanlar da varmış. İnsanlık ölmemiş".

Parayı bulan Ahmet Karadağ ise, "Benim yerime kim olsa aynı şeyi yapardı. Bahşışı de almak istemiyorum ancak paranın sahibi ısrarcı olduğu için kabul ediyorum" şeklinde konuşur.³

Ahmet Karadağ'ın da Nutku ahlak örneğinde olduğu gibi koşulları içerisinde en iyi eylemde bulunduğu söylenebilir. Ayrıca Karadağ'ın söylemleri

³ <http://www.sabah.com.tr/yasam/2013/11/22/posette-buldugu-1-milyon-lirayi-teslim-etti>

sahip olduğu ahlaki bilinci temsil etmesi bakımından dikkate değerdir. Nitekim bu söylemlerden şunlar çıkarımlanabilir: Hiçbir menfaat gözetmeden başkasına ait olanı teslim etmek gerekir ve böyle eylemek bir görevdir.

Ahlak örneği insanın insana bağlanmasının çeşitli biçimlerini gösterir. İnsanlık adına bir değer, uğrunda mücadele edilmesi gereken bir umut, bir beklenti oluşturur. Dolayısıyla ahlak örneğinin taşıdığı iyi görelî değer mutlaklıktır. O bütün bilginin “en üstün iyi” sidir (summum bonum) (Nutku, 1998: 91). Öyleyse Karadağ’ın eyleminin hak temelli, ahlaki ve evrensel olduğu söylenebilir.

Nutku’nun mutlak ahlak yönelimine karşılık ahlakın “çağın söylediği olma özelliği”ni de göz önünde bulundurmakta fayda vardır. Nitekim ahlaki eylemi değerlendiren bir yorumun gelecekteki yeri şu an bilinemez, fakat şu ana kadar ki insan edimi içinde bu eylem “en üstün iyi” olarak nitelendirilebilir.

3.2.3. Ahlak ve Eğitim Bilimleri

Öğretim ve eğitimi kurallara bağlayan bilim kolu, pedagoji (TDK, 2009: 606) olarak bilinen eğitim bilimleri, bireylerin eğitim süreçlerini düzenlemeye yönelik etkinliklerin bütününe katkı sağlar. Bu nedenle eğitim bilimlerini anlamlandırmanın yolu, bu bilim alanının temel kavramı, eğitimi tanımlamakla olanaklıdır. Eğitimle ilgili bazı tanımlamalar şöyle sıralanabilir:

Geleneksel bir yaklaşımla eğitim, bir toplumda insanların ortak değerler çerçevesinde bütünleştirilmesiyle erdemli bir toplum oluşturma süreci olarak tanımlanır (Şişman, 2011: 4).

Sosyoloji açısından eğitim, her toplumda değerler ve kurumların erişkin kuşaktan yeni yetişen kuşağa geçmesini sağlayan en yaygın toplum görevlerinden biridir (Ülken, 1969: 91). Pedagoji açısında eğitim, bireyin doğumundan ölümüne

kadar devam eden (Kılıç, 2006: 2),kişinin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla değişmeler meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972: 12; Akt. Özçelik, 2011: 1).

Tanımlardan yola çıkarak eğitimin en genel amacının, toplum bireylerini ve toplumu iyileştirmek olduğu söylenebilir. İyileşme ve iyileştirme de ahlaki bir sorun olarak ahlak ve eğitim bilimlerinin kesişme alanıdır. Çünkü eğitim süreci ile birey, toplumdaki yerini öğrenerek toplumsal sorumluluğunun farkına varır.

Birey davranışlarının çok az bir kısmı öğrenme ürünü değildir: Şiddetli ışık ve ses karşısında irkilme veya alınan bir maddenin etkisi altında iken gösterdiği davranışlar vb. (Özçelik, 2009). Bireyin kontrol edebildiği özelliklerinin edimi ise büyük oranda öğrenmeye dayalıdır. Nitekim öğrenmenin tanımı da “davranışta nispeten kalıcı bir değişimin olması” (Özçelik, 2009:1) şeklindedir.

İlk insandan günümüze dek eğitim, koşullarına bağlı olarak var olmuş, yenilenmiş ve daha iyisi olan eğitim sistemlerine ulaşmaya çalışmıştır. Dolayısıyla eğitim, toplum yapısının bir dönüşüm aracı olarak birçok alanı etkilemiştir. Bu alanlardan biri de eğitsel ve toplumsal normlar alanı ahlaktır.

3.2.4. Ahlak ve Değerler Eğitimi

Türkçede değerın bir şeye biçilen karşılık, *karşılıdığı ihtiyaca göre değişen bir nitelik* olduğu: Latince de ise “kıymetli olmak güçlü olmak anlamlarına gelen valere sözcüğünden türemiş” (Aydın, 2011: 19) olduğu belirtilmişti. Değer kavramının Türkçe ve Latince çıkış noktasının farklı anlamlarda olması değere yüklenen farklı anlamlar potansiyelini yansıtır. Bu farklılık sadece kavramsal çıkış noktasının değil aynı zamanda değerle ilişkilendirilen şeylerin de farklılığıdır. Çünkü “değer bir şeyin değeridir hep, o

şeyin bir çeşit özelliği, onun aynı türden şeyler arasındaki yeridir. İnsanın değeri, insanın diğer varlıklarla ilgisi bakımından özel durumu ve durumun sonucu olarak sahip olduğu kimi haklardır, kısaca insanın varlıktaki özel yeridir, onun değerini oluşturan. Bir kitabın, bir toplantının, bir sanat yapıtının, bir konuşmanın değeri de aynı biçimde onun aynı türden diğer şeyler arasındaki yeridir (Yalçın, 2002: 346). Öyleyse, hangi değerden bahsedildiği de değerın bir ölçüsü olarak kabul edilebilir. Yani bu maddi, manevi temellere bağlanmış; ekonomik, sosyal, felsefi, hukuki, evrensel, yerel, insani, estetik değer vb. şeklinde çoğaltılabilir. Bu nedenle değer kavramının hangi disiplin temelli ele alındığı önemlidir.

Değer kavramı, disiplinlerin farklılıklarına bağlı olarak çeşitlilik kazansa da insan varlığının değerlerden bağımsız bilgisinin olanaksızlığı açıktır. Çünkü “her topluma ait belli bir değerler dizgesi vardır. Değer dizgesi bir konuyu yargılama anlamında bir değeri inceler, yani bir durumu, bir konuyu, bir nesneyi ya da bir olguyu nitelik kazandırma açısından görme, o konuya değer verildiğini gösterir.

Toplumsal olan bir değeri yargılama, varolanlar arasından bir seçme yapma, yaşanmışlıklarla ya da bilgi birikimi ile onlara belirli anlamlar yükleme işidir” (Günay ve Uzdu Yıldız, 2011: 157). Bu yönüyle “değer bilim ilk bakışta toplumu ilgilendiriyor gibi görünse de; bireysel demek olan “ben”in çevresinde oluşan bir değeri yargılama işidir” (Günay ve Uzdu Yıldız, 2011: 157). Bu nedenle “ben” değiştirilebilirse ya da eğitilebilirse o zaman “ben”in yargısına bağlı olarak farklı değerler etkili kılınır ki “değerbilim bir seçme işidir” (Günay ve Uzdu Yıldız, 2011: 160). O halde değerın, insanla olanaklı, öğretilabilir bir farkındalık olduğu belirtilebilir. Öyleyse, insanın ilk çevresi yani ailesi, değer eğitiminin temellerinin ilk atıldığı toplumsal bir gruptur.

Aileden alınan her türlü bilgi, beceri, tutum, değer okul hayatında daha formal bir nitelik kazanır. Eğitimin okullar aracılığıyla bireylere yeni davranışlar

kazandırırken değerler eğitimini de içinde barındıran disiplinleri görülür. Pekiyi birçok aile ve okul bu kazanımı hedeflediği halde bireyler yeterince değer bilgisi ile donatılıyor mu? Eğer donatılıyorsa aile yapısında görülen bozulmalar, bilim ve teknolojinin etkisiyle mekanikleşen insan eylemleri, iletişim yerine şiddet eğilimlerinin artması, cinsel sapkınlıkların yükselişi, erkin (insan, prestij, para vb.) her durumda haklı kılınması vb. toplumsal sorunlar neden değerlerin aşımına veya eksikliğine bağlanıyor?

Görüldüğü üzere değerler üzerine birçok yönden sorgulayıcı bir bakış geliştirmek etik bir yaklaşımı çağırır. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere değerler eğitimi ahlakın oluşturucu öğelerindedir. Nitekim “bireylere kazandırılması hedeflenen değerler, toplumsal ve yaşamsal alanda rasyonel ve etik kararlar alabilecek bireyler yetiştirmeyi; özgür, adaletli ve onurlu bir dünya yaratmayı hedefler (Kara vd., 2014). Ayrıca Yazıcı (2006: 501) Beill’ den aktardığı şu tanımla değeri şöyle yorumlar: “*bireyler toplumsal kurallar, gelenekler ve görenekler yoluyla “iyi-kötü”yü ve “doğru - yanlış”ı ayırmayı ve kendi ahlâk ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenirler* (2003: 14). Edinilen bu ölçü değer adı verilen kanaatler ve inançlar bütünü oluşturur”. Bu ifade ve yukarıda belirtilen sorgulamalar ışığında, değerlerin değer-ahlak-etik bağıntısı kurulabilir. Çünkü değer kazanım sorunsalı temelde ahlaki odakla ilişkili etik bir tutuma gerek duyar.

Değerler eğitiminin yeteri kadar özümsemediği, aksaklığı ve eksikliğinin telafi edilemeyen sorunlar ürettiği, bu sorunların doğal ve toplumsal yaşama dair uyumsuzlukları arttırdığı, hür düşünceli bireylerin yetişmesini sağlayamadığı ve değerler eğitimi alanındaki bu sorunların bir an önce halledilmesinin gerekliliği çağımızın uzlaşılabilir görüşlerindedir (Elbir ve Bağcı, 2013; Seydi, 2014; Kara vd. 2014). Nitekim Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığının 2010’da değerler eğitimine yönelimi “değerler erozyonuna bir çözüm arayışının ürünü” (Cihan,

2014: 434) olarak görülmüştür. Bu nedenle okulun; devletin, toplumun, anne babaların ve öğrencilerin çeşitli beklenti ve taleplerini karşılamaya yönelik işlevini şu gibi değerleri öğreterek göstermesi beklenir: Dürüst, hak ve özgürlüklere saygılı, devletine bağlı, çalışkan, yardımsever, doğal çevreye duyarlı, tutumlu vb. Ancak bu değerlerin nasıl kazandırılacağı ülkemizde ve dünyada hala uzlaşılan bir konu değildir. Bu nedenle değerler eğitiminin tartışılan ve tartışılacak bir sorunsal olduğu söylenebilir. Çünkü “gelecek nesillerin kendi dünya görüşlerine ve amaçlarına uygun bir biçimde yetişmesini arzulayan farklı topluluklar (*aile, çevre, eğitimciler, ekonomist, meslek örgütleri, siyasi partiler, dini cemaatler, devlet kurumları vb.*), eğitim sistemi ve eğitim reformu hakkında farklı görüş ve açıklamalarda bulunuyor, bulunacaktır (Cihan, 2014).

Bu araştırmanın değerlerin kazandırılması sorunsalına, Kohlberg ahlaki gelişim kuramı nezdinde değer-ahlak-etik bağıntısı ile bazı katkılarda bulunacağı öngörülmektedir.

3.2.5.Ahlaki Gelişim ve Ahlak Kuramları

Gelişim, dölleme ile başlayıp ölümle son bulan, süreç içerisinde meydana gelen düzenli değişikliklerdir (Kaya, 2011: 3). Bu düzenli değişiklikler gelişim psikolojisi dâhilinde şu şekilde sıralanır: Yaşamın başlangıcı ve doğum öncesi gelişim, fiziksel gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişimi, kişilik gelişimi ve ahlaki gelişim. Gelişim alanları ile ilgili bir literatür taraması yapıldığı takdirde ahlak gelişiminin diğer gelişim alanlarından sonra geldiği dikkat çeker. Bu durum, ahlaki gelişimin adı geçen gelişim alanlarını aştığını ve ahlaki gelişimin gelişim alanlarını kapsadığını gösterir.

Ahlaki gelişimin ne olduğunu belirten kimi tanımlar şöyle sıralanabilir:

Ahlaki gelişim, kişilik gelişiminin en önemli öğelerinden biri olup çocuğun toplumsallaşma süreci içinde neyin iyi, neyin kötü olduğu konusunda bir

bilinç geliştirmesini ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan (Onur, 2004; Selçuk, 2007) değerler toplamıdır. Bu anlamda “Bireyde var olan değerler sistemi, gelişimsel bir süreç içinde ortaya çıkmaktadır” (Erden ve Akman, 2009: 108). Ancak bu süreç bütün bilim insanlarının uzlaşısı halinde olduğu bir süreç değildir. Dolayısıyla ahlak gelişimi üzerine farklı ahlak kuramları geliştirilmiştir. Çeşitli kaynaklardan derlenen (Çileli, 1986; Selçuk, 2007; Akbaba, vd., 2008; Kaya, 2011) bu kuramlar şunlardır:

3.2.5.1. Psikanalitik Kuram

Ahlak gelişimini kişilik gelişimi seyrinde ele alan, Freud öncülüğünde gelişen bir kuramdır. İnsanın doğuştan kötü olduğu ve sosyalleşme sürecinde doğru yolu bulabilmesi için yetişkin yardımına gerek duyduğu görüşüne dayanır. Freud ve taraftarları ahlaki standartlara uyulmadığında ortaya çıkan suçluluk ve utanç duyguları; çocuğun anne-babasıyla özdeşleşmesi; id (alt-ben), ego (ben) ve süpereo (üst-ben); cinsel, saldırgan dürtüler vb. üzerinde dururlar.

3.2.5.2. Sosyal Kuram

Önde gelen temsilcileri A. Bandura ve W. Mischel'dir. İnsanın doğuştan boş bir levhaya benzediği görüşünden hareket ederler. Onlara göre ahlaksal davranışların öğrenilmesinde “ödül, ceza, pekiştirme, model ve taklitle öğrenme” belirleyicidir. Skinner'in işlemsel öğrenme süreci doğrultusunda davranışın istenilen yönde geliştirilebileceği görüşündedirler. Bu tür teknikler genellikle deneysel koşullarda hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalara dayanmakla beraber, Skinner bu tekniklerin çocuk yetiştirme alanında da kullanılabileceği görüşündedir. Çocuklar çevrelerinin etkilerine edilgin öğrenme ile uyan varlıklar olarak görülmektedir.

3.2.5.3. Bilişsel Gelişim Kuramı

Sosyal kuramcılarının aksine ahlak gelişimi etkin etkileşim süreci içerisinde ele alınır. Bilişsel gelişim kuramcılarında ilki Jean Piaget'dir. Carol Gilligan ve Lawrence Kohlberg de Piaget gibi ahlak gelişimini bilişsel gelişime dayandırmıştır. Ancak bu üç bilim adamının aynı kuramda yer almış olmalarına rağmen kuramlarının özellikleri ve düşünceleri arasında farklılıklar söz konusudur. Bu farklılıklara değinmeden önce, Piaget'nin bilişsel gelişimi açıklamak için kullandığı kavramlara yer verilebilir. Piaget'nin kullandığı bu kavramlar diğer bilişselcilerin çıkış noktası olduğu için ve bireyin (organizmanın) çeşitli davranışlarını açıkladığı için önemlidir. Bu kavramlar şunlardır:

Şema (Scheme): Şema, bireyin dış dünyaya ilişkin uyarıcıları, zihninde nasıl organize ettiğini gösteren bilgi yapısıdır. Bir bakıma şemalar, yeni bilgiyi anlamlandırma, dönüştürme, yerleştirme kılavuzudur. İlk yaşantılar ile edinilen bu kalıplar (yapılar), sonraki yaşantıların yerleştirileceği bir çerçeve sağlar (Yeşilyaprak, 2007:85).

Örgütlenme: Piaget'ye göre zihindeki düşünce ve bilgi parçaları birbirinden bağımsız değildir. Birey sürekli olarak bunları ilişkilendirmeye ve bütünleştirmeye çalışmaktadır ki, buna *örgütlenme* denmektedir (Kıroğlu ve Elma, 2009: 104). Organizmalar kendi düşünce süreçlerini organize etme (örgütlenme) eğilimi ile dünyaya gelirler ve düşünceyi tutarlı sistemler haline getirme, bu amaçla birleştirme, koordinasyon sağlama, düşünceleri ve eylemleri birleştirme, çevreye uyum sağlama, uyumunu da bir organizasyon (örgütlenme) içinde gösterme eğilimindedir (Senemoğlu, 1997; Woolfolk, 1998; Akyol, 2002; Bacanlı, 2011; Akt. Çapri, 2004: 13).

Uyum (Adaptasyon) (Adaptation): Bu kavramla bireyin çevresiyle etkileşerek, çevreye ve çevresindeki değişikliklere uyum sağlayabilmesi kastedilmektedir (Erden ve Akman, 2009: 63). Adaptasyon mevcut şemaların çevreye karşı bir tepki olarak değişim ve gelişim göstermesidir (Selçuk, 2007: 87).

Bireyin uyum yeteneği birbirini tamamlayan özümleme ve uyumsama süreçlerini de içine alır.

Özümleme(Assimilation), bireyin, yeni karşılaştığı durum, nesne ve olayları kendisinde önceden var olan zihinsel yapının içine yerleştirmesidir (Erden ve Akman, 2009: 63).

Uyumsama (Accomodation), yeni şemalar yaratarak ya da önceden var olan şemaların kapsam ve niteliklerini değiştirerek yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranmak olarak tanımlanabilir (Erden ve Akman, 2009: 63).

Dengeleme (Equilibration): “Özümleme ve uyumsama, dengelenmeye ulaşabilmek için gösterilen bir adaptasyon çabasıdır (Selçuk, 2007: 88). Dengeleme ile bireyin yeni karşılaştığı bir durumla, kendisinde önceden var olan bilgi ve deneyimleri arasında denge kurmak için yaptığı zihinsel işlemler kastedilmektedir. Eğer karşılaşılan herhangi bir durum, bireyde var olan şemalar ile özümlemeyecek ise denge bozulur. Piaget’e göre, kişiler sürekli dengede kalmayı yeğlediklerinden, bir dengesizlik durumunda tedirginlik hissederler. Bu tedirginliği kaldırmak için çaba göstermek, yani değişiklikle baş edebilecek yeni bilgiler edinmeye çalışmak, yeni duruma uyum yapmak gerekmektedir; bu da bilişsel gelişimi hızlandırmaktadır. Sonuç olarak bilişsel gelişim, dengenin bozularak yeniden kurulmasının sağlanmasıyla ortaya çıkar (Erden ve Akman, 2009: 63).

Bilişsel Yapılar (Cognitive Structure): Bilişsel yapılar ile kastedilen, çocuk ya da yetişkinde o anda var olan zihinsel organizasyon ya da zihinsel yetilerdir (Erden ve Akman, 2009: 64). Bireyin bir bilgiyi ne zaman ve nasıl öğreneceği bilişsel yapısına bağlıdır. Bireyin bilişsel yapısına uygun olmayan herhangi bir bilgi, bilişsel yapısına uygun olmayan bir yöntemle verildiğinde, ne kadar uğraşılırsa uğraşılırsın bireyin bunları öğrenmesi mümkün değildir (Kıroğlu ve Elma, 2009: 104).

3.2.5.3.1. Piaget'nin Ahlak Gelişim Kuramı

Piaget“ahlaki konularda düşünce ve yargı süreçlerini “Çocuğun Ahlaki Yargısı” (1932) klasiği ile sistematik olarak ilk inceleyendir. Onun yaklaşımı ellili yılların sonunda Lawrence Kohlberg tarafından geliştirilmiş ve genişletilmiştir” (Kaya, 2011: 159). Bu nedenle araştırmanın temel öğelerinden Kohlberg ahlak kuramının temellerini anlamlandırmak için Piaget'nin ahlak kuramını ahlaki odak alarak incelemek önemlidir.

Piaget'ye göre, zihinsel gelişimden ahlaki gelişime geçiş var olması beklenen dengelere bağlıdır. Piaget bu durumu şöyle açıklar: “...beden nasıl büyümenin son bulmasıyla ve organların olgunlaşmasıyla belirlenen göreceli bir denge düzeyine değin evrim geçiriyorsa, benzer şekilde, zihinsel yaşam da yetişkin bireyin zihniyle temsil edilen en son denge yönünde evrimleşiyor diye algılanabilir. Buna göre gelişme ilerleyen bir denge, daha az bir dengeli durumdan, daha yüksek bir denge durumuna sürekli bir geçiştir. Zeka açısından böylece çocukluk kavramlarının göreceli dengesizliğine ve tutarsızlığına, yetişkin bireyin aklının sistemleştirilmesiyle karşı koymak kolaydır. Duygusal alanda ise, duyguların dengesinin yaşla birlikte nasıl arttığı çoğu zaman gözlenmiştir. Son olarak toplumsal ilişkilerde benzer şekilde derece derece denge kurma yasasına uyar” (2004: 13).

Piaget'ye göre, dengenin biçimlerini ya da peş peşe durumlarını tanımlarken, daha ilk başta değişebilir yapıların varlığını ileri sürmek yerinde olur (2004: 14). “Değişebilir yapılar bir yandan devinim ve zeka, öte yandan duygusal iki görünüm altında ve böylece bireysel ve toplumsal (bireyler arası) iki boyuta göre çift bakış altında zihinsel etkinliğin organizasyon biçimleri olacaklardır (2004: 15). Böylece “değişebilir yapı” bilişsel gelişime paralel olarak bir denge oluşturur. “Bu dengeleme durumu özümleme ve uyumsamanın tümleyici işlemleri aracılığıyla elde edilir. Özümleme yeni durumların varolan bilişsel yapılara yerleştirilmesini gerektirir. Sonuç olarak zihinsel gelişim, özümleme ve uyumsama arasındaki gerilimin giderilmesi olarak anlaşılır. O yeninin eskiye özümsetilmesi, eskinin de yeniye uyumlulaştırılmasının (uyumsama) aktif düzenli bir sürecidir” (Flawell, 1963; Akt.Evans, 1999: 133).

Uyumsama ve özümleme arasında kuvvetli bir dengeye ulaşıldığında bu bir süre devam eder ve bir zihinsel gelişim dönemi olarak adlandırılır. Bu dönemi sadece zihinsel işleyiş ve çevrenin hâkimiyetine izin vermede daha başarılı olan bir sonraki dönem takip eder (Evans, 1999: 133).

Piaget bahsedilen zihinsel gelişim dönemlerini belirlemek için bir deneysel teknik geliştirmiştir. Bu teknik Piaget'nin ahlaki gelişim evrelerini saptamasına da aracı olmuştur. Buna göre, özel bir görüşme veya klinik yöntemi ile değişik yaş grubundaki çocuklara gündelik hayata ilişkin çeşitli öyküler anlatılır. Ardından somut gereçlere dayalı esnek ve standartlaştırılmamış sorular ile bu öykülere ilişkin sorular sorulur. Çocuğun sorulara vereceği cevap araştırmacının bir başka sorusuna da zemin sağlar. Böylece çocuğun bilişsel yapısı ve akıl yürütme biçimleri incelenerek ahlaki gelişimine dair belirlenimlerde bulunulur.

Piaget'ye göre, ahlak gelişimi, çocuğun bilişsel gelişimine bağlı olarak arkadaş çevresiyle olan sosyal etkileşimi çerçevesinde gerçekleşmektedir

(Yeşilyaprak, 2007: 135). Bu nedenle Piaget, çocukların oynadıkları oyunları kural edinimi olduğu gerekçesiyle önemsemiş, gözlemlemiştir. Çünkü “Piaget, ahlakın çekirdeğini iki noktada görmektedir: 1.Sosyal düzenin kurallarına saygı; 2.Adalet bilinci ve duygusu; birey başkalarının haklarını dikkate aldığında, eşitliğe, karşılıklılığa önem verdiği ve bunları insan ilişkileriyle ilgili bilişsel müzakerelerinde kullandığında adalet bilincini ve duygusunu kullanır (Kaya, 2011: 159).

Görüldüğü üzere Piaget için oyunun kuralları, ahlaka ulaştırıcı bir işleve sahiptir. Çocuk oyun oynayarak aynı zamanda ahlaklılık için de eylemde bulunur. Çünkü oyunun kuralları yetişkinlerin hayatlarını ve sosyal çevrelerini düzenleme kurallarına yani ahlak kurallarına benzer. Oyunun nasıl oynandığı, kaç kişiyle oynandığı, oyunun nasıl kazanılacağı, kazanmak için ne yapıp yapılmayacağı vb. birçok önemli öge ile oyunun kuralları, çocuklar arasındaki ilişkilere işaret eder (Kaya, 2011).

Piaget çocukların kurallara saygı bilincinin gelişimini iki açıdan ele alıp incelemiştir:

1.Kuralların pratiği: Çocukları oyun oynarken onların kuralları ne oranda ve nasıl dikkate aldıklarını gözlemlemiş ve bu gözlemlerine göre kuralların uygulanması, kuralların pratiğine ilişkin toplam 4 tane ahlaki gelişim basamağını belirlemiştir ve bunları kuralların pratiği/uygulanmasına ilişkin basamaklar olarak tanımlamıştır (Kaya, 2011: 159).

2. Kuralların bilinci (kural anlayışı): Çocuklara oynadıkları oyunun kurallarına ilişkin sorular sormuş ve buradan onların kurallara ilişkin anlayışlarını (yargılamalarını), bilinç düzeylerini belirlemiştir (Kaya, 2011: 160).

Kuralların pratiğinin ahlaki gelişimdeki rolü, şu dört basamak ile belirlenmiştir:

1. **Saf motor ve bireysel basamak (0-3 yaş):** Çocuk missetlerle kendi arzusu ve bedensel alışkanlıklarına göre oynar. Az da olsa bazı ritüelleşmiş şemalar gelişebilir, ancak yalnız oynar. Bedensel kurallar geçerlidir. Ortak bir oyunun kuralları gözlenmez.
2. **Benmerkezci (egosantrik) basamak (3-6 yaş):** Büyüklerin oyunlarında gözlemediği kurallara ya da oynayış biçimlerine göre oynamaya çalışır, ancak tek başına oynar, yani ne kazanan ne kaybeden olabilir. Her çocuk kendi yorumuna göre kazanan ya da kaybeden olabilir. Piaget, büyüklerin oyunlarının çocuk tarafından bu şekilde yüzeysel olarak taklit edilerek oynanmasına egosantrizm demektir.
3. **Ortak Çalışmanın Başlangıcı (7-10 yaş):** Her oyuncu diğerini yenmeye çalışır. Bu nedenle oyunun kurallarına uyulup uyulmadığını kontrol etmek önemlidir. Kurallar üzerinde anlaşılır, ancak kendilerine sorulduğunda kurallar hakkında çok çelişkili görüşler olduğu gözlenir.
4. **Kuralların Kodlanması (11. yaş ve sonrası):** Kuralların detaylarına ilişkin farklı görüşler mevcut değildir. Kurallar üzerinde uzlaşma vardır (Kaya, 2011: 160).

Piaget kurallar pratiğini bu şekilde belirledikten sonra çocukların sahip olduğu kurallar bilincine ulaşmak için de röportajlar yapmıştır. Bunun sonucunda kuralların bilincini şu gelişim basamakları ile açıklamıştır:

1. **Basamak: Bireysel ritüeller ve motor şemalar (0-4 yaş):** Çocuk başkalarının oyununu görmediği oranda kendi ritüellerini geliştirir; motor şemalara göre kendince oynar (Kaya, 2011).

