



**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ARGÜMANTASYONA DAYALI  
ETKİNLİKLERİN AHLAKİ MUHAKEME GELİŞİMİNE ETKİSİ**

**Yakub Işiker**

**DOKTORA TEZİ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HAZİRAN, 2022**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Yakub  
Soyadı : IŞIKER  
Bölümü : Sınıf Eğitimi  
İmza :  
Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı: Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyona Dayalı Etkinliklerin Ahlaki Muhakeme Gelişimine Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Argumentation-Based Activities on the Development of Moral Reasoning in Social Studies Course

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Yakub İŞİKER

İmza: .....

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Yakub IŞIKER tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyona Dayalı Etkinliklerin Ahlaki Muhakeme Gelişimine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

**Başkan:** Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

.....

**Üye:** Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

**Üye:** Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

**Üye:** Prof. Dr. Serkan ÇELİK

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 08/06/2022

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



*Ailem, öğrencilerim ve tüm çocuklara...*

## TEŞEKKÜR

Çalışmanın başından sonuna kadar bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, yol gösteren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER başta olmak üzere doktora sürecinde verdiği önemli dönüt ve önerilerle araştırmamın gelişmesine çok önemli katkılar sağlayan, gerek akademik gerek kişisel hayatımda her zaman örnek alacağım değerli hocalarım Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL ve Prof. Dr. Ferudun SEZGİN'e, tez jürimde yer alarak değerli görüş ve önerilerini sunan Prof. Dr. Serkan ÇELİK ve Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na, öğrencisi olmakla gurur duyduğum değerli hocam Prof. Dr. İrfan EMRE'ye, akademik ve kişisel gelişimime destek sağlayan Gazi Üniversitesi'nin kıymetli hocalarına;

Çocukların ahlak gelişimini temel alan bu tezi inşa ederken en değerli örnek olarak gördüğüm, hak ve emeklerinin karşılığını hiçbir şekilde ödeyemeyeceğim kıymetli aileme; Doktora sürecindeki desteklerinin dışında dostluklarıyla da hayatımda önemli yerleri olan Ömer DURAN, Burak AĞALDAY, Rauf BEYHAN, Gökhan KERİMOĞLU ve Mustafa ÖZKILINÇ'a; birlikte doktora başladığımız bu süreçte kıymetli yol arkadaşlığı ile bana her zaman destek olan Yasemin BOYACI ALTINAY ve Yasemin SÖNMEZ'e; son olarak tez çalışmama değerli katkılarından dolayı Mehmet IŞIKER, Bünyamin AĞALDAY, Deniz IŞIKER BEDİR, Muhammet Cevat ACAR, Hıdır APAK, Süveyda GÖNÜLER, Sümeyra BATUR, Esra ALTUN ve Gültekin KOYUNCU'ya saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

# **SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