2. **Basamak: Kurallar kutsal ve dokunulmazdır (heteronomie) (5-9 yaş):** Çocuk için oyunun kuralları kutsal ve dokunulmaz olduğundan, tartışmaların büyük çoğunluğu kuralların uygulanıp uygulanmadığı yönündedir. Ona göre oynadığı oyunun kurallarının yüksek bir otorite, tanrı tarafından belirlenmiştir (Kaya, 2011; Charles, 1999). Bu nedenle kurallara mistik olarak saygı duyulur, ancak kurallar pratikte görmezden gelinebilir. “Piaget’ye göre bu saygının nedeni büyüklerdir. Büyüklerin zorlamaları çocuğun kendi yaşlılarıyla oynadığı ortaklaşa oyunun ve bu oyuna kollektif katkı duygusunun oluşmasını engeller” (Kaya, 2011: 161).
3. **Basamak: Otonom Kural Anlayışı (10 yaş sonrası):** Bu aşamada kurallar dışarıdan, değişmez yapılar olarak görülmez, aksine karşılıklı anlaşmaların sonucuna bağlı olarak görülür. Grup üyelerinin karşılıklı anlaşmasına göre oyunun kurallarının değişebileceği, yeni kurallar eklenebileceği düşünülür (Kaya, 2011:160, 161). Yani, “çocuklar kuralların durumsal gereksinimlere uygun olarak konulduğunu ve koşullar değişirse kuralların da değişebileceğini anlamaya başlamaktadırlar” (Erden ve Akman, 2009: 109).

Piaget’ye göre on yaşlarına kadar çocuklar, oyunların dışındaki gerçek yaşamda karşı karşıya kaldıkları kurallara da sorgulamadan uygun davranabilirler. Ancak kural koyan kişiler çevrede olmadığında, kuralları çiğneyebilirler. Örneğin annesi tarafından misafir için ayrılan şekerleri yemesi yasaklanmış bir çocuk, annesinin yokluğunda bütün şekerleri bitirebilir (Erden ve Akman, 2009: 109).

10-11 yaşlarından sonra ise çocuklar kuralların niçin konulması gerektiğini anlamaya başlamaktadırlar. Ancak bu yaşlarda zaman zaman, önceki dönemden farklı bir nitelikte, başkaları tarafından konulan kurallara uymama davranışı gözlenmektedir. On yaşlarından sonra çocuk daha önceleri hakim olan “Kuralı koyan kişi yoksa, kurala uymasam da olur” anlayışından çok kendi özerk düzenlemelerini yaparak, kendi kurallarını uygulamak istediklerinden, yetişkinlerin kurallarına aykırı davranabilmektedirler (Erden ve Akman, 2009: 109).

Davranışların “iyi” ya da “kötü”, “doğru” ya da “yanlış” olarak nitelendirebilmesi için, davranışın altında yatan niyetin önemli olduğunu da çocuklar on yaşları civarında kavrayabiliyorlar. Daha önceleri ise bir davranışın iyi ya da kötü olduğuna karar verirken, davranışı yapan kimsenin ne düşündüğüne dikkat etmiyorlar. O yaşlarda davranışın kurallara uygun olup olmaması, ya da yarattığı sonuçlar bir davranışın doğru ya da yanlış olarak nitelendirilmesi için yeterli olmaktadır (Erden ve Akman, 2009:110).

Piaget çocukların, iyi-kötü, doğru-yanlış, suç-ceza temelli yargılarını hikâyeler aracılığıyla analiz etmiştir. Bu sebeple anlattığı hikâyelerde bir eşyaya zarar verme, yasağı çiğneme, yalan söyleme vb. durumları çocuğun değerlendirmesi beklenmektedir. Bu değerlendirimle “çocukların ahlaki yargı ya da doğayla ilgili sahip oldukları basit fikirlerin yaşları büyüdükçe yerini daha olgun olanlarına bıraktığı” saptanır. Örneğin küçük çocukların bir kimseyi temel niyetinden çok yaptığı hasarın miktarına göre yargıladığını fark eder. Çocuklara iki hikâye anlatır. Birincisinde, masayı hazırlamada annesine yardım eden çocuk on iki tane fincan kırar; ikincisindeyse, reçel almak için dolaba tırmanması yasak olan çocuk dolaba tırmanır ve bir fincanı kırar. Küçük çocuklar birinci öykünün kahramanının on iki tane fincan kırdığı için daha fazla cezayı hak ettiğine

inanırlar. Daha büyük olanlarsa ikinci öyküdeki çocuğu annesine bilerek karşı geldiği için daha suçlu bulurlar (Evans, 1999).

Piaget çocuklara yalan konusunda sorular sorduğunda da benzer yanıtlar alır. Farklı yaş gruplarına ait çocuklara iki hikâyeye anlatılır. Hikâyenin birinde çocuk annesine caddenin ortasında bir maymunun çaldığı orgun ritmine uyarak dans eden pembe bir fil gördüğünü söyler. Diğer hikâyedeysse çocuk aritmetik sınavından 65 aldığı halde 100 aldığını söyler. Küçük çocuklar, filli hikâyeyi anlatan çocuğun daha çok suçlanması gerektiğini, çünkü onun yalanının daha “büyük” olduğunu belirttiler. Büyük çocuklarsa, fil hakkındaki öyküyü anlatanın annesini eğlendirmeye çalıştığını, bu yüzden mükemmel bir not aldığını söyleyerek annesini ciddi bir biçimde kandıran çocuktan daha az kabahatli olduğunu belirttiler (Evans, 1999).

Bu ve bunun gibi diğer çalışmalarında Piaget, büyük çocukların öznenin niyetlerine dayanan “öznel bir ahlak anlayışına” sahipken, küçüklerin zararın miktarına göre “nesnel bir ahlak anlayışına” sahip olduğunu buldu. Fakat nesnel ahlaaktan öznel doğru olan bu gelişimci ilerleme görecedir. Yetişkin olarak bizler özellikle çocuklarla ilgili durumlarda nesnel ahlaki açığa çıkarırız. Örneğin, çok özel bir önemi olmayan bir plağı bilerek paramparça eden çocuk, babasının en çok sevdiği plağı kazara kıran çocuktan büyük ihtimalle çok daha az azar işitecektir. Böyle durumlarda bir eylemin kötülüğünü ardındaki niyete göre değil, neden olduğu zarara göre yargılama durumuna geri döneriz. Yerini alma yoluyla meydana gelen zihinsel gelişime işleyişin bir önceki düzeyine geri dönme ihtimali her zaman vardır (Evans, 1999: 26).

Piaget, hikâyeler aracılığıyla çocukların kopya çekmek, yalan, suç vb. kavramları tanımlamalarını ve bu tanımlarını gerekçelendirmelerini istemiştir (Erden ve Akman, 2009) Daha sonra verilen cevaplara göre çocukların ahlaki gelişimlerini belli dönemlere ayırmıştır. Çeşitli kaynaklardan (Yeşilyaprak, 2007:

136; Erden ve Akman, 2009: 111; Kaya, 2011: 162, 163) derlenen bu dönemler şöyle sıralanabilir:

1. Ahlak Öncesi Dönem: Doğumdan 4-5 yaşlarına kadar devam eden bir dönemdir. Çocuk benmerkezci eğilimlere sahip olduğundan kendi dışındaki bireylerin görüşlerini dikkate alma yeterliliğine sahip değildir. Bu yaşlara değin kuralların varlığından bile habersiz olan çocuk, özellikle de oyun etkinliklerinde diğer çocuklarla olan sosyal ilişkileri içinde giderek uyulması gerekli olan kurallar olduğunu kavrar.

2. Dışa Bağımlı Dönem (Heterenom Ahlak): Ahlak gelişiminde on yaşına kadar olan dönemdir. Çocukların ahlaki yargıları başkalarına, yetişkinlere bağlıdır ve çocuk onların koyduğu kuralları sorgulamaksızın kabul eder. Bu dönemde çocukların suçu ağırlaştırma gerekçeleri suçun yarattığı fiziksel zararlara bağlıdır. Örneğin bilerek bahçeden bir çiçek koparan çocuk, farkında olmadan üç çiçeği ezen bir çocuktan daha az cezalandırılmalıdır.

3. Özerk Dönem (Otonom Ahlak): On bir yaş ve üstüne doğru çocukların değerlendirmeleri “görelilik” kazanır. Çocuk ahlaki değerlendirmelerini içinde bulunduğu koşullara göre gerçekleştirir. Artık çocuğun kendi değerlendirmeleri başkalarının ve yetişkinlerin değerlendirmelerinin önüne geçer. Ayrıca çocuk bir davranışı değerlendirirken, bu kural çiğneme davranışı dahi olsa sadece sonuçlarına değil davranışa sebep olan niyet ve koşullara da önem verir (Yeşilyaprak, 2007; Erden ve Akman, 2009; Kaya, 2011).

Piaget'nin çizdiği bu çerçeve, geliştirmiş olduğu bilişsel gelişim kuramı ile şu şekilde karşılaştırılabilir:

Tablo 3. Piaget Bilişsel Gelişim ve Ahlaki Gelişim Dönemleri

Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri	Piaget'in Ahlaki Gelişim Dönemleri
Duyusal Motor Dönemi (0-2 yaş): Duyu ve motor hareketler aracılığıyla bilgi edinilir.	
İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Nedensellik, ahlaki yargı, dil kullanımı, sıralama, sınıflama, korunum vb. ile sembolik ve sezgisel özellikler gelişir.	Ahlak Öncesi Dönem (0-5 yaş)
Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş): Fiziksel gerçekliklere bağlı işlemler yapılır.	Dışa Bağımlı Dönem (5- 10 yaş)
Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üstü): Mantıklı, bilimsel, soyut düşünce belirir. Soyut kavramlar üzerine düşünülür.	Özerk Dönem (10 yaş ve üstü)

Tablo 3'e bakarak Piaget'nin bilişsel gelişim dönemi ile ahlaki gelişim dönemlerinin ilişkisel ancak farklı özellikler gösterdiği söylenebilir. Ayrıca ahlaki gelişim dönemlerine bakarak bilişsel gelişim dönemlerinin ahlaki gelişim dönemlerinin gelişimi için uygun zemini hazırladığı da söylenebilir.

Piaget'nin ahlak gelişiminin önemli noktalarını, yöntemini ve bulgularını saptadıktan sonra Piaget ahlak kuramına bağlı olarak yeni bir ahlak kuramı geliştiren Kohlberg ahlaki gelişim kuramı da incelenebilir. Bu kuram, tezin temel

çıkış noktası ve odağı olduğundan kuramı detaylandırmak, kuramsal çerçeveyi güçlendirmek adına yararlı olabilir.

3.2.5.3.2. Kohlberg Ahlaki Gelişim Kuramı

Kohlberg ahlak kuramına geçmeden önce Kohlberg'i ahlak kuramına yönlendiren hayatına kısaca değinmek bu kuramın düşünsel özünü anlamaya olanak sağlayabilir.

Lawrence Kohlberg, 1927 yılında New York'ta dünyaya gelir. “Yaşamını evrensel adalet arayışına adanmasında lise yıllarındaki deneyiminin izi vardır. Nitekim ilk olarak kaldığı yatılı okulun kurallarının “adalet, hukuk ve genelin iyiliğini korumak”tan uzak olduğunu fark eder. Öğretmeninin Dostyevski'nin Karamasov Kardeşlerini önermesi ile roman kahramanının dini ve ahlaki sorunları üzerinde düşünür. Bu sorunlar üzerine düşünürken gerçek yaşamı tanımanın önemini kavrar. Ona göre gerçek yaşam arkadaşlarıyla yaz etkinlikleri düzenlemesi, köy çiftliklerinde, cadde inşaatında, uçak fabrikasında çalışmaktır (Kaya, 2011). Kohlberg'in gerçek yaşam deneyimleri sadece sosyal, ekonomik hayatını değil eğitim hayatını da etkilemiştir.

Kohlberg, 1948 yılında Chicago Üniversitesi'ne başvurur. Üniversiteye kabul edildikten sonra 1 yıl içerisinde psikoloji bölümünden başarıyla mezun olur. Daha sonra master eğitimi için üniversitede kalarak, Jean Piaget ve diğer bazı araştırmacıların daha önceki çalışmalarını geliştirir ve *çocukların ahlaksal nedenselliği* konusunda etkileyici çalışmalar yapar. 1958 yılında *Ahlak Gelişim Aşamaları* adı ile çok iyi bilinen bir doktora tezini yazar.¹

Kohlberg Piaget'nin ahlak gelişim kuramını geliştirerek, kuramını Türkiye, ABD, İngiltere, İsrail, Malezya, Tayvan, Meksika gibi ülkelerin köy ve

kentlerinden topladığı araştırma bulguları ile şekillendirmiştir. 9-20 yaş arası çocuk ve gençler üzerinde yapılan çalışmalar ile ahlaki yargı ve eyleme ilişkin sonuçlar elde edilmiştir (Özbay, 1999; Yeşilyaprak, 2007).

3.2.5.3.2.1. Kohlberg'in Ahlak Anlayışı

Kohlberg'e göre *bilişsel bir yetenek olan ahlak, bireyin kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel ilkelerle örtüşebilecek düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve bu doğrultuda da davranabilmesi yeteneğidir* (Kohlberg, 1968/ 1995; Akt. Çiftçi, 2003: 50). Bu tanımdan Kohlberg'in ahlaki eylem için ahlaki yargıda bulunmayı öncelediği çıkarımlanabilir.

Kohlberg'e göre birey karşı karşıya kaldığı bir durum hakkında ahlaki yargıda bulunurken, bir ikilem içindedir ve bu ikilemlere vereceği ahlaki tepkiler sonucunda giderek kendi ahlak anlayışını oluşturmaktadır (Yeşilyaprak, 2007: 136).Kohlberg bu yargısına bağlı olarak, Piaget'in uyguladığı hikâyelere benzer hikâyeler geliştirmiştir. Bu hikâyeler çatışkıyı barındırdığı için bazı kaynaklarda ikilem olarak da geçer.

3.2.5.3.2.2. Kohlberg Ahlaki İkilem Örnekleri

Mantık bilimine göre ikilem, “iki önermesi bulunan ve her iki önermenin yargısı bulunan tasım”¹ olarak tanımlanır. İkilemin daha açık ifadesi ise “insanı istenmeyen seçeneklerden birini, çoğunlukla iki seçenekten birini izlemeye zorlayan tartışma, sorun veya usa vurma durumu” dur.⁴

⁴http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1

Kohlberg'in araştırmalarında da önemli bir yeri olan ikilemler ahlaki gerekçelendirmeleri mantıksal tutarlılıkta inceleme olanağı sunmaktadır. Kohlberg, ikilemlerde yer verilen sorunlara çocukların nasıl çözüm ürettiğini, ürettikleri çözümleri nasıl gerekçelendirdiklerini, nasıl değerlendirmelerde bulduklarını belirleyerek ahlaki gelişim düzeylerini saptamaya çalışmıştır (Erden ve Akman, 2009; Kıröğlu ve Elma, 2009).

3.2.5.3.2.3. Kohlberg Ahlaki Gelişim Düzeyleri

Kohlberg çocukların gerekçelendirmelerine bağlı olarak ahlaki gelişimi ilk olarak üç düzey ve altı evre olarak belirlemiştir. Ancak "1970'li yılların sonunda yaptığı araştırmalara bağlı olarak kuramını gözden geçirmiş ve dönemlerin sayısını bir azaltarak ahlaki gelişimini yine üç düzey içinde ele alan, beş dönemlik yeni bir düzenleme öne sürmüştür" (Garbarino, 1985; Akt. Erden ve Akman, 2009: 117). İlgili araştırmada Kohlberg'in son çalışmasına bağlı olarak ahlaki gelişim üç düzey ve beş evrede incelenecektir. Ancak Kohlberg'in ilk sınıflamasının sunacağı verilere kuramın gelişim sürecini ve geldiği noktayı anlamak adına yer verilecektir.

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı çeşitli kaynaklardan üç düzey ve altı evre olarak şu şekilde derlenmiştir (Ulusoy, 2002; Topses, 2006; Selçuk,2007; Yeşilyaprak, 2007; Erden ve Akman,2009; Kaya, 2011):

3.2.5.3.2.3.1. Gelenek Öncesi Düzey

Gelenek öncesi düzeyde temel olan, bireyin kendi gereksinimlerini doyurması yönünde davranmasıdır. Bu dönemde ahlaki yargılarda benmerkezcilik egemen olduğu için çıkarlar ön plandadır ve "kuvvetli olan kazanır" düşüncesi hâkimdir. Ayrıca ceza görülmeyecekse konulmuş yasa ve kurallar çiğnenebilir.

Bu dönemde birey, Piaget'nin "dışa bağımlı dönem"ine benzer şekilde suçun önemine yönelik algısını zararın fiziksel sonuçlarına bağlar.

Bu düzey içerisinde yer alan birinci dönemin ikinci dönemden farkı, ikinci dönemde olan bireylerin zaman zaman, başkalarının gereksinimlerini dikkate almalarıdır.

- a) **İtaat ve Ceza:** Kurallara cezalandırılmamak için boyun eğilir, kuralların doğruluğu önemli değildir. Bireyin bir davranışı doğru ya da yanlış olarak değerlendirmesi tamamen davranışın sonucuna bağlıdır. Yani ceza getiren davranış yanlış, ceza getirmeyen davranış ise doğru olarak nitelendirilir. Örneğin anne baba çocuktan büyük ve güçlü olduğundan çocuk boyun eğer. 9 yaşından küçük çocukların çoğu ve birçok ergen ile yetişkin suçlular aynı düzeydedir.
- b) **Çıkara Dayalı İlişkiler (Saf Çıkarıcı Eğilim):** Birey bu evrede ödüllendirilen şeyleri yapıp ceza göreceği şeylerden kaçınır. Bu nedenle bu evre "saf hedonizm" (hoşlanmacılık) dönemi olarak da bilinir. Bireyin bir davranıştan alacağı duygular hoş ise bu davranış ve haklılık ölçütlerini temel alan karşılıklı alışveriş iyidir. Dolayısıyla doğru davranış bireyin kendi gereksinimlerini karşılayanlardır. Bu dönemde eşitlik kavramı ilişkilerde ve ahlaki algıda önemlidir. Örneğin bu evredeki birine bir tokat atılıyorsa o da tokat atana bir tokat atabilir. Sekiz yaşından ergenliğe kadar sürdüğü öngörülen bu evre yetişkinlerin sosyoekonomik açıdan alt düzeyde olan bireylerini de kapsar.

3.2.5.3.2.3.1. Geleneksel Düzey

Geleneksel düzeyde gelenek öncesi düzeydeki ben-merkezci yapı yerini empatik düşünceye bırakır. Yani birey dış dünyaya ve kendi dışındaki olaylara kendi dışındaki bir bakış açısından yaklaşabilir. Bu düzeyde gelenekler, kurallar, ödevler ve içinde bulunduğu grubun beklentileri bireyde içselleşir. Bu nedenle bu düzeydeki doğru davranış, bireyin kendisinden beklenenleri ve ödevlerini yaptığı iki evrede belirir.

- c) **Kişilerarası Uyum:** Grubun hoşuna gitmek için grup beklentilerine uygun davranma ve iyi niyetli olma isteği ön plandadır. Ayrıca duygu ve beklentilerin paylaşılması ve karşılıklı güven üzerine kurulmaları beklentisi vardır. Ancak burada kastedilen güven basmakalıp güvendir. Yardımlaşma, ahlaki rol alma gibi sorumluluklarla iyi bir insanın genel çerçevesi çizilse de kurumsal ve toplumsal sistem yeterince önemsenmez. Örneğin bu evredeki birey anne-babasının, öğretmenin, arkadaşlarının kendisinden beklediği davranışları yaparsa onlar tarafından sevilip, kabul edilip, takdir edileceği düşüncesindedir. Bu nedenle bu evreye göre doğru davranış, bireyin kendisinden beklenilene yapması, başkalarına karşı düşünceli ve duyarlı davranmasıdır.
- d) **Kanun ve Düzen:** Birey, geçerli toplumsal kurallara ve yasalara uygun davranışlar içerisindedir. Bu evreye göre doğru davranış, toplumsal düzeni koruma amacı taşıyan davranıştır. Bu nedenle birey insan vicdanı, toplumsal, sosyal, hukuksal, ahlaki ve dini kurumlarda somutlaşan ödevlere ve haklara göre davranır. Ahlaki anlayışlar burada bir sistem, ideoloji olarak belirir ve bireyselleşmiş bir vicdan fonksiyonu şeklini alır. Örneğin bireyde “herkes böyle yaparsa ne

olur, toplum bundan zarar görür” şeklinde bir ahlaki sorumluluk görülür. Bu evrede birey, toplumsal düzen ve kuralların bireyin ve haklarının üstünde yer almadığının henüz ayırında değildir.

3.2.5.3.2.3.2. Gelenek Sonrası Düzey

Bu düzeyde birey özgürlüğe, eşitliğe, birlikteliğe, bireyin esenliğine ve birey onuruna saygıya yönelik soyut ahlaki bir düşünüm geliştirir. Dolayısıyla bu düzeyde ahlaki yargılar görecelilik kazanır. Karşılaşılan durumlar tüm koşullar gözden geçirilerek değerlendirilir. Birey hukuk ve düzeni kendisine hizmet eden, kendisinin özgür irade ile bağlandığı ve yükümlülük hissettiği toplumsal sözleşme olarak görür. Ayrıca evrensel, insani ve aşkın prensiplere sahiptir. Bireyin toplumsal sözleşme ve evrensel duyarlılık merkezli davranışları iki evrede belirir.

- e) **Sosyal Anlaşma:** İnsan hakları gözetilerek konulmuş ve toplumun uzlaştığı kural ve yasalara uygun davranılır. Bu evrede eşitlik, bireysel özgürlük, güven gibi soyut kavramlar önem kazanır. Genel kurallar birey yaşamına, özgürlüğüne ve değerine aykırı olduğu zaman çığnenebilir, aksi halde genellikle yasalara uygun davranılmalıdır. Örneğin aile, okul, arkadaşlık, güven ve iş zorluklarıyla ilgili ödevler, yerine getirilmesi gereken görevlerdir. Ancak bu görevler itaate dayalı edilgin bir mantıkla değil, akıl ve bilinç süzgecinden geçirilerek yapılmalıdır. Bu nedenle yasalar ve kurallar toplumsal gereksinimleri karşılamada yetersiz kalırsa değiştirilmelidir.
- f) **Evrensel İlkeler:** Kohlberg’in tanımladığı ahlaki gelişim evrelerinin en yüksek noktasını temsil eder. Bireyin benimsediği ahlaki ilkeler

insana saygı, tüm insanların eşitliği, yaşamın değeri gibi üst düzey soyut kavramları içinde barındırır. Bireyin ahlak anlayışı, toplumsal normların ve yasaların da ötesinde özerk bir karakter alır. Bu nedenle sosyal ilişkiler, değer ve onura sahip, özerk davranışları gelişmiş insanların birbirlerini saymasına dayalıdır. Birey kendi vicdanına uygun davranma eğiliminde olduğu için, kendi ilkeleriyle çelişen yasalara karşı gelmekten çekinmez (Ulusoy, 2002; Topsis, 2006; Selçuk, 2007; Yeşilyaprak, 2007; Erden ve Akman, 2009; Kaya, 2011).

Kohlberg ahlaki gelişim düzeyleri söz edilen bağlamlarda 6 evre olarak şu şekilde tablolaştırılabilir (Erden ve Akman: 2011):

Tablo 4. Kohlberg'e göre Ahlaki Gelişim Düzeyleri ve Özellikleri



Daha önce de değinildiği üzere Kohlberg yaptığı araştırmalara bağlı olarak kuramını yeniden gözden geçirmiş ve beş dönemlik yeni bir düzenleme sunmuştur. Bu sınıflama son düzenine göre Garbarino'dan özetlenerek şöyle tablolaştırılmıştır:

Tablo 5. Kohlberg'in Kuramında Ahlaki Gelişim Sürecinin Yeniden Düzenlenişi (Garborino, 1985: 174; Akt. Erden ve Akman, 2011: 118)

Düzyey 1: Gelenek öncesi
Dönem 1: Dışa bağılı dönem: “Benmerkezci bakış açısı.” Başkalarının duygu ve isteklerinin farkına varamama. Fiziksel sonuçlara bağılı bir bakış açısıyla olayları değerlendirme.
Dönem 2: Bireyselcilik, çıkarıcı amaçlar ve değişim: Başkalarının da duygu ve isteklerinin farkına varma. Çıkarına uygun olduğunda, başkalarının isteklerini de dikkate alma.
Düzyey 2: Geleneksel
Dönem 3: Kişilerarası ilişkiler ve gruba uyma: İçinde bulunduğu gruptaki kişilerin duyguları ve isteklerinin farkına vararak, içinde bulunduğu gruba uygun bir bakış açısıyla olayları irdeleme.
Dönem 4: Toplumsal sistem ve vicdan: İçinde bulunduğu grubun beklentileri ile toplumun beklentilerini ayırt etme. Sisteme uygun ve toplumsal bir bakış açısına sahip olma.
Düzyey 3: Gelenek sonrası
Dönem 5: Toplumsal anlaşma ya da çıkar ve insan hakları: İnsanın değerliliğinin farkında olma ve insan haklarına saygı gösterme. Genellikle olayları irdelerken yasalara uygun bir bakış açısı göstermekle birlikte yasaların insanın değeri ile çakışmayan yönlerinin farkında olma.

Ahlaki gelişim düzeylerinin içeriğini somutlaştırmak için Kohlberg'in yaygın olarak bilinen şu ahlaki ikilemi, ahlaki gelişim evrelerinden aldığı cevaplara göre incelenebilir:

Avrupa'da bir kadın kanserden ölmek üzeredir. Doktorlar, onu tek bir ilacın kurtarabileceğini söylerler. İlaç, o kentte yaşayan bir eczacının bulduğu bir

tür radyomdur. Eczacı, ilacı kendisi bulduğu için maliyetinin üç katı olan 2000 dolar ücret istemektedir.

Hasta kadının kocası Heinz, tanıdığı herkesten borç para isteyerek ilaç parasının ancak yarısını toplayabilmiştir. Heinz eczacıya, karısının ölmekte olduğunu belirterek ilacı kendisine satmasını ister ve paranın üstünü daha sonra tamamlayacağını söyler. Ancak eczacı “ilacı ben buldum ve ondan para kazanacağım” diyerek ilacı satmayı reddeder. Heinz şaşkın ve ümitsizdir. Ama sonra eczacının dükkânına girerek ilacı çalar (Topses, 2006: 190).

İlgili ikileme ilişkin sorular şu şekilde sıralanır:

1. Heinz ilacı çalmalı mıydı? Gerçekte bu doğru bir davranış mıdır?
2. Eğer, başkaca bir yolu yoksa karısı için ilaç çalmak bir kocanın görevi midir?
3. Eczacının kar etmesini sınırlayan herhangi bir kanun olmasa bile, Heinz'den böylesine yüklü bir miktarda para istemeye hakkı var mıdır? Niçin?
4. Koca, kendisini karısına yakın hissetmiyor, ona sevgi duyguları beslemiyorsa, gene ilacı çalmalı mıdır (Topses, 2006: 190)?

Görüldüğü üzere sorular bireylerin değerler üzerinde düşünmesini sağlayarak akıl yürütmelerine olanak sağlayacak şekildedir. Ayrıca soruların sıra düzeni bireyin yakın çevresinden uzak çevresine doğru bir yönelimdedir. İkilemleri değerlendirecek kişi hem ahlaki yargısını ifade etmekte hem de kendince bir ikileme çözüm üretme çabasına girmektedir. Bu durumda ahlaki yargının “neye göre”liğini de ölçme olanağı belirmektedir. Örneğin çok güç koşullar altında olan bir insanın, en yakınına yani sevdiği birine yardım etmek için hırsızlık yapması anlaşılabilir iken, karısını sevmeyen birinin de aynı şekilde

koşullarını zorlayarak çalmayı göze alması gerekir mi (Topses, 2006) şeklinde bir soru sorulabilir.

Heinz ikileminin aldığı cevaplar her ahlaki gelişim evresine göre şu şekilde kategorize edilebilir:

Tablo 6. Heinz İlacı Çalmalı mı?: Lehte ve Aleyhte Öneriler (Erden ve Akman, 2009; Kaya, 2011).

Evreler	Heinz ilacı çalmalı, çünkü...	Heinz ilacı çalmamalı, çünkü...
1.Evre	<ul style="list-style-type: none"> • Karısı belki de çok önemli bir kimsedir ya da birçok eşyası vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Çalarsa hapse atılabilir.
2.Evre	<ul style="list-style-type: none"> • Senin karın ölecek olsaydı sen de çalardın. • Eczacı buna müstehaktır. • Karısını kurtarmanın kendisi için ne kadar önemli olduğuna karar vermek Heinz'a kalmıştır. • Zaten eczacı o ilaçtan dünyanın parasını kazanmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aksi takdirde hapse girebilir ve o zamanda parayı bulmak için başka hiç şansı kalmaz. • Eğer yakalanacak olursa hapse girecek; ilaç belki de karısını iyileştirmeyecek, o da boş yere bir sürü sıkıntı çekecek.

3.Evre	<ul style="list-style-type: none"> • İyi bir eş karısının hayatını kurtarmak için elinden geleni yapmalıdır. • Karısını sevsin ya da sevmesin, karısı yaşayan bir canlı varlıktır ve öyle kalmalıdır. • Eczacı küçük hesaplar yapmıştır bu nedenle parasının çalınmasını hak etmiştir. • Çocuklar teselli edilemez olurlardı ve ailede parçalanırdı. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eczacıya durum açıklanırsa anlayışla karşılayacaktır. • Hırsız olarak yaşamaktansa, karısını şerefiyle ölüme terk etmek daha iyidir.
4.Evre	<ul style="list-style-type: none"> • Bir yaşam toplum düzenine uymaktan daha önemlidir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hırsızlık, nedeni ne olursa olsun yasalara aykırıdır. İlacın parasını bulmak için daha başka yollar bulmaya çalışmalıdır. • Eczacının (mülkiyet) hakkını ihlal etmiş olurdu. • Kendi hakkını bizzat araması kanunların ihlali anlamına gelir.
5.Evre	<ul style="list-style-type: none"> • Eczacının haklarından önce gelen, insan hayatını korumaya yönelik bir yükümlülük vardır. • Yaşama hakkı evrenseldir ve evrensel bir geçerliliğe sahiptir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yaşam hakları söz konusu olduğunda kişi duygularını bir tarafa bırakıp tüm insanların yaşam haklarını dikkate almalıdır.

3.2.5.3.2.4. Kohlberg ve Piaget'nin Ahlak Gelişimi Üzerine Görüşlerinin Karşılaştırılması

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı, ahlaki evrelerin bireyin içinde bulunduğu gelişimsel düzeyden etkilediğini saptamıştır. Kültürlerarası çeşitli

araştırmalar da bireylerin yaşları ilerledikçe birinci ve ikinci dönemi aşp diğer dönemlere doğru ilerlediğini göstermektedir. Bu durum bilişsel gelişim ile ahlaki gelişim arasında doğru bir orantı bulunduğunu savunan Piaget'nin görüşleri ile aynı doğrultudadır (Erden ve Akman, 2011).

Piaget'nin ahlak gelişimine yönelik sınıflandırması ile Kohlberg'in sınıflandırması karşılaştırıldığı zaman bazı benzerlikler dikkat çeker. Bu benzerlikler, her iki araştırmacının ulaştığı kategorilere göre şöyle tablolaştırılmıştır (Erden ve Akman, 2011):

Tablo 7. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ile Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Dönemlerinin Karşılaştırılması (Erden ve Akman, 2011)

Piaget: Bilişsel Gelişim	Kohlberg: Ahlaki Gelişim
Duyusal-Motor Dönem (0-2 yaş)	-----
İşlem öncesi Dönem (2-7 yaş)	Gelenek Öncesi Düzey (3-9 yaş)
Somut İşlemler Dönemi (7-12 yaş)	Geleneksel Düzey (9-14 yaş)
Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve üstü)	Gelenek Sonrası Düzey (14 yaş ve üstü)

Tablo 7'den anlaşıldığı üzere Kohlberg ahlaki yargının üç yaştan sonra başladığını belirtmiştir. Ancak Piaget'ye göre ahlaki yargının beş yaşına doğru belirdiği söylenebilir. Çünkü Piaget, bir yaşındaki çocukların eylem şemalarının artmasıyla karşılıklı özümlemeyi ve kendilerine ait bir kavram ve algı dünyası eşgüdümü sağlamaya başladıklarını belirtir. Bu edim neticesinde çocuklar beş altı yaşlarına doğru "...için" sözleriyle başlayarak kavramları tanımlamaya çalışır. "Üzerinde yazmak için bir masa" gibi (Piaget, 2004) tanımlamalar görülür. İlk basamaktan sonraki denkleğe bakarak, Piaget ve Kohlberg'in belirlediği yaş aralıklarının birbirinin aynı olmasa bile bazı ortaklıklara sahip olduğu

öngörülebilir. Bu ortaklıklar her iki ahlaki gelişim kuramının ilişkiselliğini belirlemesi açısından önemlidir.

3.2.5.3.2.5. Kohlberg Ahlaki Gelişim Kuramına Yönelik Eleştiriler

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı uluslararası alanı etkilemiş ve yeni birçok araştırmaya vesile olmuş bir kuramdır. Bu nedenle bu kuram üzerine birçok yorum ve eleştiri yapılmıştır. Kohlberg bu yorumlar ve eleştirileri dikkate almış ve kuramında yer yer bazı değişikliklere de gitmiştir. Bu kurama yöneltilen eleştirilerden en dikkat çekenler şu başlıklar altında incelenebilir:

1. Ahlaki Gelişim Evrelerinin Yetersizliği: Kohlberg'e

göre her ahlaki evre bir önceki evreden, 6. evrede diğer evrelerden daha yeterli (Kohlberg, 1980, Akt. Çinemre, 2014) bir ahlaki düzeyi ifade eder. Ancak Kohlberg' in 6. evrenin varlığı ve adaletin kesin olduğuna dair iddiası ile ahlaki evrelerin evrenselliği ve değişmezliği iddiası eleştirilerin odağı olmuştur. Bu eleştirilerin gerekçesi ise bu iddiaların elde edilmiş bulgularla yeterince desteklenmediği yönündedir. 6. evreye yönelik eleştiriler ile Kohlberg ahlaki evreleri tekrar gözden geçirmiş ve bu evreyi 5. evre ile birleştirmiştir. Ayrıca ikilemlere verilen cevapların birden fazla evreye girmesi söz konusu olduğu gibi evrelerin kesin bir şekilde birbirinden ayrılması da olanaklı görülmemektedir (Selçuk, 2007; Çimenre, 2014).

2. Ahlaki Yargı ile Ahlaki Eylem Arasındaki

Kopukluk: Kohlberg'e göre ahlakî eylemi tanımlayabilmek ve anlayabilmek için ahlakî düşünce ve bilinç süreçleri incelenmeli ve tanımlanmalıdır. Çünkü davranışların ahlakî kalitesi, ahlakî yargı

yeteneğine bağlıdır (Kohlberg, 1974, 1976/1995; Akt, Çiftçi, 2003: 47). Ancak bu noktada ahlaki eylem ve ahlaki davranış arası ilişkiyi kanıtlamaya yönelik sorgulamalar ve araştırmalar vardır (Hartshone ve May). Çünkü her yargı, her zaman ardından gelecek eylemi temsil edemez dolayısıyla da sınıflandırılmaz. Ahlaki eylemi etkileyen çevresel ve bireysel faktörler buna engel olabilir. Ancak bu yorumları, Kohlberg, hatalı araştırma modeline dayanan hatalı bir yorum olarak değerlendirir. Hal böyle olsa da ahlaki eylemi ölçüt almak daha öncelikli ve önemli görülür (Çinemre, 2014; Çiftçi Arıdağ, 2010).

Bu anlamda Bornstein ve Lamb'in (1988) de bazı yorumları vardır. Buna göre, bir bireyin ahlaki akıl yürütme düzeyiyle o kişinin davranışları arasında zorunlu olarak bir bağlantı yoktur. Birey hangi ahlaki düzeyde olursa olsun, davranışları farklı ahlaki düzeylerde görünebilir. Örneğin, gelenek ötesi ahlaki akıl yürütme düzeyindeki bir birey ahlaki olarak toplumda pek çok insanın düştüğü ahlaki zaafalarda bulunabilir (Akt. Memduhoğlu ve Yılmaz, 2009: 102).

3. Ahlaki Yargıda Duygunun İhmal Edilmesi: Kohlberg'e göre biliş ve duygu aynı zihin alanının farklı perspektifleri olsa da ahlaki gelişimin özünü temel olarak bilişsel yapı temsil eder (Kohlberg, 1980: 38; Akt, Çinemre, 2014: 75). Bu nedenle Kohlberg ahlaki gelişimde duyguyu göz ardı ettiği gerekçesiyle eleştirilmiştir.

4. Etnosentrik Yanlılık (Etnik Merkezilik): Kohlberg araştırma örneğine beyaz ırk Amerikan erkeklerini dâhil etmiş ve bu bireylerin taşıdığı değerleri temel alarak evrensel bir teori kurmaya çalışmıştır. Ancak bu durum Hristiyan veya Yahudi bir dünya anlayışı

yarattığı ve zengin kültürel yapıları etnosentrik bir gelişim otonomisine hapsettiği gerekçesiyle eleştirilmiştir (Schlesinger, 1987: 29; Simpson, 1974: 81-106; Snell, 1996: 23-49; Sullivan, 1977: 352-376; Rosenzweig, 1980: 359-380; Akt, Çinemre, 2014).

5. Kullanılan Ölçme Araçlarının Yetersizliği: Kohlberg'in kullandığı ölçme araçlarının kültürler arası geçerliliği sorgulanmıştır. Ayrıca ölçme araçları neticesinde elde ettiği araştırma bulgularını, verilerini ve analiz metodunu açık bir şekilde paylaşmadığı yönünde eleştiriler de vardır. Bu durum kuramının belirsizliği yönünde düşünceler doğurmuştur. Benzer şekilde Kohlberg'in araştırmalarını yürütürken kullandığı dil metodolojisinin özensizliğine dair eleştirilere de rastlanır (Çinemre, 2014).

6. Cinsiyet Yanlılığı: Kohlberg, cinsiyet konusunda, erkeklerin adalet ve eşitlik ilkelerine dayalı kurallara odaklandığından, 4. basamağa daha kolay bir şekilde ilerlediklerini; kadınlarına, kişilerarası temel ilişkilere odaklandıklarından, ahlaki karar almada erkeklerden daha az olgun ya da yetersiz düzey gösterip (Schlesinger, 1987, s. 3-4), 3. basamakta sabitlendiklerini ileri sürmüştür (Kohlberg, 1973a; Akt, Çinemre, 2014: 79). Kohlberg'in bu ifadesi kadınlara karşı taraflı olduğu gerekçesiyle özellikle başta Gilligan olmak üzere pek çok araştırmacı tarafından eleştirilmiştir (Çinemre, 2014; Ulusoy, 2002).

7. Teoriye Dini Açıdan Gelen Eleştiriler: Kohlberg ahlak ve din üzerine şöyle bir açıklamada bulunmuştur:

“Tüm ahlak ilkeleri belirli bir dine tabi, yahut tümüyle dinden bağımsız değildir. Biz, Katolik, Protestan, Yahudi, Budist, Müslüman ve

Ateistlerin ahlakî düşünce gelişimleri arasında önemli bir fark tespit edemedik. Çocukların dinî alandaki ahlakî değerleri, genel ahlakî değerler olarak aynı evrelerden geçmektedir. Öyle ki; 2. Evredeki bir çocuk muhtemelen her halukârda “Biz Tanrıya karşı iyi olursak, o da bize karşı iyi olur” diyecektir. Kültürel değerler ve din, ahlak yaşamındaki belli ödevleri seçici bir şekilde genişleten önemli bir etkidir. Ancak temel ahlakî değerlerin gelişimindeki yegâne nedenler bunlar değildir.” (Sapp, 1986: 273; Akt, Hood vd.,1966: 214).

Ayrıca ona göre inanç gelişimi ahlaki gelişim ile paralel ilerler ancak ahlak dinden bağımsızdır. Ek olarak Kohlberg’in ahlaki gelişim için inanç gelişimini de gerekli gördüğü şeklinde yorumlar vardır (Çinemre, 2014). Ancak bu yorumlar neyin daha iyi ve neyin daha kötü olduğunu belirten din temelli bir ahlak sistemi ile ahlaki muhakeme yeteneğini geliştirmeyi hedefleyen bilişsel bir ahlak sistemini uzlaştıramaz. Bu anlamda Kohlberg’in ahlak anlayışı ile din temelli ahlak anlayışlarının uyummadığı söylenebilir (Çinemre, 2014).

Kohlberg ahlaki gelişim kuramının eleştirilen yönleri olduğu gibi araştırmacılarca desteklenen başlıca nitelikleri de vardır. Bu nitelikleri Selçuk (2007: 122) şöyle ifade eder:

- Her bireyin ahlaki yargısı aynı sırada ve dönemlerde gelişir.
- Ahlaki gelişim tedrici ve devamlıdır.
- Bir döneme girildiğinde birey bu döneme ait yargılarda bulunur, nadiren daha düşük dönemlere geriler.
- Eğitim, en fazla bir sonraki ahlaki yargı dönemine geçilmesine yardımcı olabilir.

Kohlberg ahlaki gelişim evreleri tam olarak desteklenmeyip eleştirilse de, ahlaki gelişim üzerine farklı boyutlar kattığı için hala birçok bilim insanının dikkatini çekmektedir. İlerleyen zamanın yarattığı değer gereksiniminin de bu talebi arttıracığı ve yeni araştırmalara aracı olacağı öngörülebilir. Ayrıca Kohlberg ikilemleri bir ampirik uygulamadan ibaret değildir. Nitekim ikilemler, Aristo'nun adalet probleminin biçimlerinden, Kant rasyonalizminin eleştirisinden, kültürün işlevinden, ahlakın evrenselliğinden vb. birçok düşünümünden yola çıkarak haklılaştırma biçimleri sunmuştur (Çiftçi, 2003). Bu nedenle ikilemlerin uygulandığı bireylerin verdikleri cevaplar, sadece doğru-yanlış şeklinde değerlendirilmemiştir. Düşünsel temelleri ile incelenip bir davranışı seçme nedeninin nasıl açıkladığı önemsenmiştir. Bu durum yönetsel bir yaklaşım olan disiplinlerarasılığı işe koşar. Böylece eğitim bilimden gerekçelendirmeyi de içeren metindilbilime uzanarak araştırmaya daha tutarlı ve zengin bir yorum katma olanağı bulunur.

3.3. Metindilbilimden Gerekçelendirmeye

Metnin oluşumu bir yazma süreci gerektirdiğinden metinbilime geçmeden önce yazma edimine ve yazma eğitimine kısaca değinilecektir.

3.3.1. Yazma ve Yazma Eğitimi

Temel dil becerilerinden biri olan “yazma, zihindeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır” (Güneş, 2013: 157). Bu nedenle yazma dil gelişiminde önemli bir alan olmakta ve insanların birbirleriyle iletişim kurmalarına olanak sağlamaktadır (Güneş, 213).

Yazma bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesini, iletişim kurmasını sağladığı için aynı zamanda toplumsal bir zorunluluktur. (Yıldız, 2008; Özbay, 2006). Bunun sebebi, yaşamdaki dinamikliğin insanı

anlatma gücünü arttırmaya sevk etmesi ve insanın toplumda en iyi yeri edinebilmek için kendini gösterme gücünü geliştirmesidir. Dolayısıyla yazma, insan tabiatının en doğal özelliklerinden biri olarak kabul edilir (Özbay, 2006).

Bireylerin yazma edinimi genellikle ilk okuma ve yazma sürecinden itibaren geliştirilmeye çalışılır (Tazebay ve Çelenk, 2008: 131). Ayrıca bu edinim okullarda daha çok “kompozisyon” kavramı ile karşılaşılır. Kompozisyon yazma, cümle düzeyinde başlanıp paragraf ve metin yazmaya doğru bir sırada gerçekleşir (Yıldız, 2008). Bu nedenle metin oluşturma süreci olarak yazma, kompozisyonlar nezdinde metin bilgisiyle doğrudan ilişkilidir (Özbay, 2011; Tazebay ve Çelenk, 2008).

Bu araştırmada yazmaya, kişisel ve toplumsal yönelimden ziyade mesleki perspektiflerden de yaklaşmıştır. Nitekim öğrencilerin Kohlberg ahlaki ikilemleri hakkındaki gerekçelendirmeleri öğrencilere kompozisyon şeklinde yazdırılmış farklı disiplinler işe koşulmuştur. Özellikle “öğrencilerin kanıtlayıcı metin türlerinde daha fazla zorlandıkları” (Akyol, 2006) dikkate alınırsa bu araştırmanın amaçları dışında; gerekçelendirme eksiklerini gidermeye, yazma sürecini iyileştirmeye, yazma farkındalığı ve sorumluluğu kazandırmaya vb.ne yönelik katkılar sunacağı da öngörülebilir. Ayrıca burada şu noktaya değinmekte de fayda vardır; yazma edimi hem bu araştırmanın hem de birçok disiplinin kendini var etme olanağıdır. Çünkü yazma edinimi ile oluşturulan anlamlar yelpazesi çok çeşitli, sınırsız ve işlevseldir. Yani yazma, anlaşılma amacı taşıyan bir metin olarak toplumsal her alanı kendinde barındırır. Bu ifadeleri daha da somutlaştırmak amacıyla metinbilimin temel kavramı, metin kavramına başvurulabilir.

3.3.2. Metin

İletişimin önemli koşullarından biri olarak görülen ve en büyük dilsel birim olduğu tartışılan metin kavramı, birçok araştırmacı tarafından farklı yönleri ile ele alınmış, tanımlanmıştır. Bu nedenle metin kavramı üzerine tek bir tanımlama geliştirmek olanaklı değildir. Ancak işlevsel olduğu öngörülen seçili kimi tanımlara yer verilebilir.

Fransızca *texte*, İngilizce *text* sözcüklerinin kökenlerine bakıldığında, bu sözcüklerin, Latince *“kumaş”* anlamındaki *textus* sözcüğünden geldiği görülebilir. Kumaş nasıl ipliklerden dokunarak bir bütün oluşturuyorsa, metin de kendisini oluşturan öğelerin birbirlerine aşama aşama eklenmesiyle, bir dokuma süreci sonunda ortaya çıkar (Akbayır, 2007:219). Böylece bir aradalığa dayanan anlamlı bir doku meydana gelir. Nitekim *“her metin, anlam bütünlüğü oluşturan metin parçacıklarının (cümle ve cümle değerindeki birliklerin) toplamıdır (Günay, 2007: 44). Bu anlamda “metin her şeyden önce bir yapıdır ve bu yapıda yalnızca metnin yapısal örgüsü değil, onu çevreleyen dış gerçeklik de söz konusudur” (G. İnceoğlu ve A. Çomak, 2009) denebilir.*

Metin anlamlı bir doku ve yapı olarak bildirişim özelliğine sahip olduğundan, iletişimin gerçekleşme koşulunu oluşturur (Dilidüzgün, 2010). Yani *“bir dilsel örgünün metin olabilmesi için, dilbilgisel ve konusal bütünlüğün yanı sıra, özellikle bir iletişimsel işlevi olması gerekir” (Kanathı,1998: 44). Bu yönüyle “göstergibilim, metni iletişimin gerçekleştirilmesini sağlayan dilsel bir gösterge olarak tanımlarken iletişimsel işlevleri olan resim, tablo çizim gibi nesnelere de metin olarak kabul etmektedir. Bu nedenle romandan trafik ışıklarına kadar uzanan bir yelpaze içinde, iletişim kurmaya hizmet eden her olgu metin niteliği taşımaktadır (Dilidüzgün, 2010: 26). Önemli olan bu göstergelerin tutarlı ve bağıntılı öğeler olmasıdır (Günay, 2007).*

Metni araştıran metinbilim, çalışmalarını birçok disiplinle birlikte gerçekleştirir ve metin bilgisi ile aynı anlamda kullanılmaz. Metinbilim metinle ilgili her trl bilgiyi kapsamaktan ziyade dilbilim, syem çözümleme kuramları, sözceleme kuramı ve göstergibilim verilerine göre metin özümleme yöntemi olarak kullanılır (Günay, 2007). Metinbilim, metnin örgütleniş biçimini, onun bünyesinde yer alan toplumsal, düşünsel, imgesel ve daha nice yapıların belirlenimlerini inceler (Günay, 2007: 52) İlgili araştırmada da yazınsal metinlerin toplumsal, düşünsel, imgesel ve dilsel yapısı metnin içerisinde yer alan tutarlılık ve anlam olgusu ile ele alınarak zmlenecektir. Bu iki nokta metnin metinsellik ltleri arasındadır. Bu anlamda metni metin yapan metinsellik ölçütlerine göz atılabilir:

- a) **Bağdaşıklık (Chosion):**Bağdaşıklık bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümü (Günay, 2007: 71), yani “metnin yüzeysel yapısındaki bileşenlerin dilbilgisel ilişkileri ve bu dilbilgisel ilişkilerin ortaya çıkarttığı tüm kullanımlardır” (Coşkun, 2011).
- b) **Tutarlılık (Coherence):**Metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde anlamsal olarak bir şema yaratması, canlanması, metinde işlenen konu etrafında adeta kalıplaşarak şekil almasıdır (Karatay, 2010: 375). Bağdaşıklıktan farklı olarak tutarlılık, dilbilgisel bağlantılarla değil, anlamsal bağıntı ve bütünlükle ilgilidir (zbay, 2011: 136).
- c) **Amaca Uygunluk/Niyet (Intentionality):**Bir bildiriyi üreten özne, ürettiği bildirisi ile alıcı üzerinde belirli bir etki yaratmayı amaçlar. Yani her vericinin bir niyeti vardır (Günay, 2007: 124). Yazarın niyetinin, amacının belirlenmesiyle metnin ana fikri de anlaşılacağından bilgi verici metinlerde bir belirsizlik ya da gizlilik olmamalıdır. Ancak edebi metinlerde bu durum farklıdır. Yazar, sanatlı bir dil kullanarak bilişsel

bir mesaj vermek yerine okuyucuda bir duygu uyandırmayı, onun üzerinde bir etki bırakmayı amaçlamış olabilir (Özay, 2011: 136).

- d) Kabul Edilebilirlik (Acceptibility):** Metin belirli dil ilişkilerinin toplumsal ve kültürel bir sonucu olduğu için her metnin belli bir toplum, dönem ya da grup için kabul edilebilirlik ölçüsünden söz edilebilir (Günay, 2007). Burada okuyucunun metni anlamlandırma kabiliyeti ve toplumsal kültürel özellikler etkilidir. Bu anlamda metnin kabul edilebilirliği, “bir yanıyla kendi öznel yanları (kültür düzeyi, eğitim durumu, yaşı vb.), diğer yanıyla da içinde bulunduğu toplumla olan ilişkileriyle ilgili bir durumdur” (Günay, 2007: 131).
- e) Duruma Uygunluk (Situationality):** Bir metnin iletişimsel amaçlarının durum bağlamında belirlenmesidir. Yemeğe başlayan birisine “*Afiyet Olsun*” yerine “*Nasılsın*” ya da bir sınavda başarısız olmuş kişiye “*Gözünaydın*” demek toplumsal uzlaşım boyutunda duruma uygun değildir (Dilidüzgün, 2010: 38).
- f) Bilgilendiricilik (Informativity):** Bilgisellik, metnin alıcısı için yeni ve beklenmedik bilgiler taşıması demektir. Yeni bilgiler sunmayan metinlerin metinselliğinden şüphe edilir (Dilidüzgün, 2010).
- g) Metinler arasılık (Intertextuality):** Bir metin diğer metinlerden yalıtılıp soyutlanamaz. Çünkü “bir metnin başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır. Metinler arası (fr.intertextualite) kavramı; kültürel ortam, alıntılar, şu ya da bu biçimde gönderimde bulunan metinler ve metin türleri ile ilgili kavramdır. Metinlerarasılık kavramı, bir metnin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirtir” (Günay, 2003: 211). Tanımdan hareketle denilebilir ki, metinlerarasılık yazar ve okurun o ana kadar karşılaşmış olduğu bütün metinlerin birbiriyle ve o an ele aldığı metin ile ilişkisidir.

Nitekim Fox (1995),“metinler arasıliğın; yazarın, okuyucunun ve sosyal etkileşimin bir ürünü olduğunu ifade etmektedir ve kavramın sınırlarını genişletmektedir” (Akt, Tazebay ve Çelenk, 2008: 228).

Görüldüğü üzere bir dilsel örgüyü metin yapan ölçütler dilbilgisel, anlamsal bütünlüğün yanı sıra toplumsal, grupsal, bireysel, kültürel özelliklerin; bilgi üretiminin; zamanın ruhunun vb. iletişimselliği ile dile gelmektedir. Bu anlamda metnin iletişimselliğinin dilsel kuralların yüzeysel aktarımını aştığı görülür.

Metinlerin iletişimselliği farklı biçimsel özelliklerle ortaya çıkmıştır. Bu özellikler metnin işlevlerini artırır ve metni farklı açılardan incelemeye olanak tanır. Bu anlamda gerekçelendirmeye uzanan bu potansiyeli irdelemek üzere metin özellikleri, yapıları irdelenebilir.

3.3.2.1. Metin Tipleri, Tonları ve Türleri

Metinleri sınıflandırmak için birçok tasnif yapılmıştır. Ancak “metinleri sınıflandırmak için genel olarak 3 ölçüt kullanılır: Metnin tonu, metnin tipi, metnin türü. Ancak bu özellikler her metinde çok belirgin olarak bulunmayabilir. Aynı metin içinde tür, tip ya da ton olarak bir ya da daha fazla özellik bulunabilir” (Günay, 2003: 216). Bu özellikleri detaylandırmak için kısaca bu ölçütler şöyle tanımlanabilir:

Metnin tonu: Metindeki tonlama (fr.tonalite) belli bir konuyu ele alma biçimi içinde, vericinin (anlatıcının) duygularını, niyetlerini, duyarlılıklarını belirten öğelerin bütünüdür. Bu tür duyguların anlatımı da öğretici, esenlikli, içsel, dokunaklı, dramatik, ağlatısal (fr.traque), destansı, düşlemsel, kalem

kavgasına yatkın ya da gülünç (fr.comique) biçimlerde olabilmektedir (Günay, 2003: 218).

Metin Türleri: Metin türleri, bir dil topluluğunda toplumsal, tarihsel gelişme süreci içerisindeki iletişimsel gereksinimlerden kaynaklanmışlardır, diyese iletişimsel gereksinimlerle metin türleri arasında bir koşutluk olmuştur (Kanatlı, 1998: 44).Bu nedenle iletişimin etkilediği yazınsal alan; kişilerin ilgisi, toplumsal beklentiler, dil işlevleri vb. birçok etki ile sınıflandırılmıştır.

Günay’a göre, “bir metin grubu olarak tür, belli örnekçelere, uzlaşma ve genel kabul görmüş biçimlere uyan metinleri belirtir (Günay, 2003: 357). Belli örnekçeler üzerinde uzlaşma ve daha önce kabul görmüş olanı belirleme yine metin türünün iletişimsel boyutunu ön plana çıkarır. Ayrıca metin türlerini bilmek de iletişimde ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü “türleri bilmek okuyucuya, okurken yazarın amacını fark etme imkânı verir ve yazmada amaca göre nasıl bir üslup kullanılacağını, hangi anlatım biçimlerinden yararlanılacağını vb.” (Özay, 2011) metni nasıl daha doğru anlamlandıracağını ve iletiyi açıklığa kavuşturacağını sağlayabilir. Bu nedenle iletişim özelliğinin hangi açıdan değerlendirildiği önemli bir farklılık yaratır.

Kanatlı, Günay ve Özay’ın ifadelerinden yola çıkarak denilebilir ki, farklı odaklar ile metin türlerini çeşitlendirmek olasıdır. Ancak bu durumda metin türlerini net bir sayıyla belirlemenin güçlüğü görülür. Buna rağmen “türün doğru belirlenmesi; tür bilgisine sahip olmakla, türleri birbirinden ayıran nitelikleri bilmekle olanaklı (Erkul, 2007) olduğundan belirlenmiş metin türlerini konuşturmak yararlı olabilir. Bu nedenle metin türlerini somutlaştırmak adına Günay’dan (2003) alınan bazı metin türlerine kısaca değinilebilir:

1. **Özyaşamöyküsel Metin Türü:** Bireyin kendi yaşam öyküsünü anlattığı metin türüdür.

2. **Öğretici Metin Türü:** Okuyucuyu bilgilendirmek ve bu bilgilere göre davranmasını sağlamak amacıyla yazılmış metin türüdür.
3. **İçsel Metin Türü:** Birey duygularının betimlenmesine yönelik metin türüdür.
4. **Polemik Metin Türü:** Ahlakla, dinle ve toplumla ilgili genel tutumların değerlendirilerek, yanlışların ortaya konduğu tartışma içerikli metin türüdür.

Görüldüğü üzere metin türlerini farklı odaklar ile çeşitlendirmek olanaklıdır. Ayrıca metinleri tiyatro, roman, destan, vb. edebi ürünlerle ilişkilendirerek de metin türleri üretilmekte ve bunlar da romanesk, ağıltısal, gülmece, dramatik, destansı, olağanüstü ve düşlemsel, aytamlık (hitabet), mektup metin türleri olarak sınıflandırılabilir (Günay, 2003).

Metnin Tipi: Tip, bazı ortak yönlerle ilgili olarak sınıflandırılmış metnin genel özelliğini, daha genel metin ulamlarını belirtir. Bazen değişik metin tipleri birbiri içine girmiş olabilir. Yani söyleşimsel metin tipi içinde betimleyici, anlatısal hatta kanıtlayıcı metin tipini de bulmak olasıdır (Günay, 2003: 230).

Tonda, metin okuyucuda etki yaratmaya yönelik iken, tiplerle ilgili sınıflandırmada, metnin genel özellikleriyle ilgili olarak okuyucunun yapabileceği bir sınıflama söz konusudur (Günay, 2003: 230).

Tip bakımından metinler bazı kaynaklarda tür olarak da geçmektedir. Ancak bu farklı adla sınıflandırmaya rağmen içeriklerinde büyük benzerlikler söz konusudur. Bu nedenle ilgili yazın bölümünde Dilidüzgün'e dayanarak "metin türü" başlığı altında olan bazı metin tiplerine yer verilecek, Günay'ın (2003) belirttiği 8 metin tipi madde başı olarak ele alınacaktır. Ayrıca bu metin tiplerinden "kanıtlayıcı metin tipi" dışında olanlara kısaca değinilecek, "kanıtlayıcı metin tipi"ne gerekçelendirme ile ilişkisi bakımından daha ayrıntılı

yer verilecektir. Dilidüzgün (2010) ve Günay'a (2003) dayanarak şu metin tipleri ön plana çıkarılabilir:

1. **Anlatısal Metin Tipi:** Anlatı, anlatıcının bakış açısına göre olaylar dizisini birbirine, uzam ve zamana bağlayarak bilgi vermesidir. Bu metinlerde sebep, sonuç, niyet, amaca ulaşma ve zaman ilişkileri yan tümceler ile öne çıkar.
2. **Betimleyici Metin Tipi:** Anlatıcı, anlatmak istediği şeyi (kişi, nesne, yer vb.) okuyucunun zihninde canlandırmak için özellikleri ile birlikte nitelerek açıklar. Böylece seçilen şey okuyucuya yaklaştırılır, okuyucuyla ilişkili hale gelir.
3. **Söyleşimsel Metin Tipi:** Bu metin tipleri, genellikle karşılıklı konuşmalara yönelik anlatılardır. Söyleşi, söyleşim ve görüşme en çok bilinenleridir.
4. **Sözbilimsel Metin Tipi:** Şiirsel işlevi baskın olan metin tipleridir. Dilsel anlatım incelikleri, edebi sanatlar, söz dizimsel, anlam bilimsel, ses bilimsel düzenlemeler vb. birçok dil özelliği bu metin tiplerine yansır.
5. **Açıklayıcı Metin Tipi:** Dünyayı ve işleyişini anlama temel işlevi ile gerçek dünyaya ait bilgileri arttırma ve yayma amacına sahip metin tipidir. Yani okuyucunun bilmediği bir konuyu anlaşılır kılmak için açıklayan metinlerdir.
6. **Önceden Haber Verici Metin Tipi:** Geleceğe yönelik hazırlanmış anlatım yapıları olarak, gelecekte haber veren, bir olay ya da durum hakkında tahminde bulunan metinlerdir.
7. **Üstün Metin Tipi:** Bu metin tipinde üstün olarak nitelendirilen sanal ortamlarda oluşturulmuş metinlerdir. Her metin tipini temsil ettiği gerekçesiyle tartışmalı bir tip olan üstün metin, bilinen geleneksel metin tip ya da türlerinin çoklu ortam araç ve gereçlerine yansıtılmasıdır.

- 8. Buyrumsal (Eğitici, Öğretici) Metin Tipi:** Anlatıcının okuyucuya bir şeyler yaptırma, harekete geçirme isteğinden kaynaklanan metin tipleridir (Dilidüzgün, 2010; Günay, 2003).
- 9. Kanıtlayıcı Metin Tipi:** Kanıtlayıcı (fr.argumentatif) metinler, değişik tanımlamalar, açıklamalar, düşünce biçimleri, karşı çıkma, kısaca kanıtlamaya yönelik her türlü anlatım biçimiyle örülü bir metinsel yapıdır (Günay, 2003: 324). Anlatıcı“bir şeyin doğru\yanlış, olumlu\olumsuz vb. olduğu konusundaki inançları ve düşünceleri değiştirerek ikna etme ve inandırmayı amaçladığı için ispatlama\kanıtlama yoluna gider” (Dilidüzgün, 2010: 96). Bir düşüncenin diğerinden daha değerli olduğunu (akıl yoluyla/düşünmeyle/akıl yürüterek) kanıtlamak söz konusudur (Kıran ve E. Kıran, 2000: 27). Bu nedenle istekler, duygular ve düşünceler açıklayıcı ve dayanaklı bir şekilde ortaya konur. Çünkü amaç “bir tezi savunmak, bir düşünceden yola çıkarak bir başka düşünceyi çürütmek”tir (Günay, 2003: 325). Bu amaçla anlatıcı tezinin tutarlı, kendinin de emin ve içten olduğunu gösterecek bir anlatım şekli ve sözcük dağarcığı kullanır. Ayrıca bunların yanında anlatıcının sesleneceği kitlenin düşünce ve beklenti düzeyine paralel bir söylem belirlemesi gerekir. Eğer alıcıya (kitleye) hitabet ile sesleniliyorsa vurgu, ses tonu, sesleme gibi sessel özelliklerin konuşmaya iyi yedirilmesi alıcı üzerinde önemli bir etki yaratır (Dilidüzgün, 2010; Günay, 2003).

Kanıtlayıcı metin tipinde ikna etme, inandırma amacının belirleyiciliği bu metin tipinin aynı zamanda ikna edici yazma etkinliği olduğunu gösterir. Nitekim ikna edici yazma, “kendi düşüncelerini öne sürmeyi, değerlerini nasıl açıkladığını ve gösterdiğini, duygu, düşünce ve isteklerini nedenleri ve gerekçeleri ile ortaya

koymayı vb. gerektirir (Güneş, 2013). Bu yönüyle kanıtlayıcı metin tipinin gerekçelendirme ile olan ortak paydalarına da değinilebilir. Çünkü ikna edici yazma ve kanıtlayıcı metin tipinin gerekçelendirme ile olan benzerlikleri söz konusudur. Bu benzerlikler gerekçelendirmenin detaylandırılmasıyla daha da açığa çıkabilir.

3.3.3.Gerekçelendirme

Gerekçelendirme kavramını ele alan araştırmacılar bu kavrama farklı açılardan yaklaşmış ve farklı anlamlandırmıştır. Bu farklılıkları ortaya koymak adına, bu kavramın çeşitli tarihsel dönem algılarına tanımlar aracılığıyla yer verilecektir.

Çağdaş epistemolojide doğru inancı bilgi haline getirmeye gerekçelendirme denmektedir. Bu terim, Platon'da, logos'la karşılaşmakta idi. Logos açıklama, kanıt getirme veya nedenini ortaya koyma anlamına geliyordu ve bilgi, “açıklanmış doğru inanç” (logos orthodoxa) olarak tanımlanıyordu (Başdemir, 2010: 46).

Farabi'nin gerekçelendirme adı altında olmasa da “bilgiyi inancın doğruluğunun bilincine varma” olarak tanımlaması gerekçelendirme için bir çıkış kabul edilir. Çünkü ona göre inanç, zihnin dışındaki olgulardan bağımsız olarak onlar hakkında olan kanaatlerdir (Başdemir, 2010). Ayrıca “bir mesele hakkında inandırma ve inanç temin edip bir nesneyi kesin olmadığı halde kesin vehmettiren ilk öncüllerin şartları, durumları ve onların nasıl düzenlenmeleri gerektiği” (Farabi, 2008: 22) mantıki bir kuvvetin yöntemiştir.

Lee'ye göre (2002: 2) gerekçelendirme, mantıklı düşünmenin ve eleştirel düşünmenin bir aşamasıdır. Çünkü bazı iddialar başka iddialarla desteklenerek veya bu iddialara yönelik sebepler ileri sürülerek güçlü hale getirilir (Akt. Duran Aymış, 2013: 21).

Chisholm'a göre, gerekçelendirme doğru inancı bilgiden ayıran, kanıta dayanan şeydir (Başdemir, 2010).

Kienpointner'a (1996: 76) göre ise gerekçelendirme; sorunların şiddet içermeyen çözümü, gerekçeler aracılığıyla ortak bir dil, ve bu dille ortak bir dünya görüşü bulma ya da oluşturma çabasıdır. Sadece tartışmalı savın doğruluğu ya da yanlışlığına değil, aynı zamanda ahlaksal değerlerin, ilkelerin ve davranış ölçünlerinin uygunluğuna ya da kabul edilebilirliğine dayandırılan etkinliktir (Akt. Kanatlı, 1998: 97).

Görüldüğü üzere gerekçelendirmenin kanıta dayanma özelliği, mantıki düşünmenin bir göstergesi olarak algılanmıştır. Bu gösterge gerekçelendirmenin dilsel olmasa da içeriksel karşılığının kimi bilimsel alanlar ile örneklenmesini sağlamaktadır; felsefe, din, mantık, dilbilim, etik vb. Ayrıca eski dönemlerden beri var olan gerekçelendirmenin, bilgiyi sistemleştirme ve dilsel bir ortaklık kurmadaki önemi ahlaksal değerlerle de ilişkilidir. Bu yönüyle gerekçelendirmenin ilgili araştırmadaki önemi rastlantısal değildir.

Gerekçelendirmenin bir akıl yürütme söylemi geliştirdiği dikkate alınırca söylemlerde farklılıklar olacağı da öngörülebilir. Bu durumda gerekçelendirmenin hangi özelliklerinin bu söylemlere kapı araladığını açmak anlamlı olacaktır.

3.3.3.1. Gerekçelendirmenin Belirleyenleri

Gerekçelendirmenin yapıldığı alana göre belirleyenleri değişmektedir. Ancak buna rağmen gerekçelendirmenin özgünlüğünü belirginleştirecek bir içerik sunulabilir:

1. Gerekçelendirmede akılcılık, mantıksal tutarlılık, diyesi çeliş-mezlik aranır.
2. Gerekçelendirmede öne sürülen gerekçeler, normları, yasalara, bilimsel verilere, kimi zaman da deneyimlere dayandırılır.
3. Gerekçelendirmenin; hakikati, doğruyu, iyiyi bulma gibi ahlaksal (ethisch) boyutu var.
4. Gerekçelendirme, bireylerarası sınanabilirliği (intersubjective Überprüfbarkeit) de göz önünde bulundurur.
5. Gerekçelendirmede, çıkarımlamak, nedenini açıklamak, temellendirmek ve savunmak gibi çıkarımsal söz-eylemler ön plandadır.
6. Ahlaksal boyutundan dolayı gerekçelendirme, kandırmayı değil inandırmayı hedeflemelidir.
7. Açıklık, anlaşılabilirlik gerekçelendirmenin, ciddiyet ve dürüstlük de gerekçelendirenin özelliği olmalıdır.
8. Gerekçelendirme; sav, değerlendirim, öneri ya da öğüt şeklinde gerçekleşen tezler ve karşı tezleri içerir (Kanatlı, 1998: 194).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere gerekçelendirme tanımlarına paralel olarak rasyonel, kanıtlı, ahlaki, sınanabilir, ikna edici özellikleri ile olanaklıdır. Gerekçelendirmenin ahlaki özelliğinin baskınlığı ahlaki gerekçelendirmeye değinmeyi gerekli kılmaktadır.

3.3.3.2. Ahlaki Gerekçelendirme

Alan yazınında ahlaki gerekçelendirme adı altında yeterli kaynağa rastlanmamıştır. Bu nedenle gerekçelendirme tanımları ve gerekçelendirmenin belirleyenlerinden yola çıkarak kimi yorumlara yer verilebilir.

Gerekçelendirmenin ahlaki boyutu hem gerekçelendirme sürecinde hem de gerekçelendirenin özellikleri ile var olur. Bu nedenle “gerekçelendirme ahlaki eylem olanağına sahiptir” ve “ahlaki eyleyen bireyin gerekçelendirmesi ahlaki bir gerekçelendirme değildir” denilebilir. Bu ifadeden yola çıkarak ahlaki eylem ve gerekçelendirmenin bir aradalığının ahlaki gerekçelendirmeyi sağladığı söylenebilir. Çünkü bir yalanı haklı kılmak için bile gerekçelendirmekte olasıdır. Fakat ahlaki eyleyen birey yalana inandırmayı değil doğruya inandırmayı tercih eder. Dolayısıyla gerekçelendirmesinden kendini sorumlu tutar ve böylece ahlaki gerekçelendirmede bulunur (Cevizci, 2005; Kanatlı, 1998). Pieper ise bu düşünceleri şöyle ifade eder:

“...her halükarda önemli olan, tartışılan tutum, tavır, davranış ya da eylemin kişisel olarak sorumluluğunu üstlenmeye ve eleştirel itirazlara karşı “iyi” gerekçelerle savunmaya hazır olmak, böylelikle eylemin temelinde ahlaki bir amaç olduğuna karşımızdakine inandırmak (o bu durumda farklı davranmış olabileceksa bile), en azından onun bu ahlaki amacımızı teslim etmesini sağlamaktır” (1994: 171).

Kanatlı ve Cevizci’ye dayanan yorumlara ve Pieper’in ifadelerine göre, “bir durumun nasıl gerekçelendirildiği ahlaki bir nitelik taşır ve gerekçelendirmeye, gerekçelendirenin de inanması bu ahlaki niteliklerin başındadır” denebilir. Bu nitelikleri anlamlandırmak için gerekçelendirilmiş metin, veri, söylev vb. incelenip, çözümlenebilir, yani gerekçelendirme çözümlemesi ve söylem çözümlemesi aynı zamanda bir metin çözümlemesidir.

3.3.4. Metin Çözümleme

Metin çözümleme bir dil analizi yaklaşımı yani metaetiktir. Çünkü insana ait olan iletişimsel yeti incelenebilir veriler sunar. Metaetik de “insan eyleminin iletişim yoluyla aktarılabilir ve iletişimde içerilmiş olduğu görüşünden hareket eder ve gündelik ahlak dilini analiz ederek ahlaki eylemin özelliği ve nedenleri hakkında bizi aydınlatmaya çalışır (Pieper, 1997: 214). Bu nedenle ahlaki olguları saptamaya yönelik metin incelemelerinin ve ilgili araştırmanın inceleme yönteminin metaetik olduğu söylenebilir.

Metindilbilimden kesin bir çizgi ile ayrılamayan metaetik, bu disiplin içerisinde farklı yapısal ve işlevsel odaklara göre metin çözümlemesi, söylem çözümlemesi olarak da adlandırılır. Metin çözümlemeye göre, “yazınsal metinler çok anlamlı metinler olduğundan, aynı metni değişik bakış açısı ve farklı yöntemlerle okumak, metni anlamlandırmak ya da yorumlamak olasıdır (Günay, 2003: 413). Çünkü“metin çözümlemesinde metnin yüzeysel yapısında bulunmayan bilgilere ulaşılması amaçlanır. Metin çözümlemede bütüncenin düzenlenişi, varsayımlar, metnin düzenlenişinde kullanılan akıl yürütmeler, tanıtlamalar (fr.*demonstration*), olumlamalar (fr.*affirmation*), yalın varsayımlar ya da her türlü kanıtlama biçimi üzerine bazı yargılar getirme söz konusudur.” (Günay, 2003: 414). Dolayısıyla metin üzerinde yoğunlaşarak yapılan bu metni ayrıntılı ele alma süreci, farklı anlamlandırma potansiyeline sahiptir. Ayrıca, “bütünüyle nesnel olmak isteyen metin çözümleme biçimi, yoruma yakındır ve belli bir değer yargısı üzerine gelişir. Çözümlemede, her zaman metinden yola çıkılır, metinde olmayan bilgilere ulaşılabilir ama metindeki bilgiler yoluyla olmuştur” (Günay, 2003: 414). Ayrıca yazınsal bir anlatı metninin yorumlanmasında sorumluluk yazar-okur ikilisi tarafından birlikte paylaşılmaktadır (Yılmaz ve Jahiç, 2008: 31) Bu nedenle yazılı metinler

(kompozisyonlar) aracılığıyla ulaşılan yorumları anlatımın açıklığı ve yorumlayıcının algısı hatta kültürel, bilişsel, mesleki yeterlilik düzeyi etkileyebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM

Bu başlık altında ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerin, ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve yaş özelliklerinin Kohlberg'in ahlaki evrelerine göre dağılımı yer almaktadır.

4.1 Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk temel sorusu, “Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerin Kohlberg'in ahlaki evrelerine göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Buna göre toplam 264 öğrenciden 528 veri toplanmıştır.

Bu verilerden 518'i yeterli bilgi sunduğu gerekçesiyle Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine göre sınıflandırılmış; 10 veri ise yeterli bilgi sunmadığı için etkisiz kalmıştır. Ancak yüzde dağılımı hesaplanırken toplam veri sayısı dikkate alınmıştır.

Yeterli bilgi sunamayan verilerin içerik analizi yapılırken şu gibi güçlüklerle karşılaşmıştır:

- Duygu, düşünce ve tasarıda belirsizlik,
- Metin plan ve anlam bütünlüğünde kopukluk
- Cümle kuruluşunda yanlışlık
- Yazım ve noktalama işaretlerinin eksikliğinden kaynaklanan anlam bulanıklıkları

- El yazısının okunaksızlığı vb.

Aynı gruptan iki farklı veri alındığı için **öğrenci sayısı*2** ifadesi kullanılmış olup veriler **% 100** üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca yüzde belirlenirken virgülden sonraki üç rakama kadar yazılmıştır.

Yeterli veri sunduğu konusunda uzlaşılan 518 verinin ortaokul öğrencilerinin ahlaki gerekçelendirmelerinin Kohlberg ahlaki evrelerine dağılımı Tablo 8’de sırasıyla şu şekildedir:

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gerekçelendirmelerinin Ahlaki Gelişim Evrelerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	İtaat ve Ceza	Çıkara Dayalı İlişki	Kişiler Arası Uyum	Kanun ve Düzen	Evrensel Ahlak İlkeleri	Toplam Öğrenci Sayısı	Toplam Veri Sayısı
Frekans	30	69	216	79	124	264	528
Yüzde	5.791	13.320	41.698	15.250	23.938	100	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin ahlaki gerekçelendirmeleri ile ortaya çıkan ahlaki gelişim evreleri sırasıyla şu şekildedir:

1. Kişiler Arası Uyum
2. Evrensel Ahlak İlkeleri,
3. Kanun ve Düzen
4. Çıkara Dayalı İlişkiler

5. İtaat ve Ceza

Bu sıralamaya göre % 41. 698 ile kişiler arası uyum evresi öne çıkmış; bu evreyi % 23. 938 ile evrensel ahlak ilkeleri, % 15. 250 ile kanun ve düzen, %13. 320 ile çıkara dayalı ilişki ve % 5. 791 ile itaat ve ceza evresi takip etmiştir.

5.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Ahlaki Gerekçelemelerin Kohlberg'in Ahlaki Evrelerine Göre Dağılımı

Tablo 9. 5. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Gerekçelemelerinin Kohlberg Ahlaki Evrelerine Göre Frekans ve Yüzde Tablosu

	İtaat ve Ceza	Çıkara Dayalı İlişki	Kişiler Arası Uyum	Kanun ve Düzen	Evrensel Ahlak İlkeleri	Toplam
Frekans	13	8	69	24	25	72*2
Yüzde	9.027	5.555	47.916	16.666	17.361	100

Tablo 9'a göre 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki gerekçelemeleri ile ortaya çıkan, ahlaki gelişim evreleri sırasıyla şu şekildedir:

1. Kişiler Arası Uyum
2. Evrensel Ahlak İlkeleri
3. Kanun ve Düzen
4. İtaat ve Ceza
5. Çıkara Dayalı İlişki

Bu sıralamaya göre % 47. 916 ile kişiler arası uyum evresi öne çıkmış; bu evreyi % 17. 361 ile evrensel ahlak ilkeleri, % 16. 666 ile kanun ve düzen, % 9. 027 ile itaat ve ceza ve % 5. 555 ile çıkara dayalı ilişki evresi takip etmiştir.

6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Ahlaki Gerekçelemelerin Kohlberg'in Ahlaki Evrelerine Göre Dağılımı

Tablo 10. 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Gerekçelemelerinin Kohlberg Ahlaki Evrelerine Göre Frekans ve Yüzde Tablosu

	İtaat ve Ceza	Çıkara Dayalı İlişki	Kişiler Arası Uyum	Kanun ve Düzen	Evrensel Ahlak İlkeleri	Toplam
Frekans	5	10	68	26	39	75*2
Yüzde	3.333	6.666	45.333	17.333	26	100

Tablo 10'a göre 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki gerekçelemeleri ile ortaya çıkan, ahlaki gelişim evreleri sırasıyla şu şekildedir:

1. Kişiler Arası Uyum
2. Evrensel Ahlak İlkeleri,
3. Kanun ve Düzen,
4. Çıkara Dayalı İlişki,
5. İtaat ve Ceza

Bu sıralamaya göre % 45. 333 ile kişiler arası uyum öne çıkmış; bu evreyi % 26 ile evrensel ahlak ilkeleri, % 17. 333 ile kanun ve düzen, % 6. 666 ile çıkara dayalı ilişki ve % 3. 333 ile itaat ve ceza takip etmiştir.

7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Ahlaki Gereçeklendirmelerin Kohlberg'in Ahlaki Evrelerine Göre Dağılımı

Tablo 11. 7. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Gereçeklendirmelerinin Kohlberg Ahlaki Evrelerine Göre Frekans ve Yüzde Tablosu

	İtaat ve Ceza	Çıkara Dayalı İlişki	Kişiler Arası Uyum	Kanun ve Düzen	Evrensel Ahlak İlkeleri	Toplam
Frekans	5	26	42	20	30	63*2
Yüzde	3.968	20.634	33.333	15.873	23.809	100

Tablo 11'e göre 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki gerçeklendirmeleri ile ortaya çıkan, ahlaki gelişim evreleri sırasıyla şu şekildedir:

1. Kişiler Arası Uyum
2. Evrensel Ahlak İlkeleri
3. Çıkara Dayalı İlişki
4. Kanun ve Düzen
5. İtaat ve Ceza

Bu sıralamaya göre % 33. 333 ile kişiler arası uyum öne çıkmış; bu evreyi % 23. 809 ile evrensel ahlak ilkeleri, % 20. 634 ile çıkara dayalı ilişki, % 15. 873 ile kanun ve düzen ve % 3. 968 ile itaat ve ceza evresi takip etmiştir.

8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Ahlaki Gerekeçlendirmelerin Kohlberg'in Ahlaki Evrelerine Göre Dağılımı

Tablo 12. 8. Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Gerekeçlendirmelerinin Kohlberg Ahlaki Evrelerine Göre Frekans ve Yüzde Tablosu

	İtaat ve Ceza	Çıkara Dayalı İlişki	Kişiler Arası Uyum	Kanun ve Düzen	Evrensel Ahlak İlkeleri	Toplam
Frekans	7	25	37	9	30	54*2
Yüzde	6.481	23.148	34.259	8.333	27.777	100

Tablo 12'e göre 8. sınıf öğrencilerinin ahlaki gerekeçlendirmeleri ile ortaya çıkan, ahlaki gelişim evreleri sırasıyla şu şekildedir:

1. Kişiler Arası Uyum
2. Evrensel Ahlak İlkeleri
3. Çıkara Dayalı İlişki
4. Kanun ve Düzen
5. İtaat ve Ceza

Bu sıralamaya göre % 34. 259 ile kişiler arası uyum öne çıkmış; bu evreyi % 27. 777 ile evrensel ahlak ilkeleri, % 23. 148 ile çıkara dayalı ilişki, % 8. 333 ile kanun ve düzen ve % 6. 481 ile itaat ve ceza evresi takip etmiştir.

Araştırmanın ikinci temel sorusu, “Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Kohlberg’in ahlaki evrelerine dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Buna göre şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Kohlberg Ahlaki Evreleri Frekans ve Yüzde Tablosu

	İtaat ve Ceza	Çıkara Dayalı İlişki	Kişiler Arası Uyum	Kanun ve Düzen	Evrensel Ahlak İlkeleri	Toplam
Kız Öğrenci Frekans	13	34	96	49	69	132*2
Erkek Öğrenci Frekans	17	35	120	30	55	132*2
Kız Öğrenci Yüzdesi	4.924	12.878	36.363	18.560	26.136	100
Erkek Öğrenci Yüzdesi	6.439	13.257	45.454	11.363	20.833	100

Tablo 13’e göre kız öğrencilerinin ahlaki gerekçelendirmeleri ile ortaya çıkan, ahlaki gelişim evreleri sırasıyla şu şekildedir:

1. Kişiler Arası Uyum
2. Evrensel Ahlak İlkeleri
3. Kanun ve Düzen
4. Çıkara Dayalı İlişki
5. İtaat ve Ceza

Bu sıralamaya göre % 36. 363 ile kişiler arası uyum evresi öne çıkmış; bu evreyi % 26. 136 ile evrensel ahlak ilkeleri, % 18. 560 ile kanun ve düzen, % 12. 878 ile çıkara dayalı ilişki ve % 4. 924 ile itaat ve ceza evresi takip etmiştir.

Tablo 13'e göre erkek öğrencilerinin ahlaki gerekçelendirmeleri ile ortaya çıkan, ahlaki gelişim evreleri sırasıyla şu şekildedir:

1. Kişiler Arası Uyum
2. Evrensel Ahlak İlkeleri
3. Çıkara Dayalı İlişki
4. Kanun ve Düzen
5. İtaat ve Ceza

Bu sıralamaya göre % 45. 454 ile kişiler arası uyum evresi öne çıkmış; bu evreyi % 20. 833 ile evrensel ahlak ilkeleri, % 13. 257 ile çıkara dayalı ilişki, % 11. 363 ile kanun ve düzen ve % 6. 439 ile itaat ve ceza evresi takip etmiştir.

Araştırmanın üçüncü temel sorusu, “Ortaokul öğrencilerinin yaşlarına göre Kohlberg’in ahlaki evrelerine dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Buna göre şu verilere ulaşılmıştır:

Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Kohlberg'in Ahlaki Evreleri Frekans ve Yüzde Tablosu

	İtaat ve Ceza	Çıkara Dayalı İlişki	Kişiler Arası Uyum	Kanun ve Düzen	Evrensel Ahlak İlkeleri	Toplam
10 yaş frekans	1	0	8	4	1	7*2
10 yaş yüzdesi	7.142	0	57.142	28.571	7.142	100
11 yaş frekans	7	9	53	21	23	59*2
11 yaş yüzdesi	5.932	7.627	44.915	17.796	19.491	100
12 yaş frekans	11	9	69	23	42	78*2
12 yaş yüzdesi	7.051	5.769	44.230	14.743	23.437	100
13 yaş frekans	5	26	45	19	30	64*2
13 yaş yüzdesi	3.906	20.312	35.156	14.843	23.437	100
14 yaş frekans	5	23	36	11	27	51*2
14 yaş yüzdesi	4.901	22.549	35.294	10.784	26.470	100
15 yaş frekans	1	2	5	1	1	5*2
15 yaş yüzdesi	10.0	20.0	50	10.0	10.0	100

Tablo 14'e göre 10 yaşındaki öğrencilerin ahlaki gerekçelendirmeleri ile ortaya çıkan, ahlaki gelişim evreleri sırasıyla şu şekildedir:

1. Kişiler Arası Uyum
2. Kanun ve Düzen
3. Evrensel Ahlak İlkeleri = İtaat ve Ceza
4. Çıkara Dayalı İlişki

Bu sıralamaya göre % 57. 142 ile kişiler arası uyum evresi öne çıkmış; bu evreyi ise % 28.571 ile kanun ve düzen, % 7. 142 ile evrensel ahlak ilkeleri = itaat ve ceza, son olarak da % 0 ile çıkara dayalı ilişki evresi takip etmiştir.

Tablo 14'e göre 11 yaşındaki öğrencilerin ahlaki gerekçelendirmeleri ile ortaya çıkan, ahlaki gelişim evreleri sırasıyla şu şekildedir:

1. Kişiler Arası Uyum
2. Evrensel Ahlak İlkeleri
3. Kanun ve Düzen
4. Çıkara Dayalı İlişki
5. İtaat ve Ceza

Bu sıralamaya göre % 44. 915 ile kişiler arası uyum evresi öne çıkmış; bu evreyi ise % 19. 491 ile evrensel ahlak ilkeleri, % 17. 796 ile kanun ve düzen, % 7. 627 ile çıkara dayalı ilişki ve % 5. 932 ile itaat ve ceza evresi takip etmiştir.

Tablo 14'e göre 12 yaşındaki öğrencilerin ahlaki gerekçelendirmeleri ile ortaya çıkan, ahlaki gelişim evreleri sırasıyla şu şekildedir:

1. Kişiler Arası Uyum
2. Evrensel Ahlak İlkeleri
3. Kanun ve Düzen
4. İtaat ve Ceza
5. Çıkara Dayalı İlişki

Bu sıralamaya göre % 44. 230 ile kişiler arası uyum evresi öne çıkmış; bu evreyi ise % 26.923 ile evrensel ahlak ilkeleri, % 14. 743 ile kanun ve düzen, % 7. 051 ile itaat ve ceza ve % 5. 769 ile çıkara dayalı ilişki evresi takip etmiştir.

Tablo 14'e göre 13 yaşındaki öğrencilerin ahlaki gerekçelendirmeleri ile ortaya çıkan, ahlaki gelişim evreleri sırasıyla şu şekildedir:

1. Kişiler Arası Uyum
2. Evrensel Ahlak İlkeleri
3. Çıkara Dayalı İlişki
4. Kanun ve Düzen
5. İtaat ve Ceza

Bu sıralamaya göre % 35. 156 ile kişiler arası uyum evresi öne çıkmış; bu evreyi ise % 23. 437 ile evrensel ahlak ilkeleri, % 20. 312 ile çıkara dayalı ilişki, % 14. 843 ile kanun ve düzen ve % 3. 906 ile itaat ve ceza evresi takip etmiştir.

Tablo 14'e göre 14 yaşındaki öğrencilerin ahlaki gerekçelendirmeleri ile ortaya çıkan, ahlaki gelişim evreleri sırasıyla şu şekildedir:

1. Kişiler Arası Uyum
2. Evrensel Ahlak İlkeleri

3. Çıkara Dayalı İlişki
4. Kanun ve Düzen
5. İtaat ve Ceza

Bu sıralamaya göre % 35. 294 ile kişiler arası uyum evresi öne çıkmış; bu evreyi ise % 26. 470 ile evrensel ahlak ilkeleri, % 22. 549 ile çıkara dayalı ilişki, % 10. 784 ile kanun ve düzen ve % 4. 901 ile itaat ve ceza evresi takip etmiştir.

Tablo 14'e göre 15 yaşındaki öğrencilerin ahlaki gerekçelendirmeleri ile ortaya çıkan, ahlaki gelişim evreleri sırasıyla şu şekildedir:

1. Kişiler Arası Uyum
2. Çıkara Dayalı İlişki
3. İtaat ve Ceza=Kanun ve Düzen= Evrensel Ahlak İlkeleri

Bu sıralamaya göre % 50 ile kişiler arası uyum evresi öne çıkmış; bu evreyi ise % 20 ile çıkara dayalı ilişki, % 10 ile itaat ve ceza = kanun ve düzen = evrensel ahlak ilkeleri evresi takip etmiştir.

Araştırmanın temel ve alt sorularının tamamında, sıralamanın ilkini kişiler arası uyum evresinin aldığı saptanmıştır.

4.2. Tartışma ve Yorum

Bu bölümde araştırma bulgularına ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmektedir. İlk olarak “ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerin Kohlberg ahlaki evrelerine göre dağılımı”na ilişkin bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır. Daha sonra “ortaokul

öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Kohlberg ahlaki evrelerine dağılımı”na ve “ortaokul öğrencilerinin yaşlarına göre Kohlberg ahlaki evrelerine dağılımı”na ilişkin bulgular irdelenmiş ve değerlendirilmiştir. Son olarak çalışmanın bulguları özet halinde sunulmuştur. Çalışmanın bulguları, tartışma ve yoruma dayanarak araştırma sonuçları açıklanmış, önerilerde bulunulmuştur.

4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Ahlaki Gereçeklendirmelerin Kohlberg Ahlaki Evrelerine Göre Dağılımına İlişkin Tartışma ve Yorum

Ortaokul öğrencilerinin ahlaki gerçeklendirmeleri ile ortaya çıkan ahlaki gelişim evreleri sırasıyla Tablo 15’de belirtilmiştir.

Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası

Sıra	Kohlberg Ahlak Evreleri
1.	Kişiler Arası Uyum
2	Evrensel Ahlak İlkeleri
3.	Kanun ve Düzen
4.	Çıkara Dayalı İlişkiler
5.	İtaat ve Ceza

Çalışmanın alan yazını bölümünde de belirtildiği gibi, Kohlberg evrelerinin her biri daha gelişmiş olduğu düşünülen bir üst evreye geçişe olanak tanır (Kohlberg,1980; Akt. Çinemre, 2014). Buna göre evrensel ahlak ilkeleri evresi, kanun ve düzene; kanun ve düzen evresi, kişiler arası uyuma; kişiler arası

uyum evresi, çıkara dayalı ilişkilere; çıkara dayalı ilişkiler evresi, itaat ve cezaya göre daha gelişmiş bir evreyi ifade eder. Bu nedenle Kohlberg ahlaki evrelerinde ideal sıralamanın şöyle olması beklenir:

1. Evrensel Ahlak İlkeleri
2. Kanun ve Düzen
3. Kişiler Arası Uyum
4. Çıkara Dayalı İlişkiler
5. İtaat ve Ceza

Tablo 15'ye göre ortaokul öğrencilerinin en fazla ulaştığı Kohlberg ahlaki evresi üçüncü evre olan, kişiler arası uyumdur. Bu bulguya göre, kişiler arası ilişkilere ve gruba uyma, ahlaki yargı ve ahlaki gerekçelendirmeye açığa çıkmıştır. Bu veriler ışığında, bu sonucun öğrencilerin ahlaki eylemini de yansıtacağını söylemek olanaklı değildir. Ancak bu sonucun ahlaki eyleme en azından zemin hazırladığı söylenebilir.

Kişiler arası uyum evresinde otorite olarak görülen bireylerin veya grubun beklentisine göre şekillenmek ve iyi olmak, bireyin ahlaki bilincinin ve muhakeme yeteneğinin yeterince gelişmediği dolayısıyla ahlaki eyleyemediği anlamına gelir. Çünkü ahlaki eylem için öncelikle ahlaki bilince ve ahlaki yargılara sahip olmak gerekir. Başkalarının ahlaki bilincine, yargısına göre eylemde bulunmak ahlaki eylemde aranan niyet, sorumluluk, özgürlük, ahlaki değer ve amaçla bağdaşmamaktadır. Bu nedenle bir otorite olarak görülen kişilerin yanlış yargıda ve eylemde bulunması bireysel özerkliğini kuramamış bireylerin aynı yanlışla yönelmesine, yani ahlaki muhakeme yeteneğini kullanamamasına sebep olur. Bunun sonucu olarak çağımızın olması gerekeni

yani “insan hakları” bilinci, evrensel bir zemin bulamaz (Cevizci, 2005; Güçlü vd., 2008; Kohlberg, 1974, 1976/1995; Akt. Çiftçi, 2003; Kuçuradi, 2007).

Öğrencilerin en fazla kişiler arası uyum evresinde yer alması öğrencilerin bir geçiş döneminde olduğunu da yansıtabilir. Bu nedenle ahlaki muhakeme yeteneği gelişen öğrencinin bu evreden diğer evrelere geçebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

İkinci sırada ortaokul öğrencilerinin Kohlberg ahlaki evrelerinin beşincisi olan evrensel ahlak ilkelerine yönelmiş olması, Kohlberg ahlaki gelişim kuramının amaçlarına yakındır, ancak ahlaki gelişim açısından yeterli sırada değildir. Bu evre Kohlberg ahlaki evrelerinin nihai hedefi ve en gelişmişisi olarak; insan, toplum, canlı ve doğaya duyarlı özerk bireyler yetiştirmeyi hedefler. Bu ifade aynı zamanda bireylerin üst düzey ahlaki muhakeme yeteneğine sahip olması demektir. Ancak öğrencilerde şu an saptanan bu evre özelliklerinin, öğrencilerin geleceğine ahlaki yargı, eylem ve gerekçe olarak yansıyabileceğini söylemek güçtür. Bu nedenle bu sonucun ve diğer sonuçların bireysel ve toplumsal özelliklerin değişimine bağlı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Buna bağlı olarak eğitim ortamlarının önemi ortaya çıkmaktadır (Ulusoy, 2002; Topses, 2006; Selçuk, 2007; Yeşilyaprak, 2007; Erden ve Akman, 2009; Kaya, 2011).

Üçüncü sırada ortaokul öğrencilerinin Kohlberg ahlaki evrelerinin dördüncüsü olan kanun ve düzene yöneldiği görülmektedir. Toplumsal kurallara ve yasalara uygun ahlaki tutumun olduğu bu evrede ödev ve hak bilinci ön plandadır. Öğrencilerin üçüncü olarak bu evreye yönelmesi, yeterli bir ahlaki muhakeme yeteneği ortaya koymasa da toplumsal düzen ve kuralların önemsenmesi bakımından dikkate değerdir.

Dördüncü sırada ortaokul öğrencilerinin Kohlberg ahlaki evrelerinin ikincisi olan çıkara dayalı ilişkilere yöneldiği görülmektedir. Bu evrede birey kendi maddi, manevi gereksinimlerine göre bir ahlaki tutum geliştirir. Bu evrenin sekiz yaşından ergenliğe kadar süren bir evre olarak görülmesi, bu evrede çıkan yetişkinlerin sosyo-ekonomik açıdan alt düzeyde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu araştırmada ergenlik döneminde yer alan öğrenciler yer aldığı için bu yorum uygun düşmemektedir.

Beşinci sırada ortaokul öğrencilerinin Kohlberg ahlaki evrelerinin ilki itaat ve cezaya yöneldiği görülmektedir. Bu evrede cezadan kaçınmak için uyulan kurallar söz konusudur. Bu nedenle ceza getiren davranış yanlış, ceza getirmeyen davranış doğrudur. Otoriter tutumla yetişen bireyler için, ahlaki eylemin gerekçesini sorgulamadan itaat etmek olasıdır. Ahlaki muhakeme yeteneğinin en az görüldüğü bu evrenin öğrenciler tarafından en az tercih edilen evre olması; Kohlberg ahlaki gelişim özelliklerine göre olumlu bir sonuç olarak görülebilir (Ulusoy, 2002; Topsis, 2006; Selçuk, 2007; Yeşilyaprak, 2007; Erden ve Akman, 2009; Kaya, 2011).

Kohlberg ahlaki evrelerinin dağılımı sınıflar düzeyinde de ele alınmıştır. Buna göre Tablo 16'da 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerin Kohlberg ahlaki evrelerine dağılımı şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 16. 5.Sınıf Öğrencilerinin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası

Sıra	Kohlberg Ahlak Evreleri
1.	Kişiler Arası Uyum
2.	Evrensel Ahlak İlkeleri
3.	Kanun ve Düzen
4.	İtaat ve Ceza
5.	Çıkara Dayalı İlişkiler

Tablo 16’da görüldüğü üzere sıralamanın ilk üçü ortaokul öğrencilerinin Kohlberg ahlaki evre sırasıyla, yani Tablo 15’le uyumludur. Dördüncü ve beşinci sıralamada ise Tablo 15’den farklı olarak dördüncü sırada itaat ve ceza, beşinci sırada ise çıkara dayalı ilişkiler evresi yer almaktadır.

Dördüncü sırada itaat ve ceza evresinin çıkara dayalı ilişkiler evresinden fazla çıkmıştır. Buna göre 5. sınıf öğrencileri için kısmi olarak şu yorum getirilebilir: Öğrenciler kendi çıkarlarını otoritelerden üstün tutmamışlardır. Otoritelerin etkisi öğrencinin çıkarlarına oranla öğrenciler üzerinde daha fazla etkilidir.

6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerin Kohlberg ahlaki evrelerine dağılımı Tablo 17’de şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 17. 6. Sınıf Öğrencilerinin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası

Sıra	Kohlberg Ahlak Evreleri
1.	Kişiler Arası Uyum
2.	Evrensel Ahlak İlkeleri
3.	Kanun ve Düzen
4.	Çıkara Dayalı İlişkiler
5.	İtaat ve Ceza

Tablo 17’de görüldüğü üzere sıralamanın tamamı Tablo 15’le aynı şekildedir. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin ortaokul öğrencilerinin taşıdığı genel ahlaki özellikleri temsil ettiği söylenebilir.

7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerin Kohlberg ahlaki evrelerine dağılımı ise Tablo 18’de şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 18. 7. Sınıf Öğrencilerinin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası

Sıra	Kohlberg Ahlak Evreleri
1.	Kişiler Arası Uyum
2	Evrensel Ahlak İlkeleri
3.	Çıkara Dayalı İlişkiler
4.	Kanun ve Düzen
5.	İtaat ve Ceza

Tablo 18’de görüldüğü üzere sıralamanın ilk ikisi Tablo 17’de olduğu gibi kişiler arası uyum ve evrensel ahlak ilkeleri şeklindedir.

5. sınıflarda beşinci, 6. sınıflarda dördüncü sırada yer alan çıkara dayalı ilişkiler evresinin 7. sınıflarda üçüncü sırada yer alması; sınıf düzeyi arttıkça çıkarların ahlaki özellikleri daha fazla etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Buna göre dördüncü sıraya düşen kanun ve düzen evresine göre şu yorum yapılabilir: 7. sınıf öğrencileri için toplum düzeni ve kuralları kendi çıkarları kadar öncelenmemektedir.

Beşinci sırada yer alan itaat ve ceza evresi daha önce de belirtildiği gibi ahlaki muhakeme yeteneğinin en az olduğu evredir. Bu nedenle de bu evrenin 7. sınıflarda son sırada yer alması olumlu karşılanabilir.

8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerin Kohlberg ahlaki evrelerine dağılımı ise Tablo 19’da şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 19. 8. Sınıf Öğrencilerinin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası

Sıra	Kohlberg Ahlak Evreleri
1.	Kişiler Arası Uyum
2	Evrensel Ahlak İlkeleri
3.	Çıkara Dayalı İlişkiler
4.	Kanun ve Düzen
5.	İtaat ve Ceza

Tablo 18 ile 19’daki Kohlberg ahlaki evrelerinin aynı sıralamaya sahip olduğu saptanmıştır. Buna göre 8.sınıf öğrencileri ile 7. sınıf öğrencilerinin benzer ahlaki muhakeme yeteneğine sahip olduğu ve çıkarlarını toplum düzeni ve kurallarından daha fazla öncelediğini söylemek olanaklıdır (Ulusoy, 2002; Topses, 2006; Selçuk, 2007; Yeşilyaprak, 2007; Erden ve Akman, 2009; Kaya, 2011).

4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Kohlberg Ahlaki Evrelerine Dağılımına İlişkin Tartışma ve Yorum

Alan yazınında Kohlberg’in “erkeklerin adalet ve eşitlik ilkelerine dayalı kurallara odaklandığından, 4. basamağa daha kolay ilerlediklerini; kadınlarinsa, kişiler arası temel ilişkilere odaklandıklarından, ahlaki karar

almada erkeklerden daha az olgun ya da yetersiz düzey gösterip (Schlesinger, 1987, s. 3-4), 3. basamakta sabitlendiklerini ileri sürdüğü (Kohlberg, 1973a; Akt, Çinemre, 2014: 79) belirtilmişti. Kohlberg'in bu yorumu ışığında ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre hangi ahlaki evreleri tercih ettiği incelenerek tartışılabilir. Buna göre Tablo 20 ve 21'de öğrencilerin cinsiyetlerine göre Kohlberg ahlaki evrelerine dağılımı şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 20. Kız Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası

Sıra	Kohlberg Ahlak Evreleri
1.	Kişiler Arası Uyum
2	Evrensel Ahlak İlkeleri
3.	Kanun ve Düzen
4.	Çıkara Dayalı İlişkiler
5.	İtaat ve Ceza

Tablo 21. Erkek Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası

Sıra	Kohlberg Ahlak Evreleri
1.	Kişiler Arası Uyum
2	Evrensel Ahlak İlkeleri
3.	Çıkara Dayalı İlişkiler
4.	Kanun ve Düzen
5.	İtaat ve Ceza

Tablo 20 ve 21'e göre kız ve erkek öğrencilerin ilk iki sırada aynı ahlaki evrede oldukları gözlemlenmektedir. Bunlardan ilki kişiler arası uyum, ikincisi ise evrensel ahlak ilkeleridir.

Üçüncü sırada kız öğrencilerin kanun ve düzen, erkek öğrencilerin ise çıkara dayalı ilişkiler evresinde olduğu belirginleşmektedir.

Dördüncü sırada ise kız öğrencilerin çıkara dayalı ilişkiler, erkek öğrencilerin ise kanun ve düzen evresinde olduğu gözlemlenmektedir. Üçüncü ve dördüncü sırada kız ve erkek öğrencilerin temsil ettiği ahlaki evrelere bakarak şu çıkarımda bulunulabilir: Kız öğrenciler toplumsal düzen ve kuralları erkek öğrencilerden daha fazla önemsemektedir. Buna göre bu araştırmanın Kohlberg'in yukarıda ifade ettiği yargıyı desteklemediği görülmektedir. Nitekim Kohlberg'in yargısını olumsuzlayan bir diğer özellik de evrensel ahlak ilkeleri evresinde kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından fazla olması; erkek öğrenci sayısının ise kişiler arası uyum, çıkara dayalı ilişki ile itaat ve ceza evresinde kız öğrenci sayısından önde olmasıdır. (bkz. Tablo 13: 88). Bu durumda kız öğrencilerin kanun ve düzen evresi ile kişiler arası uyum evresine daha fazla ulaştığı görülmektedir.

Beşinci sırada ise her iki cinsiyetin ahlaki yargılarına bağlı olarak itaat ve ceza evresi yer almaktadır. Bu evrede de erkek öğrenci sayısının kız öğrenci sayısından daha fazla olduğu gözlemlenmektedir.

4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Kohlberg Ahlaki Evrelerine Dağılımına İlişkin Tartışma ve Yorum

Ortaokul öğrencilerinin yaşlarına göre Kohlberg ahlaki evrelerine dağılımı 10 yaşından itibaren başlamakta 15 yaşına kadar devam etmektedir. Buna göre öncelikle Tablo 22'de 10 yaşındaki öğrencilerin ahlaki sıralamasına yer verilmiştir.

Tablo 22. 10 Yaşındaki Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası

Sıra	Kohlberg Ahlak Evreleri
1.	Kişiler Arası Uyum
2	Kanun ve Düzen
3.	Evrensel Ahlak İlkeleri = İtaat ve Ceza
4.	Çıkara Dayalı İlişkiler

Tablo 22’de görüldüğü üzere en fazla beliren ahlaki evre kişiler arası uyumdur. Buna göre alan yazındaki bilgiler tekrar hatırlanırsa öğrencilerin bu yaşta öncelikle çıkara dayalı ilişkiler içerisinde olması beklenirdi. Çünkü çıkara dayalı ilişkiler sekiz yaşından ergenliğe kadar sürdüğü ön görülen bir evredir. Ancak 10 yaş öğrencilerinin bir üst evreye ait ahlaki gerekçelendirmeleri söz konusudur. Bu nedenle 10 yaş öğrencilerinin ahlaki muhakeme yeteneğinin beklenenin üstünde olduğu söylenebilir.

İkinci sırada ise 10 yaş öğrencilerinin toplumsal düzen ve kuralları daha fazla önemsedikleri kanun ve düzen evresi ile ortaya çıkmaktadır.

Üçüncü sırada ise hem evrensel ahlak ilkelerinin hem de itaat ve ceza evresinin yer aldığı gözlemlenmektedir.

Dördüncü sırada ise öğrencilerde öncelikle çıkması beklenen çıkara dayalı ilişkilerin yer aldığı gözlemlenmektedir. Ancak öğrencilerin çıkara dayalı ilişkilere götüren hiçbir ahlaki gerekçelendirmesine ulaşamamıştır. Bu nedenle 10 yaş öğrencilerde bu evre saptanamamıştır.

Araştırmaya katılan 10 yaşındaki öğrencilerin sayıca azlığına (14) dayanarak bu sıralamaların geneli temsil etme özelliğinin az olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak yine de bu bulgulara dayanarak şu yorumlar yapılabilir: 10 yaş öğrencilerinde itaat ve ceza evresinin çıkara dayalı ilişkilerden baskın olduğu görülmektedir. Bu durum kimi durumlarda ahlaki muhakeme yeteneğinin en aza indirildiği anlamına gelir. Yine üçüncü sırada evrensel ahlak ilkeleri ile itaat ve ceza evresinin yer alması öğrencilerin ahlaki geçişlerinde farklı sıralar olabileceği şeklinde yordanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaşlarına göre Kohlberg ahlaki evrelerine dağılımı 11 yaş olarak Tablo 23’ te verilmiştir.

Tablo 23. 11 Yaşındaki Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası

Sıra	Kohlberg Ahlak Evreleri
1.	Kişiler Arası Uyum
2	Evrensel Ahlak İlkeleri
3.	Kanun ve Düzen
4.	Çıkara Dayalı İlişkiler
5.	İtaat ve Ceza

Tablo 23’te görüldüğü üzere 11 yaş öğrencilerde en fazla beliren evre kişiler arası uyumdur. Buna göre bu yaş grubu öğrencilerinin otorite olarak görülen bireylerin veya grubun beklentisine göre şekillenme ve iyi olma yönelimleri söz konusudur. Böyle bir yönelimde anne, baba ve öğretmen tutumlarının etkili olduğu söylenebilir.

İkinci sırada ise evrensel ahlak ilkeleri evresi yer almaktadır. Buna göre 11 yaş öğrencilerinin Kohlberg'in ideal ahlak anlayışına yakın oldukları söylenebilir.

Üçüncü sırada ise kanun ve düzen evresi yer almaktadır. Buna göre 11 yaş öğrencilerinin toplumsal düzen ve kurallara olan yönelimleri göze çarpmaktadır.

Dördüncü sırada çıkara dayalı ilişkiler evresinin, beşinci sırada ise itaat ve ceza evresinin yer alması 11 yaş öğrencilerinin ahlaki muhakeme yeteneğini kullanabildiklerini göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin yaşlarına göre Kohlberg ahlaki evrelerine dağılımı 12 yaş olarak Tablo 24' te verilmiştir.

Tablo 24. 12 Yaşındaki Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası

Sıra	Kohlberg Ahlak Evreleri
1.	Kişiler Arası Uyum
2	Evrensel Ahlak İlkeleri
3.	Kanun ve Düzen
4.	İtaat ve Ceza
5.	Çıkara Dayalı İlişkiler

Tablo 24'te görüldüğü üzere 12 yaş öğrencilerde ilk üç sıra Tablo 23'e paralel bir seyir izlemiştir. Ancak dördüncü sırada itaat ve ceza evresinin çıkara dayalı ilişkilerden fazla çıktığı gözlenmektedir. Buna dayanarak 12 yaş

öğrencilerin cezadan kaçmak üzere kendi çıkarlarını daha az önceledikleri söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaşlarına göre Kohlberg ahlaki evrelerine dağılımı 13 yaş olarak Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. 13 Yaşındaki Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası

Sıra	Kohlberg Ahlak Evreleri
1.	Kişiler Arası Uyum
2	Evrensel Ahlak İlkeleri
3.	Çıkara Dayalı İlişkiler
4.	Kanun ve Düzen
5.	İtaat ve Ceza

Tablo 25’de görüldüğü üzere ilk iki evre Tablo 23 ve 24’e benzer şekilde sıralanmıştır. Üçüncü sırada ise çıkara dayalı ilişkiler evresi yer almaktadır. 13 yaş öğrencilerde bu evrenin kanun ve düzen evresinin önünde yer alması, çıkarlar uğruna toplumsal düzen ve kuralların ihlal edilebileceği anlamı taşır. Bu nedenle Kohlberg’in ahlaki gelişim sırasına uygun bir sırada yer almamaktadır.

Dördüncü sırada ise Kohlberg ahlaki gelişim sıralamasına göre ikinci sıralamada olması gereken, kanun ve düzen evresinin yer aldığı görülmektedir.

Beşinci sırada ise Kohlberg ahlaki gelişim sıralamasına uygun olarak itaat ve ceza evresi yer almaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin yaşlarına göre Kohlberg ahlaki evrelerine dağılımı 14 yaş olarak Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. 14 Yaşındaki Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası

Sıra	Kohlberg Ahlak Evreleri
1.	Kişiler Arası Uyum
2	Evrensel Ahlak İlkeleri
3.	Çıkara Dayalı İlişkiler
4.	Kanun ve Düzen
5.	İtaat ve Ceza

Tablo 26'nın Kohlberg ahlaki evreleri sırası ile Tablo 27'nin Kohlberg ahlaki evreleri sırasının aynı olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre 13 yaş öğrenciler ile 14 yaş öğrencilerin birbirine benzer ahlaki yönelimleri olduğu çıkarımı yapılabilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaşlarına göre Kohlberg ahlaki evrelerine dağılımı 15 yaş olarak Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. 15 Yaşındaki Öğrencilerin Kohlberg Ahlaki Evreleri Sırası

Sıra	Kohlberg Ahlak Evreleri
1.	Kişiler Arası Uyum
2	Çıkara Dayalı İlişkiler
3.	İtaat ve Ceza = Kanun ve Düzen = Evrensel Ahlak İlkeleri

Tablo 27'de Kohlberg ahlaki evrelerinin sırası sadece birinci sırada diğer tablolarla aynıdır (bknz. Tablo 22: 103; 23: 105; 24: 106; 25: 106; 26: 107) Onun dışında yer alan sıralamalarda ciddi farklılıklar söz konusudur. Öncelikle 15

yaşındaki öğrenci sayısı 10'dur ve bu sayının görece az olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Buna rağmen ortaya çıkan bulguları yorumlamak gerekirse, 15 yaş öğrencilerinde kişiler arası uyum evresinden sonra çıkara dayalı ilişkiler evresinin ortaya çıkmış olması; diğer evrelerin taşıdığı ahlaki özelliklerin öğrenciler tarafından öncelenmediğini göstermektedir (Ulusoy, 2002; Topses, 2006; Selçuk, 2007; Yeşilyaprak, 2007; Erden ve Akman, 2009; Kaya, 2011).

Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerin Kohlberg ahlaki evrelerine göre dağılımı öğrencilerin sınıf, cinsiyet ve yaş özelliklerine bağlı olarak ele alınmıştır. Buna göre öğrencilerin sözü edilen farklı değişkenlere rağmen tüm dağılımlarda öncelikle kişiler arası uyum evresine yöneldiği görülmektedir.

Kişiler arası uyum evresi, gelişimini tamamlamamış bireylerde bir geçiş evresi olarak hoş görülebilir. Ancak bu evrenin yetişkinliğe etki etme olasılığı ahlaki yargı, eylem ve gerekçeleri olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü bireyin yargı, eylem ve gerekçelerini başka birey veya gruplara göre şekillendirmesi daha önce de vurgulandığı gibi, ahlaklı bireyde aranan niyet, sorumluluk, özgürlük, ahlaki değer ve amaçlara uygun düşmemektedir. Elbette bireylerin, grupların özellikleri önemsenmelidir. Ancak “ahlâk durumu içinde bulunanların, durumun içerdiği değerlere, yaptırımlara, belli bir sorumlulukla saygı duyarak, belli bir karar ardından belli bir niyetle eyleme yönelmesi” (İnam, 2014: 15) gerekmektedir. Bu aynı zamanda bireyin düşünmeyi öğrenmiş olması (Kant, Schopenhaur ve Heidegger, 2008), yani aklını kullanarak ahlaki muhakeme yeteneğinin gelişmiş olması demektir. Bu nedenle ahlaki muhakeme yeteneği gerektiren bu durumun, yani ahlaklılığın dışarıdan yönlendirilmesi ahlaki değildir. Nitekim Timuçin şöyle der:

“Gerçek ahlak açık ahlaktır yani özgürlük ahlakıdır. Bireyin belirlemediği bir ahlak kuralı gerçek anlamda ahlak kuralı değildir. Genel geçer ahlak kuralları ahlakın ahlakdışı kurallarıdır. Dıştan benimsetilmiş bir ahlakın ahlakla değil ahlaksızlıkla ilgili olabileceği kesindir” (Yalçın, 2002: 47). Bu nedenle Kohlberg ahlaki gelişim evrelerinden özellikle itaat ve ceza ile kişiler arası uyum evresinde kalmak, birey özgürlüğünü tanımadığı oranda ahlaksızlığa kapı aralar.

Kohlberg ahlaki evrelerinden çıkara dayalı ilişkilerde de dış belirlenmişlik söz konusudur. Çünkü dışarıdan (çevreden) verilen şeyin özelliğine bağlı olarak karşılıklı alışveriş vardır. Ayrıca bireysel gereksinimlerin üstünlüğü ahlaki bireyde aranan ölçütlere uygun düşmemektedir. Bu nedenlerle çıkara dayalı ilişkiler evresinde de ahlaklılıkla örtüşmezlik söz konusudur. Bu anlamda İnam’ın, Kohlberg’in ilk üç evresi üzerinde düşündüren şu ifadeleri dikkate değerdir: “Ahlak aynı zamanda değerleri yaşamaktır. Görünmediğiniz halde ahlaksızlık yapmıyorsanız ahlaklısınızdır. Korkudan dolayı ahlaklı olmak ahlaklılık değildir. Ahlaklı davranmak mükâfat ya da cezadan dolayı olmamalıdır” (<http://www.mersin.edu.tr>) İnam’ın yorumu, Kant’ın “eylemlerin görmediğimiz iç ilkelerini” (1922: 23) ahlaksal değer olarak kabul etmesine benzer. Bu nedenle ahlaklı eylemin nedeni bireyin kendi ahlaki bilincine dayanmalıdır. Aksi takdirde birey, grup veya toplumun etkisi 18. yüzyılda ortaya çıkmış Panaptikon adlı mimari aygıtta benzer. “Daire biçiminde inşa edilmiş bu hücrelerde mahkûmlar merkezi gözetleme kulelerinden izlenip izlenmediklerinden asla emin olamazlar, dolayısıyla da kendi davranışlarının polisi olmaya başlarlar” (Sarup, 2010: 105). Ancak birey özgür ve ahlaki eylemde bulunmuş olmaz, çünkü dış belirlenmişlik söz konusudur.

Kohlberg ahlaki evrelerinden kanun ve düzen de de dış belirlenmişlik söz konusudur. Ancak bu kez dış belirlenmişlik kanun, yasa ve vicdani sorumluluğun

yaptırımı olarak ortaya çıkmaktadır. Bireyin ahlaki muhakeme yeteneği bu yaptırımlarla sınırlı olduğundan, aşkın olanı bulgulama gereksinimi oluşturmaz, yani düzen ve kuralların birey ve haklarının üzerinde olmadığı ayırt edilemez. Bu nedenle yasa ve kuralın olduğu yer belirleyicidir. Dünyanın her yerindeyse aynı yasa ve kural geçerli değildir. Dolayısıyla insan hakları bilincinin belli bir sınır içerisinde değeri vardır.

Kohlberg ahlaki evrelerinden evrensel ilkelerdeyse bireyler kendi ahlak ilkelerini kendileri belirler. Kurallar; birey ve toplum yaşamına, birey özgürlüğüne ve değerine aykırı görüldüğü takdirde çığnenebilir, aksi halde yasalara uygun davranılabilir. Bu nedenle birey, bireylerin ve toplumun sunduğu kuralları, olanakları ahlaki muhakeme yetisiyle aşma yönelimindedir. Bu aşkınlık, araştırmanın etik bölümünde sözü edilen, etiğin temel kavramlarının içkinleştirilerek etik problemlerine iyileştirici bir bakış geliştirme isteğine benzemektedir. Özellikle “erdem”li bireyle “en üstün iyi”ye ulaşma isteği, evrensel ahlak kuralları evresinde idealleştirilmiş birey içinde uygun görünmektedir. Nitekim Kohlberg’in ahlak eğitime yönelik görüşlerinin, Platon’un erdemini doğasına ilişkin görüşlerine de dayanması bir tesadüf olarak görülemez. Buna göre;

“Erdem, iklim ya da kültüre bakılmaksızın tektir ve her zaman aynı ideal şekildedir. Bu ideal formun adı da, adalettir. Erdem, yalnızca “iyi olanın” değil; “iyinin” de bilgisidir. İyiyi bilen, iyiyi seçer. Erdem olan iyinin bilgi türü ise, doğru bir fikrin, ya da geleneksel inançların kabulü değil; ya felsefi bir bilgi ya da iyinin ideal formunun sezgisidir. Öyleyse iyi, öğretilir. Fakat onun öğretmenleri belli bir derecede filozof olmalıdır. İyinin öğretilir olmasının sebebi, bizim, onu çok belirsiz bir şekilde ya da az bir seviyede de olsa bilmemizdir. İyinin öğretilmeyeceğine ilişkin düşüncemizin nedeniyse, aynı

“iyinin” farklı seviyelerde, farklı bilinebilmesi ve dolayısıyla tüm seviyelere uygun bir eğitimin mümkün olmamasıdır. Öyleyse erdemi öğretmek, sorular sormak, ancak cevapları vermeden yola işaret etmektir. Ahlak eğitimi, zihne yeni bilgiler aşlamak değil; kişiyi ileri yürütmektir” (Kohlberg, 1970: 58; Akt. Çinemre: 2013: 145).

Kohlberg’in ifadelerinden de anlaşıldığı üzere ahlak eğitiminin felsefi sorgulama yöntemleriyle geliştirilmesi olanaklıdır. Dolayısıyla ahlaki bilinç ve ahlaki muhakeme yetisi bu yöntemlere bağlı olarak şekillenebilir. Bu nedenle birey, toplum ve yaşamı iyileştirici amaçlar taşıyan eğitim, olanakları bakımından öne çıkmaktadır.

5. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin ahlaki gerekçelendirmeleri ahlaki ikilemler aracılığıyla yazılı olarak saptanmıştır. Bu yolla ahlaki gerekçelendirmeler Kohlberg ahlaki gelişim kuramına göre sınıflandırılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. “Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki ahlaki gerekçelendirmelerin Kohlberg’in ahlaki evrelerine göre dağılımı”, “kişiler arası uyum” evresi olarak belirlemiştir. Buna göre sınıf değişkenine bağlı olarak beliren baskın ahlaki evre şu şekildedir:
 - a) “5. sınıf öğrencileri, “kişiler arası uyum” evresindedir.
 - b) “6. sınıf öğrencileri, “kişiler arası uyum” evresindedir.
 - c) “7. sınıf öğrencileri, “kişiler arası uyum” evresindedir.
 - d) “8. sınıf öğrencileri, “kişiler arası uyum” evresindedir.
2. “Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Kohlberg’in ahlaki evrelerine dağılımı” incelenmiştir. Buna göre cinsiyet değişkenine bağlı olarak beliren baskın ahlaki evre şu şekildedir:
 - a) Kız öğrenciler, “kişiler arası uyum” evresindedir.
 - b) Erkek öğrenciler, “kişiler arası uyum” evresindedir.

3. “Ortaokul öğrencilerinin yaşlarına göre Kohlberg’in ahlaki evrelerine dağılımı” incelenmiştir. Buna göre yaş değişkenine bağlı olarak beliren baskın ahlaki evre şu şekildedir:
- a) 10 yaşındaki ortaokul öğrencileri, “kişiler arası uyum” evresindedir.
 - b) 11 yaşındaki ortaokul öğrencileri, “kişiler arası uyum” evresindedir.
 - c) 12 yaşındaki ortaokul öğrencileri, “kişiler arası uyum” evresindedir.
 - d) 13 yaşındaki ortaokul öğrencileri, “kişiler arası uyum” evresindedir.
 - e) 14 yaşındaki ortaokul öğrencileri, “kişiler arası uyum” evresindedir.
 - f) 15 yaşındaki ortaokul öğrencileri, “kişiler arası uyum” evresindedir.

Yukarıdaki saptamalara göre, “kişiler arası uyum” evresi bütün temel ve alt sorularda ilk evre olarak belirmiştir. Bu sonuca göre şu öneriler sıralanabilir:

5.1.1. Teorik ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Çalışmada kişiler arası uyum evresinin öne çıktığı daha önce de belirtilmişti. Bu evrenin özelliklerine ve baskınlığına dayanarak öğrencilerin örnek alacağı kişilerin (anne, baba, aile bireyleri, öğretmen vb.) ahlaki bir model olduklarının bilinci eğitsel olanaklarla desteklenerek geliştirilebilir.

2. Öğrencilerin kişiler arası uyumdan diğer basamaklara geçebilmeleri yani dış belirlenmişlikten öz belirlenmişliğe yönelebilmesi için evrensel ilkelere yönelmiş modeller sunulabilir (ırk, cinsiyet, mezhep, renk vb. odaklara hassasiyet geliştirilebilir). Ahlaki ikilemler bu bağlamda tartışılarak bu amaca yönelik şekillendirilebilir.
3. Öğrencilerin ahlaki gerekçelendirmelerinin gelişimi akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine bağlı olduğu için bu becerilerin paralel ve bireşik yöntemler ile kazandırılması hedeflenebilir.
4. Eğitim fakültelerinde “etik” dersi programda yer almamaktadır. Bu dersin programda yer almasına ve bu dersin yeterliliklerinin öğretmenlere kazandırılmasına yönelik düzenlemeler getirilebilir. Bu bağlamda derslerde “hazır iyi”yi vermek yerine, öğrencileri “iyi”yi bulmaya yönlendiren etkinlikler yapılabilir.
5. Öğrencilerin “bulgulanın iyi”ye yönelmesi öncelikle dil olanaklarında bulgulanın gelişmesiyle ilişkilidir. Bu nedenle dil olanakları bulgulanın fırsat verecek şekilde düzenlenmelidir. Örneğin bir metin okunduktan sonra, “bu metni bir veya birkaç sözcükle özetleseniz hangi sözcük, sıfat veya deyim kullanırdınız” şeklinde çıkarım gücünü arttıran etkinlikler yapılabilir.
6. Türkçe dersinin hayatın her alanına etki eden bir ders olması nedeniyle gündelik hayatta karşılaşılabilecek ahlaki olgular, ahlaki ikilemler (öyküler) olarak öğrencilere sunulabilir. Böylece öğrencilerin ahlaki yargılarını ve eylemlerini gerekçelendirmeleri ve tartışmaları olanağı artar. Bu olanak aracılığıyla öğrencilerin ahlaki yargı ve eylemleri tespit edilebilir ve tartışmalar eşliğinde geliştirilebilir.

7. Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin ahlaki olgular üzerinde düşünmeleri sağlanabilir. Bu anlamda katkı sunması beklenen ahlaki ikilemler, temel beceri alanları gözetilerek “Siz olsaydınız ne yapardınız? Niçin?” soru kalıbı ile çeşitli etkinlikler şeklinde sunulabilir. Ardından öğrencilerin tartışmaları ve bu tartışmalarına dayanarak düşüncelerini temel beceri alanlarına göre gerekçelendirmeleri sağlanabilir. Böylece öğrencinin eleştirel, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerisine katkıda bulunulabilir. Bu uygulamanın Türkçe öğretiminin verimliliğinin artırılmasına ve kazanımlarını genişletmesine katkısı gözetilebilir.
8. Ahlaki gelişimin temelinde toplumsal hayatı anlama, bireysel ve toplumsal hayatı iyileştirme, doğayı koruma, ahlaki muhakeme yeteneğini artırma vb. özellikler yer aldığı için bunları sağlayan olanaklar artırılabilir. Örneğin öğrenciler yaratıcı yazma etkinliklerinde kendi yaşamlarından, günlük yaşamdan gerçek ve hayali durumlar yaratabilir. Bu durumlara bağlı olarak öğrencilerin neden böyle ahlaki durumlar yarattığı sorgulanabilir. Böylece öğrencilerin ahlaki durumları nedenleriyle birlikte açıklama eğilimi geliştirilebilir.
9. Öğrencilerin ahlaki yargılarını içeren cümleler derlenerek, öğrencilerin kendilerine ilginç gelenleri seçmeleri sağlanabilir. Böylece öğrencilerin ilginç buldukları olay, konu, kişi, düşünce vb. hakkındaki tercihlerinin günlük hayatla olası bağı kurmaları istenebilir. Bu uygulama öğrencilerin daha rasyonel bir düşünüm geliştirmesine katkı sunabilir.
10. Öğrencilerin eğitim, spor, sanat, akran ilişkileri gibi bir alandan bir ahlaki problem seçmesi istenebilir. Bu ahlaki probleme dayanarak öğrencinin

ahlaki durumu yorumlaması, ahlaki eylemi belirlemesi ve ne yapılabileceğine karar vermesi sağlanabilir. Böylece öğrenci; ahlaki olgular, durumlar karşısında bireysel sorumluluğun önemini duyumsayabilir.

5.1.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yapılacak araştırmalarda öğrencilerin yaşadığı çevrenin ahlaki öncelikleri ile eğitim ortamlarının sunduğu ahlaki öncelikler karşılaştırılabilir. Böylece öğrencilerin ve toplumsal grupların sahip olduğu ahlaki özellikler saptanarak gerekli görülen eğitsel ortamlar yaratılabilir.
2. Öğrencilerin taşıdığı ahlaki özellikler ile Türkçe ders kitaplarının sunduğu ahlaki çerçeve karşılaştırılarak aralarındaki benzerlik veya örtüşmezlikler irdelenebilir. Böylece ders kitaplarının sunduğu ahlaki çerçeve iyileştirilerek, öğrencilerin ahlaki gelişimlerine katkı sunulabilir.
3. Farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin yazılı metinleri incelenerek ahlaki gelişim farklılıkları yordanabilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1979). *Çağdaş Felsefe Akımları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- (1984). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: 4. Baskı. İnkılap Kitabevi.
- Akbaba, A., vd. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2007). *Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi / Okuma, Anlama, Yorumlama, Çözümleme*. Ankara: 5. Baskı. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, A. K.(2002). *Gelişim ve Öğrenme*. (Editör: Ayten Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: 1. Baskı. Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti
- Beill, B. (2003). *İyi Çocuk, Zor Çocuk “Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?”* (Çeviren: Cuma Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Ankara: 2. Baskı. Siyasal Kitabevi.
- Bozkurt, N. (2004). *Bilimler Tarihi ve Felsefesi*. İstanbul: 2. Baskı. Morpa Kültür Yayınları.
- _____ N. (2008). *20. Yüzyıl Düşünce Akımları*. İstanbul: 3. Baskı. Morpa Kültür Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Erkan Akgün, Ö.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: 4. Basım. Paradigma Yayınları.
- _____ (2002). *Etiğe Giriş*. İstanbul: 1. Baskı. Paradigma Yayınları.
- (2005). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: 6. Baskı. Paradigma Yayıncılık.
- _____ (2012). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: 4. Baskı. Say Yayınları.
- Charles, C. M. (1999). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*. (Çeviren: Gülten Ülgen). Ankara: 2. Baskı. Anı Yayıncılık.
- Cihan, N.(2014). Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish orTurkic*. Volume 9/2 Winter 2014, 429-436. Ankara-Turkey.
- Coşkun, E. (2011). Türk ve Göçmen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Bağdaşıklığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory&Practice*.11(2), Bahar 2011, 881-899.
- Çapri, B. (2004). *7- 11 Yaş Grubu Çocuklarda Korunumun Gelişimi*. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı. (Yüksek Lisans Tezi).
- Çiftçi Arıdağ, N.; Yüksel, A. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10 (2), Bahar. 683- 727.

- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: 1. Baskı. V Yayınları.
- Çinemre, S. (2013). Bir Ahlak Eğitimsi Olarak Lawrence Kohlberg. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt: 22, Sayı: 1, 2013. 143-164.
- Çinemre, S. (2014). Kohlberg'in Ahlak Gelişim Teorisine Yönelik Bazı Eleştiriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt 12, No.28, Aralık 2014, 69-99.
- Descartes, R. (2004). *Yöntem Üzerine Konuşma*. (Çeviren. Regaip Minareci). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. 2. Baskı.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi/ Uygulamalı Bir Yaklaşım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Elbir, B.; Bağcı, C. (2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi. *-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 8/1 Winter 2013, 1321-1333, Ankara-Turkey.
- Erden, M.; Akman, Y. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: 18. Baskı. Arkadaş Yayınevi.
- Erkul, R. (2007). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: 2. Baskı. Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: 3. Baskı. Seçkin Yayıncılık.
- Evans, R. I. (1999). Jean Piaget: İnsan ve Fikirleri. (Çeviren: Şebnem Çiftçioğlu). Ankara: 1. Baskı. Doruk Yayıncılık.

- Farabi. (2008). *Mutluluğu Kazanma/ Eflatun Felsefesi/ Aristo Felsefesi*. (Çeviren: Hüseyin Atay). İstanbul: 3. Baskı. Morpa Kültürü Yayınları.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent Development. An Ecological Perspective*. Bell&Howell Comp., U.S.A.
- Gökalp, N. (2010). *Duygu ve Etik*. Ankara: 1. Baskı. Ebabil Yayınları.
- Güçlü, A.; Uzun, E.; Uzun, S.; Yolsal, Ü. H. (2008). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Günay, V. D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: 2. Baskı. Multilingual.
- Günay, V. D.; Uzdu Yıldız, F. (2011). Yazınsal Söylemin İdeolojik Boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Synergies Turkuie n° 4-2011*. 153-167.
- Gündüz, M. (2010). *Ahlak Sosyolojisi*. Ankara: 2. Baskı. Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: 1. Baskı. Pegem Akademi.
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: 6. Baskı. Remzi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (). *Felsefe Ansiklopedisi*. Remzi Kitabevi. Cilt:1 (A-D).
- _____ O. (). *Felsefe Ansiklopedisi*. Remzi Kitabevi. Cilt: 6 (S-T).
- Hood, Jr, R. W.;Spilka, B.; Hunsberger, B.; Gorsuch, R. (1966). Dini Gelişim Kuramları. (Çeviren: M. Doğan Karacoşkun). *The Psychology of Religion (An Empirical Approach)*, Second Edition, New York. 46-55.

- İnam, A. (2014). Ahlak ve İçtenlik. *Kilikya Felsefe Dergisi/Cilicia Journal of Philosophy*. 1. 2014. 15-17.
- İnceoğlu, Y. G.; Çomak, N. A. (2009). *Metin Çözümlemeleri*. İstanbul: 1. Basım. Ayrıntı Yayınları.
- Kamber, S. (2012). *İfade Özgürlüğü- Başbakanlık Uzmanlık Tezi*. Ankara: Başbakanlık İnsan Hakları Başkanlığı.
- Kanatlı, F. (1998). *Dilbilimsel Gerekçeleştirme Çözümlemesi -Almanca ve Türkçe Boşanma Metinleri Bağlamında Gerekçeleştirme ve Belirleyenleri-*, Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kant, I. (2004). *Evrensel Doğa Tarihi ve Gökler Kuramı*. (Çeviren: Seçkin Selvi). İstanbul: 2. Baskı. Morpa Kültür Yayınları.
- _____ I; Schopenhauer, A.; Heidegger, M. (2008). *Düşüncenin Çağrısı*. (Çeviren: Ahmet Aydoğan). İstanbul: 1. Baskı. Say Yayınları.
- Kara, C.; Topkaya, Y.; Taşkiran, C. (2014). Değerler Eğitime Sosyal Psikolojik Bir Yaklaşım: Normatif Sosyal Etki ve Bilgisel Sosyal Etkinin İşlevselliği. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Ankara- Turkey. Volume 9/5 Spring 2014, 1205-1218.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2010. Cilt:7, Sayı: 13. s. 373-385.
- Kaya, A. (Editör). (2011). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: 6.Baskı. Pegem Akademi.

- Ketenci, T. (2008). Kant Etiğinde Duyguculuk Eleştirisi. FLSF, *Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, Bahar, 2008, Sayı: 5.
- Kılıç, D. (2006). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Erzurum: Aydan Matbaacılık.
- Kıran, Z.; E. Kıran, A. (2000). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: 1. Baskı. Seçkin Yayınevi.
- Kıroğlu, K.; Elma, C. (Editörler). (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: 1. Baskı. Pegem Akademi.
- Kienpointner, M. (1996). Vernünftig Argumentieren. Regeln und Techniken der Diskussion, GmbH Verlag: Hamburg.
- Kohlberg, L. (1970). "Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View", *Moral Education: Five Lectures*, Ed. James M. Gustafson vd., Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1970, s. 57.
- _____ L. (1973a). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development revisited. P. B. Baltes & L. R. Goulet (Eds.), *Lifespan Developmental Psychology: Research and Theory*, (ss. 179-204). New York: Academic Press.
- _____ L. (1974). Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (original: "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization." In: David A. Goslin (Ed.) (1969). *Handbook of Socialization Theory and Research*, Kap. 6, s. 347-480, Chicago: by Rand MacNally & Company).
- _____ L. (1976). Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In W. Althof (Hrsg.). (1996). *Lawrence*

Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a. M.;Suhrkamp, s. 123-174.

_____ L. (1980). Stages of moral development as a basis for moral education. B. Munsey (Ed.), *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg*, (ss. 15-98). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

_____ L. (1995). Moralischeentwicklung. In W. Althof (Ed.). Lawrence Kohlberg: *Diepsychologie der moralentwicklung*(pp. 7-40). Frankfurt a. M.:Suhrkamp (orijinal workpublished in 1968).

Kuçuradi, İ. (1997). *Uludağ Konuşmaları.* Ankara: 3. Baskı. Türkiye Felsefe Kurumu.

_____ İ. (2007). “İnsan Onuru Kavramı ve İnsan Hakları”, *İnsan Hakları Kavramları ve Sorunları*, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara, 2007, ss. 69-76.

_____ İ. ve Taşdelen. D. (Editörler). (2013). *Etik.* Eskişehir: 3. Basım. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

Memduhoğlu, H. B.; Yılmaz, K. (Editörler). (2009). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: 1. Baskı. Pegem Akademi.

Mill, J. S. (1986). *Faydacılık.* İstanbul: 3. Baskı. Milli Eğitim Basım Evi.

Yalçın. Ş. (Editör). (2002). *Bilgi ve Değer.* Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri. Ankara: 1. Basım. Vadi Yayınları.

Nutku, U. (1998). *İnsan Felsefesi Çalışmaları.* İzmir: 1. Basım. Bulut Yayınları.

- Onur, B. (2004). *Gelişim Psikolojisi, Yetişkinlik- Yaşlılık- Ölüm*. Ankara: 6. Baskı. İmge Kitabevi.
- Özbay, Y. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Araştırma- Teori-Uygulama*. Trabzon: Empati Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: 1. Baskı. Öncü Kitap.
- _____, M. (Editör). (2011). *Yazma Eğitimi*. Ankara: 1. Baskı. Pegem Akademi.
- Özçelik, D. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: 2. Baskı. Pegem Akademi.
- Özçelik, D. (2011). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: 4. Baskı. Pegem Akademi.
- Özlem, D. (2010). *Etik-Ahlak Felsefesi*. İstanbul: 2. Baskı. Say Yayınları.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. (Çeviren: Hüsen Portakal). İstanbul: 2. Basım. Cem Yayınevi.
- Pieper, A. (1997). *Etiğe Giriş*. (Çeviren: Veysel Atayman ve Gönül Sezer). Ayrıntı Yayınları. (Eserin orijinali 1985'te yayımlandı).
- Rosenzweig, L. (1980). Kohlberg in the classroom: Moral education models. B. Munsey (Ed.), *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg*, (ss. 359-380). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

- Sapp G.L., “*Moral judgment and religious orientation*”, İn G.L.Sapp., (Ed.), Handbook of moral development,; AL: Religious Education Press, Birmingham, 1986, s. 273.
- Sarup, M. (2010). *Postyapısalcılık ve Postmodernizm*. İstanbul: Kırk Gece Yayınları.
- Schlesinger, M. (1987). *Genderdifferences in moral stage, moral orientation and sex-role identity of academic administrators: A comparison of Kohlberg’s and Gilligan’s theories*. Unpublished Doctoral Dissertation, TheTempleUniversity.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: 14. Basım. Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Seydi, A. R. (2014). İlköğretim 5., 6.,7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Değerler Eğitiminin Ele Alınışı. *SDU International Journal of Educational Studies*. Volume 1, Number 2, October 2014, 63-79.
- Seyidoğlu, H. (2003). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*. İstanbul: 9. Baskı. Güzem Can Yayınları.
- Simpson, E. L., (1974). Moral development research: A case study of scientific cultural bias. *Human Development*, 17, 81-106.
- Snell, R. S. (1996). Complementing Kohlberg: Mapping the ethical reasoning used by managers for their own dilemma cases. *Human Relations*, 49(1), 23-49.

- Sullivan, E. V. (1977). A study of Kohlberg's structural theory of moral development: a critique of liberal social science ideology. *Human Development*, 20, 352-376.
- Şişman, M. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: 4. Baskı. Pegem Akademi.
- Tazebay, A.; Çelenk, S. (Editörler). (2008). *Türkçe Öğretimi- İlke-Yöntem- Teknikler*. Ankara: 1. Baskı. Maya Akademi.
- TDK. (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: 10. Baskı. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topses, G. (2006). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: 2. Basım. Nobel Yayın.
- Ulusoy, A. (Editör). (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. *Türklük Birimi Araştırmaları, TÜBAR-XIX-/2006-Bahar*. 499- 522.
- Yeşilyaprak, B. (Editör). (2007). *Eğitim Psikolojisi- Gelişim- Öğrenme- Öğretim*. Ankara: 3. Baskı. Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: 6. Baskı. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (Editör). (2008). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: 2. Baskı. Pegem Akademi.

Yılmaz, E; Jahiç, N. (2008). “Vire” Hikayesi Üzerine Metindilbilimsel Bir İnceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15. Nisan. 2008. 30-41.

Woolfolk, A. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allynand Bacon Inc.

İç Ahlak Üstüne. Erişim Tarihi: 05. 20. 2015

<http://www.etikturkiye.com/etik/inam.pdf>

Lawrence Kohlberg. Erişim Tarihi: 01.06.2015,

http://tr.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Kohlberg.

Poşette Bulduğu Bir Milyon Lirayı Teslim Etti. Erişim Tarihi: 24.05.2015,

<http://www.sabah.com.tr/yasam/2013/11/22/posette-buldugu-1-milyon-lirayi-teslim-etti>

Prof. Dr. Ahmet İnam'dan Ahlak Üstüne Konferans. Erişim Tarihi: 10.05.2015,

<http://www.mersin.edu.tr/haberler/prof-dr-ahmet-inam-dan-ahlak-ustune-konferans>

T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu- Türk Dil Kurumu. Erişim Tarihi: 28.04.2015,

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=

EK 1. Seçkisiz İkiilem Örnekleri

İkiilem adları	İkiilem Örnekleri	Puanlama
Sinema- cüzdan	1. Ali, izlemeyi çok istediği bir filmin sinemaya geldiğini öğrenir ve filmi izlemek ister. Ancak Ali'nin sinemaya gitmeye yetecek parası yoktur. Ali, bu üzüntü ile sahilde dolaşırken yanından geçen bir adam cüzdanını düşürür. Ali, cüzdanı almayı düşünür. Siz Ali'nin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?	
Sınav- yavru kedi	2. Sinem önemli bir sınava girmek üzere okula gitmektedir. Sınava gecikeceği kaygısıyla acele etmektedir çünkü beş dakika sonra sınav başlayacaktır. Karşıdan karşıya geçerken 100 metre ilerisinde bir yavru kedinin yolun ortasında yürüdüğünü görür. Sinem'in yavru kediyi kurtarma şansı vardır, ancak sınava gecikebilir. Siz Sinem'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?	
Tavuk hırsızlı- cinayet	3. Mert'in bir komşusu diğer komşusunu tavuğunu çalmakla suçlamaktadır. Ancak Mert, tavuğu çalanın gerçekte kendi abisi olduğunu bilmektedir. Tartışma nedeniyle çok sinirlenen komşulardan biri silah getirmek üzere eve gider. Mert, tavuğu gerçek çalanı söylese bir cinayeti önleyebilir. Siz Mert'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?	
Sınav- kilolu arkadaş	4. Sevgi, beden eğitimi ve spor dersine 5 dakika gecikir ve o gün ders sınavı da yapılacaktır. Ders öğretmeni ilk on dakika içerisinde derse katılmayan öğrencileri derse almaz. Bundan dolayı Sevgi'nin kalan 5 dakikasını iyi değerlendirmesi gerekmektedir. Sevgi, eşofmanlarını giymek üzere kabine gireceksen, ilk kabinde çok kilolu bir kız arkadaşının eşofmanına sıkıştığını görür. Kilolu arkadaşı Sevgi'den yardım ister ve kabin bölümünde başka kimse yoktur. Sevgi arkadaşının isteğini geri çevirmeye karar verir. Siz Sevgi'nin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?	

İyi usta-önyargı	5. Mehmet Bey, bir döner salonunun sahibidir. Kendisine yardımcı olabilecek bir ustaya ihtiyacı vardır. Ancak iyi ustaları bulmak zordur. Başvuranların içinde en iyisi Barik adında bir Suriyelidir. Mehmet Bey, Suriyelilere karşı önyargılı olmadığı halde müşterilerinin birçoğu Suriyelileri sevmediği için onu işe almaya çekinir. Eğer Barik, döner salonunda çalışmaya başlarsa müşterileri başka bir döner salonunu tercih edebilir. Bu yüzden Mehmet Bey, Barik'e başkasını bulduğunu söylemeye karar verir. Siz Mehmet Bey'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?	
Söz- itaat	6. Ezgi 12 yaşındadır. Annesine lunaparka gitmek istediğini çünkü arkadaşlarına söz verdiğini, arkadaşlarının kendisini bekleyeceğini söyler. Annesi “Ev işlerinde bana yardım edersen birlikte gidebiliriz.” der. Ezgi kabul eder. Ev işi bittikten hemen sonra misafir gelir ve annesi “Kızım başka zaman gidelim, misafirleri tek başıma ağırlayamam.” der. Bunun üzerine Ezgi, lunaparka gitmemeye karar verir. Siz Ezgi'nin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?	
Dağ gezisi- itaat	7. Dağ gezisine katılmak isteyen 12 yaşındaki Buğra, babasından izin ister. Babası, gezi için gerekli parayı toplaması şartıyla Buğra'ya izin vereceğini söyler. Bunun üzerine Buğra, ayakkabı boyayarak gerekli parayı toplar. Buğra'nın geziye katılmasından kısa bir süre önce, babası arkadaşları ile balık avlamaya gitmek ister. Ancak yeterli parası olmadığı için Buğra'nın ayakkabı boyayarak kazandığı parayı kendisine vermesini ister. Buğra, dağ gezisine katılmaktan vazgeçmek istemez ve babasının isteğini reddetmeyi düşünür. Siz Buğra'nın yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?	
Hasta nine- hakikat	8. Azra'nın ninesi 90 yaşında olduğu için her şeyi ya çabucak unutmakta ya da yanlış hatırlamaktadır. Azra, ninesinin yanlışlarını düzeltmeye çalıştığında; ninesi bu davranışı saygısızlık olarak değerlendirmekte, sinir krizi geçirmekte ve hastane desteğine ihtiyaç duymaktadır. Azra'nın anne ve babası evde yokken, polisler hırsızlık yapan birini görüp görmediklerini sormak için eve gelir. Ninesi polisleri yanlış anlar ve “benim oğlum çok iyi kaçar” der. Polisler aradıkları hırsızın Azra'nın babası olduğunu düşünür. Siz Azra'nın yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?	

Cep telefonu-gurur	<p>9. Dila, ortaokul 2. sınıf öğrencisidir. Teknolojik aletlere ilgisi çok fazla olan Dila, kendine özel bir cep telefonu tasarlar. Bu tasarımı gerçekleştirmek için gerekli bazı bağlantıları arkadaşlarından sadece Deniz kurabilir. Ancak Deniz ile birbirlerine küsmüşlerdir. Çünkü Deniz, Dila'nın en sevdiği icat olan "Türkü söyleyen papağan" ı kaybetmiştir. Dila da bu duruma çok sinirlenip arkadaşına karşı çok kırıcı konuşmuştur. Dila, kendine özel cep telefonu tasarımını uygulamayı çok istediği için Deniz'le konuşmayı düşünür. Siz Dila'nın yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?</p>	
Oyun- iş başvurusu	<p>10. Berk, internetten bilgisayar oyunları oynamayı çok sevmektedir. Bir gün Berk oyun oynarken; ablası Berk'ten bir işe başvurmak için bilgisayarını ister ve işin son başvuru günü olduğunu belirtir. Berk oyunun en önemli anlarından birindedir. Çünkü oyundan o anda oyundan çıkarsa oyunda savunduğu kalesini düşmanları düşürecektir. Berk, kalesini düşürmemeyi daha çok önemser ve ablasının isteğini reddeder. Siz Berk'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?</p>	
Gurur- altın yüzük	<p>11. Bir gün Kerem'i babası okula götürüyorken Bakkal Ziya yollarını keser ve borcunu ister. Babası" Ziya şu an işsizim ama iş bulur bulmaz ödeyeceğim." der. Bunun üzerine Bakkal Ziya babasına onur kırıcı sözler söyler ve söylene söylene gider. O gün, Ziya babasının çaresizliğini görüp çok üzülür. Çünkü Kerem,babasını çok seven, babasının her sözünü çok önemseyen bir çocuktur. Ertesi gün Kerem, kayıp köpeğini ararken altın bir yüzük bulur. Yüzükte Ziya adı yazıyordu. Yüzüğün Bakkal Ziya'nın eşine ait olduğunu anlar. Babası, kayıp eşyaların sahibine teslim edilmesinin çok önemli bir davranış olduğu öğüdü Kerem'e vermiştir. Yüzüğü vermemeye karar verir. Siz Kerem'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?</p>	
İlaç- tablet	<p>12. Ahmet'in harçlıklarından biriktirdiği bir miktar parası vardır. Bu para tablet satın almaya yetmektedir. Ahmet, tablet almak üzere tam çıkacakken annesi ve kardeşi hastaneden gelir. Hasta kardeşi için ilaç almaya parası yetmeyen annesi, üzgündür. Ahmet, tablet almaya karar verir. Siz Ahmet'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?</p>	

EK 2. Yargıcı Formları

Sayın Yargıcı,

Bu çalışmada, Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Ahlaki Gerekçeleştirme Kohlberg Ahlak Kuramına Göre İncelenmesi adlı araştırmaya temel oluşturacak ikilemleri belirlemek amaçlanmaktadır. Bu ikilemler Kohlberg ikilem örnekleri temel alınarak analogi yöntemi ile yeniden türetilmiştir. Araştırmaya uygun ikilem örneklerinin seçilebilmesi için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Her bir ikilem, araştırmaya katkısı, ortaokul öğrencilerine pedagojik ve dilsel uygunluğu bakımından değerlendirilecek olup 1 ile 10 arası bir sayıyla puanlandırılacaktır. Sizden istenen, ikilemleri uzmanlık alanınızın gerektirdiği donanıma göre puanlamandır.

Çok değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

YI-Tüe-1103 Nurten KAYA

Danışman: Prof. Dr. Faik KANATLI

Faik Kanatlı'ın görüşüne göre ikilem puanları şöyledir:

Tablo 1. İkilem Puanlama Cetveli

İkilem adları	Puanlama
1. Sinema- cüzdan	9
2. Sınav- yavru kedi	9
3. Tavuk hırsız- cinayet	9
4. Sınav- kilolu arkadaş	9
5. İyi usta- ön yargı	9
6. Söz- itaat	9
7. Dağ gezisi- itaat	9
8. Hasta nine- hakikat	9
9. Cep telefonu- gurur	9
10. Oyun- iş başvurusu	9
11. Gurur- altın yüzük	9
12. İlaç- tablet	9

Sayın Yargıcı,

Bu çalışmada, Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Ahlaki Gerekçeleştirilmenin Kohlberg Ahlak Kuramına Göre İncelenmesi adlı araştırmaya temel oluşturacak ikilemleri belirlemek amaçlanmaktadır. Bu ikilemler Kohlberg ikilem örnekleri temel alınarak analoji yöntemi ile yeniden türetilmiştir. Araştırmaya uygun ikilem örneklerinin seçilebilmesi için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Her bir ikilem, araştırmaya katkısı, ortaokul öğrencilerine pedagojik ve dilsel uygunluğu bakımından değerlendirilecek olup 1 ile 10 arası bir sayıyla puanlandırılacaktır. Sizden istenen, ikilemleri uzmanlık alanınızın gerektirdiği donanıma göre puanlamandır.

Çok değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

YI-Tüe-1103 Nurten KAYA

Danışman: Prof. Dr. Faik KANATLI

Prof. Dr. Tezcan KETENCİ 'in görüşüne göre ikilem puanları şöyledir:

Tablo 1. İkilem Puanlama Cetveli

İkilem adları	Puanlama
1. Sinema- cüzdan	8
2. Snav- yavru kedi	8
3. Tavuk hırsız- cinayet	3
4. Snav- kilolu arkadaş	9
5. İyi usta- ön yargı	3
6. Söz- itaat	3
7. Dağ gezisi- itaat	7
8. Hasta nine- hakikat	3
9. Cep telefonu- gurur	9
10. Oyun- iş başvurusu	9
11. Gurur- altın yüzük	8
12. İlaç- tablet	4

Uygulanırken bazıları öncesinde ifadeler tek format, olmadıkları
 --"Kerem verir", --"düşünür", ---- "önlenebilir" gibi

1101

Sayın Yargıcı,

Bu çalışmada, Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Ahlaki Gerekeçlendirmenin Kohlberg Ahlak Kuramına Göre İncelenmesi adlı araştırmaya temel oluşturacak ikilemleri belirlemek amaçlanmaktadır. Bu ikilemler Kohlberg ikilem örnekleri temel alınarak analogi yöntemi ile yeniden türetilmiştir. Araştırmaya uygun ikilem örneklerinin seçilebilmesi için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Her bir ikilem, araştırmaya katkısı, ortaokul öğrencilerine pedagojik ve dilsel uygunluğu bakımından değerlendirilecek olup 1 ile 10 arası bir sayıyla puanlandırılacaktır. Sizden istenen, ikilemleri uzmanlık alanınızın gerektirdiği donanıma göre puanlamanızdır.

Çok değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

YI-Tüe-1103 Nurten KAYA

Danışman: Prof. Dr. Faik KANATLI

Prof. Dr. Alın Kaya.....'ın görüşüne göre ikilem puanları şöyledir:

Tablo 1. İkilem Puanlama Cetveli

İkilem adları	Puanlama
1. Sinema- cüzdan	8
2. Snav- yavru kedi	8
3. Tavuk hırsız- cinayet	6
4. Snav- kilolu arkadaş	5
5. İyi usta- ön yargı	8
6. Söz- itaat	4
7. Dağ gezisi- itaat	4
8. Hasta nine- hakikat	8
9. Cep telefonu- gurur	8
10. Oyun- iş başvurusu	8
11. Gurur- altın yüzük	9
12. İlaç- tablet	9

Sayın Yargıcı,

Bu çalışmada, Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Ahlaki Gereçlendirimin Kohlberg Ahlak Kuramına Göre İncelenmesi adlı araştırmaya temel oluşturacak ikilemleri belirlemek amaçlanmaktadır. Bu ikilemler Kohlberg ikilem örnekleri temel alınarak analogi yöntemi ile yeniden türetilmiştir. Araştırmaya uygun ikilem örneklerinin seçilebilmesi için görüşlerinize ihtiyacı duyulmaktadır. Her bir ikilem, araştırmaya katkısı, ortaokul öğrencilerine pedagojik ve dilsel uygunluğu bakımından değerlendirilecek olup 1 ile 10 arası bir sayıyla puanlandırılacaktır. Sizden istenen, ikilemleri uzmanlık alanınızın gerektirdiği donanıma göre puanlamandır.

Çok değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

YI-Tüe-1103 Nurten KAYA

Danışman: Prof. Dr. Faik KANATLI

Doç. Dr. İbrahim Kemal Saklıoğlu 'ın görüşüne göre ikilem puanları şöyledir:

Tablo 1. İkilem Puanlama Cetveli

İkilem adları	Puanlama
1. Sinema- cüzdan	10
2. Sınav- yavru kedi	9
3. Tavuk hırsızı- cinayet	7
4. Sınav- kilolu arkadaş	4
5. İyi usta- ön yargı	3
6. Söz- itaat	6
7. Dağ gezisi- itaat	5
8. Hasta nine- hakikat	3
9. Cep telefonu- gurur	2
10. Oyun- iş başvurusu	6
11. Gurur- altın yüzük	8
12. İlaç- tablet	1

Bence ikilemler, 5, 6, 7, 8, 9, 11'de olduğu gibi
 değerlendirilmeli. "Nesne (konu) - Kavram" şeklinde.
 "Sinema - Dürüstlük" gibi.

Sayın Yargıcı,

Bu çalışmada, Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Ahlaki Gereçlendirmenin Kohlberg Ahlak Kuramına Göre İncelenmesi adlı araştırmaya temel oluşturacak ikilemleri belirlemek amaçlanmaktadır. Bu ikilemler Kohlberg ikilem örnekleri temel alınarak analogi yöntemi ile yeniden türetilmiştir. Araştırmaya uygun ikilem örneklerinin seçilebilmesi için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Her bir ikilem, araştırmaya katkısı, ortaokul öğrencilerine pedagojik ve dilsel uygunluğu bakımından değerlendirilecek olup 1 ile 10 arası bir sayıyla puanlandırılacaktır. Sizden istenen, ikilemleri uzmanlık alanınızın gerektirdiği donanıma göre puanlamanızdır.

Çok değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

YI-Tüe-1103 Nurten KAYA

Danışman: Prof. Dr. Faik KANATLI

.....'ın görüşüne göre ikilem puanları şöyledir:

Tablo 1. İkilem Puanlama Cetveli

İkilem adları	Puanlama
1. Sinema- cüzdan	9
2. Sınav- yavru kedi	8
3. Tavuk hırsızı- cinayet	9
4. Sınav- kilolu arkadaş	9
5. İyi usta- ön yargı	8
6. Söz- itaat	9
7. Dağ gezisi- itaat	10
8. Hasta nine- hakikat	8
9. Cep telefonu- gurur	9
10. Oyun- iş başvurusu	8
11. Gurur- altın yüzük	9
12. İlaç- tablet	10

Sayın Yargıcı,

Bu çalışmada, Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Ahlaki Gerekçeleştirilmenin Kohlberg Ahlak Kuramına Göre İncelenmesi adlı araştırmaya temel oluşturacak ikilemleri belirlemek amaçlanmaktadır. Bu ikilemler Kohlberg ikilem örnekleri temel alınarak analogi yöntemi ile yeniden türetilmiştir. Araştırmaya uygun ikilem örneklerinin seçilebilmesi için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Her bir ikilem, araştırmaya katkısı, ortaokul öğrencilerine pedagojik ve dilsel uygunluğu bakımından değerlendirilecek olup 1 ile 10 arası bir sayıyla puanlandırılacaktır. Sizden istenen, ikilemleri uzmanlık alanınızın gerektirdiği donanıma göre puanlamandır.

Çok değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

YI-Tüe-1103 Nurten KAYA

Danışman: Prof. Dr. Faik KANATLI

Yrd. Doç. Dr. Özgür Ergene'nin görüşüne göre ikilem puanları şöyledir:

Tablo 1. İkilem Puanlama Cetveli

İkilem adları	Puanlama
1. Sinema- cüzdân	9
2. Sınav- yavru kedi	7
3. Tavuk hırsız- cinayet	6
4. Sınav- kilolu arkadaş	6
5. İyi usta- ön yargı	8
6. Söz- itaat	5
7. Dağ gezisi- itaat	5
8. Hasta nine- hakikat	4
9. Cep telefonu- gurur	7
10. Oyun- iş başvurusu	7
11. Gurur- altın yüzük	6
12. İlaç- tablet	8

Sayın Yargıcı,

Bu çalışmada, Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Ahlakî Gerekçeleştirilmenin Kohlberg Ahlak Kuramına Göre İncelenmesi adlı araştırmaya temel oluşturacak ikilemleri belirlemek amaçlanmaktadır. Bu ikilemler Kohlberg ikilem örnekleri temel alınarak analoji yöntemi ile yeniden türetilmiştir. Araştırmaya uygun ikilem örneklerinin seçilebilmesi için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Her bir ikilem, araştırmaya katkısı, ortaokul öğrencilerine pedagojik ve dilsel uygunluğu bakımından değerlendirilecek olup 1 ile 10 arası bir sayıyla puanlandırılacaktır. Sizden istenen, ikilemleri uzmanlık alanınızın gerektirdiği donanıma göre puanlamandır.

Çok değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

Yi-Tüe-1103 Nurten KAYA

Danışman: Prof. Dr. Faik KANATLI

Yah. Dış. Dr. Bilal Çelik.....'ın görüşüne göre ikilem puanları şöyledir:

Tablo 1. İkiem Puanlama Cetveli

İkiem adları	Puanlama
1. Sinema- cüzdân	8
2. Sınâv- yavru kedi	6
3. Tavuk hırsızı- cinayet	4
4. Sınâv- kilolu arkadaş	8
5. İyi usta- ön yargı	8
6. Söz- itaat	8
7. Dağ gezisi- itaat	8
8. Hasta nine- hakikat	5
9. Cep telefonu- gurur	5
10. Oyun- iş başvurusu	7
11. Gurur- altın yüzük	8
12. İlaç- tablet	8

Sayın Yargıcı,

Bu çalışmada, Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Ahlaki Gerekçeleştirilmenin Kohlberg Ahlak Kuramına Göre İncelenmesi adlı araştırmaya temel oluşturacak ikilemleri belirlemek amaçlanmaktadır. Bu ikilemler Kohlberg ikilem örnekleri temel alınarak analogi yöntemi ile yeniden türetilmiştir. Araştırmaya uygun ikilem örneklerinin seçilebilmesi için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Her bir ikilem, araştırmaya katkısı, ortaokul öğrencilerine pedagojik ve dilsel uygunluğu bakımından değerlendirilecek olup 1 ile 10 arası bir sayıyla puanlandırılacaktır. Sizden istenen, ikilemleri uzmanlık alanınızın gerektirdiği donanımına göre puanlamandır.

Çok değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

YI-Tüe-1103 Nurten KAYA

Danışman: Prof. Dr. Faik KANATLI

Yrd. Doç. Dr. Özalp Özdemir'in görüşüne göre ikilem puanları şöyledir:

Tablo 1. İkilem Puanlama Cetveli

İkilem adları	Puanlama
1. Sinema- cüzdan	10
2. Sınav- yavru kedi	10
3. Tavuk hırsız- cinayet	10
4. Sınav- kilolu arkadaş	6
5. İyi usta- ön yargı	8
6. Söz- itaat	8
7. Dağ gezisi- itaat	6
8. Hasta nine- hakikat	8
9. Cep telefonu- gurur	8
10. Oyun- iş başvurusu	10
11. Gurur- altın yüzük	10
12. İlaç- tablet	10

Sayın Yargıcı,

Bu çalışmada, Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Ahlaki Gerekçeleştirilmenin Kohlberg Ahlak Kuramına Göre İncelenmesi adlı araştırmaya temel oluşturacak ikilemleri belirlemek amaçlanmaktadır. Bu ikilemler Kohlberg ikilem örnekleri temel alınarak analogi yöntemi ile yeniden türetilmiştir. Araştırmaya uygun ikilem örneklerinin seçilebilmesi için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Her bir ikilem, araştırmaya katkısı, ortaokul öğrencilerine pedagojik ve dilsel uygunluğu bakımından değerlendirilecek olup 1 ile 10 arası bir sayıyla puanlandırılacaktır. Sizden istenen, ikilemleri uzmanlık alanınızın gerektirdiği donanımına göre puanlamandır.

Çok değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

YI-Tüe-1103 Nurten KAYA

Danışman: Prof. Dr. Faik KANATLI

M. Gör. Halil Erdem ÇOŞKUN'ın görüşüne göre ikilem puanları şöyledir:

Tablo 1. İkilem Puanlama Cetveli

İkilem adları	Puanlama
1. Sinema- cüzdan	8
2. Sınav- yavru kedi	10
3. Tavuk hırsız- cinayet	6
4. Sınav- kilolu arkadaş	1
5. İyi usta- ön yargı	6
6. Söz- itaat	9
7. Dağ gezisi- itaat	2
8. Hasta nine- hakikat	3
9. Cep telefonu- gurur	7
10. Oyun- iş başvurusu	8
11. Gurur- altın yüzük	2
12. İlaç- tablet	8

Sayın Yargıcı,

Bu çalışmada, Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Ahlakî Gerekçelendirmenin Kohlberg Ahlak Kuramına Göre İncelenmesi adlı araştırmaya temel oluşturacak ikilemleri belirlemek amaçlanmaktadır. Bu ikilemler Kohlberg ikilem örnekleri temel alınarak analogi yöntemi ile yeniden türetilmiştir. Araştırmaya uygun ikilem örneklerinin seçilebilmesi için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Her bir ikilem, araştırmaya katkısı, ortaokul öğrencilerine pedagojik ve dilsel uygunluğu bakımından değerlendirilecek olup 1 ile 10 arası bir sayıyla puanlandırılacaktır. Sizden istenen, ikilemleri uzmanlık alanınızın gerektirdiği donanıma göre puanlamanızdır.

Çok değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

YI-Tüe-1103 Nurten KAYA

Danışman: Prof. Dr. Faik KANATLI

PDRM Netezi Çalışmaları.....'ın görüşüne göre ikilem puanları şöyledir:
(ARzu GÜL TOPUZ - İYO ÇELİK - SEDA SEVİNG TUTANIOĞLU -
Müzeyyen SOYER)

Tablo 1. İkilem Puanlama Cetveli

İkilem adları	Puanlama
1. Sinema- cüzdan	8
2. Sınav- yavru kedi	8
3. Tavuk hırsız- cinayet	8
4. Sınav- kilolu arkadaş	2
5. İyi usta- ön yargı	2
6. Söz- itaat	4
7. Dağ gezisi- itaat	5
8. Hasta nine- hakikat	1
9. Cep telefonu- gurur	3
10. Oyun- iş başvurusu	9
11. Gurur- altın yüzük	1
12. İlaç- tablet	8

→ 3 ve 12'ye örne:

Cinayet kelimesinin gözde geçilmesi

koruma ifadeyi yerine alınması.

Sayın Yargıcı,

Bu çalışmada, Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Ahlaki Gereçlendirmenin Kohlberg Ahlak Kuramına Göre İncelenmesi adlı araştırmaya temel oluşturacak ikilemleri belirlemek amaçlanmaktadır. Bu ikilemler Kohlberg ikilem örnekleri temel alınarak analogi yöntemi ile yeniden türetilmiştir. Araştırmaya uygun ikilem örneklerinin seçilebilmesi için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Her bir ikilem, araştırmaya katkısı, ortaokul öğrencilerine pedagojik ve dilsel uygunluğu bakımından değerlendirilecek olup 1 ile 10 arası bir sayıyla puanlandırılacaktır. Sizden istenen, ikilemleri uzmanlık alanınızın gerektirdiği donanıma göre puanlamanızdır.

Çok değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

YI-Tüe-1103 Nurten KAYA

Danışman: Prof. Dr. Faik KANATLI

.....*Türkçe Öğretmeni...Süleyla ÇAKIR.....*'in görüşüne göre ikilem puanları şöyledir:

Tablo 1. İkilem Puanlama Cetveli

İkilem adları	Puanlama
1. Sinema- cüzdan	8
2. Sınav- yavru kedi	10
3. Tavuk hırsız- cinayet	9
4. Sınav- kilolu arkadaş	7
5. İyi usta- ön yargı	10
6. Söz- itaat	10
7. Dağ gezisi- itaat	9
8. Hasta nine- hakikat	10
9. Cep telefonu- gurur	10
10. Oyun- iş başvurusu	8
11. Gurur- altın yüzük	10
12. İlaç- tablet	8

EK 3. Gözden Geçirilmiş İkilem Adları ve Ortalamaları

İkilem adları	Puanlama
1. Sinema- dürüstlük	8.6363636364
2. Sınav- merhamet	8.3636363636
3. Oyun- yardımseverlik	8.0000000000
4. Tablet- duyarlılık	7.3636363636
5. Altın yüzük- gurur	7.1818181818
6. Cep telefonu- gurur	6.8181818182
7. İyi usta- ön yargı	6.4545454545
8. Söz- itaat	6.4545454545
9. Tavuk hırsızı- hakikat	6.4545454545
10. Dağ gezisi- itaat	6.0909090909
11.Sınav- yardımseverlik	5.6363636364
12. Hasta nine- hakikat	5.0909090909

EK 4. Düzeltilmiş ve Seçilmiş İkilemler

İkilem adları	İkilem Örnekleri
Sinema- dürüstlük	<p>1. Ali 5.sınıf öğrencisidir. Ali, izlemeyi çok istediği bir filmin sinemaya geldiğini öğrenir ve filmi izlemek ister. Ancak Ali'nin sinemaya gitmeye yetecek parası yoktur. Ali, bu üzüntü ile sahilde dolaşırken yanından geçen bir adam cüzdanını düşürür. Ali, cüzdanı sahibine verip vermeyeceği üzerine bir an düşünür. Ancak sonunda cüzdanı alıp içindeki parayla sinemaya gitmeye karar verir. Siz Ali'nin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?</p>
Sınav- merhamet	<p>2. Sinem 14 yaşındadır. Sinem, önemli bir sınava girmek üzere okula gitmektedir. Sınava geciyeceği kaygısıyla acele etmektedir çünkü beş dakika sonra sınav başlayacaktır. Karşıdan karşıya geçerken 100 metre ilerisinde bir yavru kedinin yolun ortasında yürüdüğünü görür. Sinem'in yavru kediyi kurtarma şansı vardır, ancak bunu yaparsa sınava geciyebilir. Bu durum üzerine bir süre düşünen Sinem, sınava katılmak üzere yoluna devam etmeye karar verir. Siz Sinem'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?</p>
Oyun- yardımseverlik	<p>3. Berk 7.sınıf öğrencisidir. Berk, internetten bilgisayar oyunları oynamayı çok sevmektedir. Berk, bir gün oyun oynarken; ablası Berk'ten bir işe başvurmak için bilgisayarını ister ve işin son başvuru günü olduğunu belirtir. Berk oyunun en önemli anlarından birindedir. Çünkü o anda oyundan çıkarsa oyunda savunduğu kalesini düşmanları düşürecektir. Bu durum üzerine bir süre düşünen Berk, kalesini düşürmemeyi daha çok önemser ve ablasının isteğini reddetmeye karar verir. Siz Berk'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?</p>
Tablet- duyarlılık	<p>4. Ahmet 12 yaşındadır. Ahmet'in harçlıklarından biriktirdiği bir miktar parası vardır. Bu para tablet satın almaya yetmektedir. Ahmet, tablet almak üzere tam evden çıkacakken annesi ve kardeşi hastaneden gelir. Hasta kardeşi için ilaç almaya parası yetmeyen annesi, üzgündür. Ahmet, parasının ilaç fiyatına denk olduğunu öğrenir ve bir an elindeki parayı annesine verip vermeme üzerine düşünür. Ancak sonunda tablet almaya karar verir. Siz Ahmet'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?</p>

EK 5. Resmi Araştırma İzni



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605-E.5508780
Konu: Araştırma İzni

28.05.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Mersin Üniversitesi Röktörlüğü Yazı İşleri Şube Müdürlüğü'nün 18.05.2015 tarihli ve 6475 sayılı yazısı.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nurten KAYA'nın "Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde ahlaki gerçekleştirmenin Kohlberg Ahlak Kuramına göre incelenmesi " konulu araştırma izin talebi ile ilgili 27.05.2015 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nurten KAYA'nın söz konusu araştırmayı 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Mersin ili Yenişehir ilçesinde bulunan Bahçelievler Ortaokulu, Dr. Kamil Tarhan Ortaokulu, Mithat Paşa Ortaokulu ve Barbaros Ortaokulunda öğrenim görmekte olan öğrencilere söz konusu ölçüğü gönüllülük esasına dayalı olarak (Mühürlü ve onaylı sorular kullanılarak) ve eğitim öğretimi aksatmadan uygulaması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1- Dilekçe ve Ekleri (4 sy.)
- 2- Komisyon Görüşü

OLUR
28.05.2015

Eyüp Sabri KARTAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adnan KÜÇÜKDÜVEYKİ
V.H.K.İ.

Güvenli Elektronik İmza

Aşlı ile Aynıdır.

28.05.2015

Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Dumlupınar Mah.-GMK. Bulvarı Yenişehir / MERSİN Bilgi İçin: Mehmet ŞİMŞEKKAYA / Adnan KÜÇÜKDÜVEYKİ VHKİ Strateji 2 (Araştırma Planlama İstatistik) Hizmetleri Birimi Telefon : 0 (324) 329 14 81 -84 Dahili Tel: 120 Faks: 0(324) 327 35 18 -19 e-Posta: mersinmem@meb.gov.tr- memistatistik33@gmail.com Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr/adresinden02af-1dcc-3363-8118-6a2f> kodu ile teyit edilebilir.

EK 6. MEB Onaylı Uygulama İkilemleri

Tablo 1. İki İtem Örnekleri

İki İtem Adları	İki İtem Örnekleri
Sinema- dürüstlük	1. Ali 5.sınıf öğrencisidir. Ali, izlemeyi çok istediği bir filmin sinemaya geldiğini öğrenir ve filmi izlemek ister. Ancak Ali'nin sinemaya gitmeye yetecek parası yoktur. Ali, bu üzüntü ile sahilde dolaşırken yanından geçen bir adam cüzdanını düşürür. Ali, cüzdanı sahibine verip vermeyeceği üzerine bir an düşünür. Ancak sonunda cüzdanı alıp içindeki parayla sinemaya gitmeye karar verir. Siz Ali'nin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?
Sinema- merhamet	2. Sinem 14 yaşındadır. Sinem, önemli bir sınava girmek üzere okula gitmektedir. Sınava geciyeceği kaygısıyla acele etmektedir çünkü beş dakika sonra sınav başlayacaktır. Karşıdan karşıya geçerken 100 metre ilerisinde bir yavru kedinin yolun ortasında yürüdüğünü görür. Sinem'in yavru kediyi kurtarma şansı vardır, ancak bunu yaparsa sınava geciyebilir. Bu durum üzerine bir süre düşünen Sinem, sınava katılmak üzere yoluna devam etmeye karar verir. Siz Sinem'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?
Oyun- yardımseverlik	3. Berk 7.sınıf öğrencisidir. Berk, internette bilgisayar oyunları oynamayı çok sevmektedir. Berk, bir gün oyun oynarken; ablası Berk'ten bir işe başvurmak için bilgisayarını ister ve işin son başvuru günü olduğunu belirtir. Berk oyunun en önemli anlarından birindedir. Çünkü o anda oyundan çıkarsa oyunda savunduğu kalesini düşmanları düşüreceklerdir. Bu durum üzerine bir süre düşünen Berk, kalesini düşürmemeyi daha çok önemser ve ablasının isteğini reddetmeye karar verir. Siz Berk'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?
Tablet- duyarlılık	4. Ahmet 12 yaşındadır. Ahmet'in harçlıklarından biriktirdiği bir miktar parası vardır. Bu para tablet satın almaya yetmektedir. Ahmet, tablet almak üzere tam evden çıkacakken annesi ve kardeşi hastaneden gelir. Hasta kardeşi için ilaç almaya parası yetmeyen annesi, üzgündür. Ahmet, parasının ilaç fiyatına denk olduğunu öğrenir ve bir an elindeki parayı annesine verip vermeme üzerine düşünür. Ancak sonunda tablet almaya karar verir. Siz Ahmet'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?



EK 7. Ortaokul Öğrencilerine Ait İkilem Örnekleri

1

ADI SOYADI	Yusuf BAYIR
SINIFI	8-A
CİNSİYETİ	Erkek ✓
YAŞ	14

B 14

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki kısa öyküyü dikkatlice okuyunuz ve son satırdaki sorulara vereceğiniz cevabı bir kompozisyon olarak yazınız.

Ali 5.sınıf öğrencisidir. Ali, izlemeyi çok istediği bir filmin sinemaya geldiğini öğrenir ve filmi izlemek ister. Ancak Ali'nin sinemaya gitmeye yetecek parası yoktur. Ali, bu üzüntü ile sahilde dolaşırken yanından geçen bir adam cüzdanını düşürür. Ali, cüzdanı sahibine verip vermeyeceği üzerine bir an düşünür. Ancak sonunda cüzdanı alıp içindeki parayla sinemaya gitmeye karar verir. Siz Ali'nin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?

Ben Ali'nin yerinde olsam düşen cüzdanı sahibine geri verirdim çünkü o insanın belki paraya çok ihtiyacı vardır. Bunu düşünerek adama parasını verirdim. Zaten filmler vizyonda olduktan bir ay sonra internete düşüyor. Bu yüzden biraz daha sabır gösterip internete düşmesini beklerim.

Ali'nin cüzdanı alması kul hakkına girer. O parayı alsa bile o para onun için helal olmayacaktır. İllak o para ona kötü yollarla dönecektir. İnsan nefisine sahip olmalıdır. İnsanın diyeti bir kişi o cüzdanı alır sahibine geri verir.

Yunus
İtaat ve Ceza

Ruhun
İtaat ve Ceza

3

ADI SOYADI	Elif Çoculu
SINIFI	8-6
CİNSİYETİ	K.2 +
YAŞ	11

B 181

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki kısa öyküyü dikkatlice okuyunuz ve son satırdaki sorulara vereceğiniz cevapları bir kompozisyon olarak yazınız.

Berk 7.sınıf öğrencisidir. Berk, internetten bilgisayar oyunları oynamayı çok sevmektedir. Berk, bir gün oyun oynarken; ablası Berk'ten bir işe başvurmak için bilgisayarını ister ve işin son başvuru günü olduğunu belirtir. Berk oyunun en önemli anlarından birindedir. Çünkü o anda oyundan çıkarsa oyunda savunduğu kalesini düşmanları düşürecektir. Bu durum üzerine bir süre düşünen Berk, kalesini düşürmemeyi daha çok önemser ve ablasının isteğini reddetmeye karar verir. Siz Berk'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?

Ben Berk'in yerinde olsaydım bilgisayar ablasına verirdim çünkü bilgisayar oyunları önemli bir şeydir insanlar hayata daha çok önem veriyor. Bu durumda insanların bilimsel aletleri geliştiriyor. İnsanların problemlerini kapatıyor oyunlar. Görselleri yapıyorlar. Oysa hayatın aydınlanmasında başka bir şey de var. Mesela Berk'in ablasının iş başvurusu yapması perçinli bir insanın geleceği bir oyundan daha önemlidir.

Yusuf
Emresel Ahlat

Nurhan
Emresel Ahlat

3

ADI SOYADI	Sedef Yılmaz
SINIFI	5-H
CİNSİYETİ	Kız +
YAŞ	11

B 239

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki kısa öyküyü dikkatlice okuyunuz ve son satırdaki sorulara vereceğiniz cevapları bir kompozisyon olarak yazınız.

Berk 7.sınıf öğrencisidir. Berk, internetten bilgisayar oyunları oynamayı çok sevmektedir. Berk, bir gün oyun oynarken; ablası Berk'ten bir işe başvurmak için bilgisayarını ister ve işin son başvuru günü olduğunu belirtir. Berk oyunun en önemli anlarından birindedir. Çünkü o anda oyundan çıkarsa oyunda savunduğu kalesini düşmanları düşürecektir. Bu durum üzerine bir süre düşünen Berk, kalesini düşürmemeyi daha çok önemser ve ablasının isteğini reddetmeye karar verir. Siz Berk'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?

Ben Berk'in yerinde olsaydım:

Ablama interneti verirdim ve oyunu tekrardan oynarım
Çünkü: Ablamın işe başvurması önemlidir. Böyle olması gerekiyordu
ablamın işi bitene kadar odama girer öberlerimi yalarım
ablamın işi bitince tekrardan oyunumu oynarım.

Yunus
Kızılcıoğlu

Nurten
Kızılcıoğlu

2

ADI SOYADI	Kerem Turban
SINIFI	8/G
CİNSİYETİ	erkek V
YAŞ	13

B 192

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki kısa öyküyü dikkatlice okuyunuz ve son satırdaki sorulara vereceğiniz cevabı bir kompozisyon olarak yazınız.

Sinem 14 yaşındadır. Sinem, önemli bir sınava girmek üzere okula gitmektedir. Sınava geciyeceği kaygısıyla acele etmektedir çünkü beş dakika sonra sınav başlayacaktır. Karşıdan karşıya geçerken 100 metre ilerisinde bir yavru kedinin yolun ortasında yürüdüğünü görür. Sinem'in yavru kediyi kurtarma şansı vardır, ancak bunu yaparsa sınava geciyebilir. Bu durum üzerine bir süre düşünen Sinem, sınava katılmak üzere yoluna devam etmeye karar verir. Siz Sinem'in yerinde olsaydınız ne yapardınız?


Niçin?

Sinem yarılış yaptı orda bir can
kurtarır bilirdi.!

Ben olsam hızlı, hızlı koşar
o kedi kurtarırdım çünkü
çok önceden benim bir kedim
vardı çok güzeldi ona araba
gıptı çok ama çok üzülürüm
ne zaman bir kedi görsem hep
yemek veriyorum o yüzden sinemi
kınıyorum

Yunus
Evrendi Akhalı

Nurhan
Evrensel Akhalı



3

ADI SOYADI	Boya Ayşe Tatlı
SINIFI	6/B
CİNSİYETİ	kız +
YAŞ	12

A 169

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki kısa öyküyü dikkatlice okuyunuz ve son satırdaki sorulara vereceğiniz cevapları bir kompozisyon olarak yazınız.

Berk 7.sınıf öğrencisidir. Berk, internetten bilgisayar oyunları oynamayı çok sever. Berk, bir gün oyun oynarken; ablası Berk'ten bir işe başvurmak için bilgisayarını ister ve işin son başvuru günü olduğunu belirtir. Berk oyunun en önemli anlarından birindedir. Çünkü o anda oyundan çıkarsa oyunda savunduğu kalesini düşmanları düşürecektir. Bu durum üzerine bir süre düşünen Berk, kalesini düşürmemeyi daha çok önemser ve ablasının isteğini reddetmeye karar verir. Siz Berk'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?

Berk'in yerinde olsaydım ablamı verir-
dim. Çünkü bu kadar oyuncu bağımlı olmam zararlı ve
ablamın oyun için daha önemli işleri olduğundan beni empa-
ti yapardım. Ablamın oyuncuları önemli işleri olması
benim bir oyunumdan ilavet seçilirdi. Eğer ablamı
vermeseydim ablamın çok kötü bir not alırdı.

Eğer ben oyunumu devam ettireyim oynatıcı
bir şekilde yaracaktım. Ama ablamı düşünerek
kötü bir sonuç elele ettim.

Bu sebeple benim bir işim olursa ablamı
durusam o da benim aymı seçleri yapabili-
rdi. Hem ablam bir kere kötü not alır bense
sonsuz kere oyun oynayabilirim. Yani ablamın
işini benimkinden bin kez daha önemlidir.

Yunus
Kıbrırcan Uzun

Nurcan
Beyler Akası Uzun

2

ADI SOYADI	Nur Hilal Göymen
SINIFI	7/C
CİNSİYETİ	KIZ +
YAŞ	13

B 31

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki kısa öyküü dikkatlice okuyunuz ve son satırdaki sorulara vereceğiniz cevabı bir kompozisyon olarak yazınız.

Sinem 14 yaşındadır. Sinem, önemli bir sınava girmek üzere okula gitmektedir. Sınava geci keçeği kaygısıyla acele etmektedir çünkü beş dakika sonra sınav başlayacaktır. Karşıdan karşıya geçerken 100 metre ilerisinde bir yavru kedinin yolun ortasında yürüdüğünü görür. Sinem'in yavru kediyi kurtarma şansı vardır, ancak bunu yaparsa sınava geci kebilir. Bu durum üzerine bir süre düşünen Sinem, sınava katılmak üzere yoluna devam etmeye karar verir. Siz Sinem'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?

Ben Sinem'in yerinde olsaydım hızlı bir şekilde hayvan sever birisine kedinin orada mahsur kaldığını söylerdim. Kediye gerçekten yardım edip etmediğinden emin olmak için ise bir andan acele ederken bir andan da kediye yardım etmek için giden kızın arkasından bakarak kediye yardım edip etmediğini görebilirdim. Sınava geç kalmamak içinde, daha fazla hızlanabilmek için arabayla ya da daha hızlı koşarak yetişmeye çalışırdım.

Nedeni ise sadece kendi çıkarlarımı düşünmemeliyim. Hayatı tehlikede olan bir hayvan bile olsa sırf kendi çıkarım için başka canlıların hayatını tehlikeye atmam, onları bir hiç gibi göremem. Çünkü: Eğer ben kedinin yerinde olsaydım kendimi çok kötü hissedirdim.

Yunus
Ercan

Nurhan
Ercan

3

ADI SOYADI	Emre Demir
SINIFI	5/C
CİNSİYETİ	Erkek ✓
YAŞ	11

B
215

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki kısa öyküyü dikkatlice okuyunuz ve son satırdaki sorulara vereceğiniz cevapları bir kompozisyon olarak yazınız.

Berk 7.sınıf öğrencisidir. Berk, internette bilgisayar oyunları oynamayı çok sevmektedir. Berk, bir gün oyun oynarken; ablası Berk'ten bir işe başvurmak için bilgisayarını ister ve işin son başvuru günü olduğunu belirtir. Berk oyunun en önemli anlarından birindedir. Çünkü o anda oyundan çıkarsa oyunda savunduğu kalesini düşmanları düşürecektir. Bu durum üzerine bir süre düşünen Berk, kalesini düşürmemeyi daha çok önemser ve ablasının isteğini reddetmeye karar verir. Siz Berk'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?

Ablama bilgisayarı verirdim ; çünkü ablamın önemli ödevi ve ya gerekli olduğu için verirdim. Oyunu sonra da oynaya bilirdim bence herkez benim gibi düşünüp ablasına vermesi lazım o benim biricik ablam ondan bir şey istesek o bence yapardı benimde yapmam lazım.

Yukarı
Kızlar Okulu
Uygun

Aşağı
Kızlar Okulu
Uygun

4

ADI SOYADI	İDİL ZARARLI
SINIFI	8-D
CİNSİYETİ	Kız +
YAŞ	14 yaşımdayım. 19'ten gün alıyorum

B 257

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki kısa öyküyü dikkatlice okuyunuz ve son satırdaki sorulara vereceğiniz cevapları bir kompozisyon olarak yazınız.

Ahmet 12 yaşındadır. Ahmet'in harçlıklarından biriktirdiği bir miktar parası vardır. Bu para tablet satın almaya yetmektedir. Ahmet, tablet almak üzere tam evden çıkacakken annesi ve kardeşi hastaneden gelir. Hasta kardeşi için ilaç almaya parası yetmeyen annesi, üzgündür. Ahmet, parasının ilaç fiyatına denk olduğunu öğrenir ve bir an elindeki parayı annesine verip vermeme üzerine düşünür. Ancak sonunda tablet almaya karar verir. Siz Ahmet'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?

Ben burada bad giril'lik yapmazdım. Kardeşim daha önemli sonuçta bad giriller için bir ailesi birde arkadaşı önemlidir. Benimde Kardeşim var ve onu çok seviyorum ama başkasının kardeşi olso paramı vermezdim. Tablet önemli tabi. I'an bad giril

Yunus

Kızlar istem Uygun

Nurten

Kızlar istem Uygun.

1

ADI SOYADI	Zehra Minya Terzio
SINIFI	5-B
CİNSİYETİ	Kız +
YAŞ	12

A

85

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki kısa öyküyü dikkatlice okuyunuz ve son satırdaki sorulara vereceğiniz cevabı bir kompozisyon olarak yazınız.

Ali 5.sınıf öğrencisidir. Ali, izlemeyi çok istediği bir filmin sinemaya geldiğini öğrenir ve filmi izlemek ister. Ancak Ali'nin sinemaya gitmeye yetecek parası yoktur. Ali, bu üzüntü ile sahilde dolaşırken yanından geçen bir adam cüzdanını düşürür. Ali, cüzdanı sahibine verip vermeyeceği üzerine bir an düşünür. Ancak sonunda cüzdanı alıp içindeki parayla sinemaya gitmeye karar verir. Siz Ali'nin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?

Ben Alinin yerinde olsaydım cüzdanı düşüren kişiye cüzdanı geri verirdim cüzdanın içindeki parayı almazdım.

Çünkü ben adamın yere düşürdüğü parayı alsaydım hem haram dundu hem de kısmen hırsızlık sayılırdı.

Neden böyle düşünüyorum başta dediğim gibi bu parayı ölsemde almam eğer biri bana aldırırsa da ben onu sahibine götürürüm, Sahibini bulamassam da ararım. Eger para ben de kalırsa onu kesinlikle haramam, içinde kimlik varsa benim kordda gidip onu oranda veririm, Çünkü eğer parayı alırsam ve sonra

harcarsam Ali gibi sinemaya gitmezdim, Opara bana haram sayılırdı, ve kısmen hırsızlık yapmış dundum, Benim düşüncelerim bunlar.

Ali ceza lundun moludur, Burada Allah verecektin.

Yunus
Cezası - Cezası

Nurhan
Hırsız - Cezası

1

ADI SOYADI	Sıla Rukiye Kavak
SINIFI	7-K
CİNSİYETİ	Kız
YAŞ	13

B

116

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki kısa öyküyü dikkatlice okuyunuz ve son satırdaki sorulara vereceğiniz cevabı bir kompozisyon olarak yazınız.

Ali 5.sınıf öğrencisidir. Ali, izlemeyi çok istediği bir filmin sinemaya geldiğini öğrenir ve filmi izlemek ister. Ancak Ali'nin sinemaya gitmeye yetecek parası yoktur. Ali, bu üzüntü ile sahilde dolaşırken yanından geçen bir adam cüzdanını düşürür. Ali, cüzdanı sahibine verip vermeyeceği üzerine bir an düşünür. Ancak sonunda cüzdanı alıp içindeki parayla sinemaya gitmeye karar verir. Siz Ali'nin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?

Ben parayı koşarak adama ulaştırdım. Adamda belki bana bir ödül olarak cüzdanından bir miktar para verirdi. Vermese de bu onun inşafına kalmış. Ben üstüme düşen görevimi yaptım. Sinemaya gelince de, okuluda ailerden yardım alırdım. Anneme Gök sevdiğim bir filmin vizyona gireceğini söyledim. Annem de eminim kabul edecekti. Kabul etmesse de ana harçlıklarımın ödeyeceğimi söyledim.

Yunus
Korun ve Düşen

Nurten
Korun ve Düşen

2

ADI SOYADI	İrem ÖZSAKAR
SINIFI	6-H
CİNSİYETİ	Kız +
YAŞ	12

B 69

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki kısa öyküyü dikkatlice okuyunuz ve son satırdaki sorulara vereceğiniz cevabı bir kompozisyon olarak yazınız.

Sinem 14 yaşındadır. Sinem, önemli bir sınava girmek üzere okula gitmektedir. Sınava geci kekeği kaygısıyla acele etmektedir çünkü beş dakika sonra sınav başlayacaktır. Karşıdan karşıya geçerken 100 metre ilerisinde bir yavru kedinin yolun ortasında yürüdüğünü görür. Sinem'in yavru kediyi kurtarma şansı vardır, ancak bunu yaparsa sınava geci kekebilir. Bu durum üzerine bir süre düşünen Sinem, sınava katılmak üzere yoluna devam etmeye karar verir. Siz Sinem'in yerinde olsaydınız ne yapardınız? Niçin?

Ben Sinem'in yerinde olsam kediyi kurtardım. Çünkü sınava geç kalırsam öğretmene olanlara anlatır, telafi ederim. Ama kedinin kaza yapması sonucu telafisi olmayabilir. Ben Sinem'in yaptığı bu davranışa çok üzülürüm. Çünkü Sinem bencilce davranmış ve sadece kendini düşünmüş.

Telafisi Olmayan Yalnız

İnsanlar bazen iliyi düşünmede hareket ederler. Sonradan pişman olursa da telafisi olmaz bazı hataların.

Bir insan sadece kendini düşünmemeli. Kendinden başkasına da düşünmeli. Kendini zor durumdaki kişileri yerine koymalı. Örneğin bir ihtiyaç karşıda karşıya geçemiyor ve bizim de o an çok acil bir işimiz var. Kendimizi ihtiyarın yerine koymalı ona yardım etmeliyiz. Bir gün bizim de başımıza böyle bir şey gelebileceğini unutmamalıyız, bencillik yapmamalıyız. Bazı yaptığımız yanlışların telafisi olmaz, geri dönüşümü de olmaz.

İliyü düşünmede hareket etmemeliyiz. Bazı insanlar sadece kendini düşünür. Biz de onlar gibi olmamalıyız. Sonradan pişman olacağımız hatalar yapmamaya özen göstermeliyiz. Sevdiğimiz bencil insanların da uyarmalıyız.

Her zaman bencil olmaya zorlu hissetmeliyiz. Geri dönüşümü olmayan yoldan ilerlemeliyiz. Gün gelir başımıza tıpkı öyle bir olay gelir. İşte o zaman geriye dönmek isteriz ama geriye döndürmeyiz zamanı. Geleceği düşünmeden hareket etmemeliyiz.
(Tıpkı İrem gibi)

İrem ÖZAKAR

Yılmaz
Soyal Anlaşım

Durten
Soyal Anlaşım

4

A 48

ADI SOYADI	Sıla Şener
SINIFI	6/F
CİNSİYETİ	Kız +
YAŞ	12

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki kısa öyküyü dikkatlice okuyunuz ve son satırdaki sorulara vereceğiniz cevapları bir kompozisyon olarak yazınız.

Ahmet 12 yaşındadır. Ahmet'in harçlıklarından biriktirdiği bir miktar parası vardır. Bu para tablet satın almaya yetmektedir. Ahmet, tablet almak üzere tam evden çıkacakken annesi ve kardeşi hastaneden gelir. Hasta kardeşi için ilaç almaya parası yetmeyen annesi, üzgündür. Ahmet, parasının ilaç fiyatına denk olduğunu öğrenir ve bir an elindeki parayı annesine verip vermeme üzerine düşünür. Ancak sonunda tablet almaya karar verir. Siz Ahmet'in yerinde olsaydınız ne yapardınız?

Niçin?

Ben Ahmet'in yerinde olsaydım: İlaçlara para verirdim. Çünkü hari dersler ya canca geleceğine mala gelsin. Benimki de otesap ben Ahmet'in yerinde olsaydım. İlaçlara o parayı verirdim çünkü tablet aldığında tablet benim derslerime de engel olacaktır. Eve gittiğimde hemen tableti elime alacak ve ders çalışmayacaktır. Buda Ahmet'in, konulardan geri kalacağını belirtir.

Ama ilaçlara verseydi o parayı en azından aile bütçesinde katkı sağlardı ve kardeşinin de Gabuk işleşip acı çekmesini engelledi. Ben bu metni okuduğumda. Ahmet'in açık görüşlü olmadığını görüyorum. Ahmet bir tek kendisini düşünmüş ve ailesine nasıl katkıda olacağını hiç düşünmeyen bir kişiye sahip olduğunu görüyorum.

002

8.1 Ahmet A 12 yaşında olmasına rağmen biraz
 çocukca davranıyor. Bu yaptığı yanlış bir
 an önce farkına varması gerekir. Yoksa hayatında
 böyle davranışlarda bulunursa biraz fazla
 zor gelir hayat.

Yunus	Nurhan
Sayıp Akkaya	Sayıp Akkaya

EK 8. Veri Toplama Süreçlerine İlişkin Fotoğraflar**Yenişehir Dr. Kamil Tarhan Ortaokulu Öğrencileri****Akdeniz Mithat Paşa Ortaokulu Öğrencileri**

Yenişehir Barbaros Ortaokulu Öğrencileri



Yenişehir Barbaros Ortaokulu Öğrencileri



Yenişehir Dr. Kamil Tarhan Ortaokulu

EK 9. Özgeçmiş**Nurten KAYA****Eğitim Bilgileri**

Üniversite	Fakülte/Enstitü	Öğrenim Alanı	Derece	Öğrenim Dönemi
Mersin Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	Yüksek Lisans	2011-2015
Atatürk Üniversitesi	Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	Türkçe Eğitimi Bölümü	Lisans	2007-2011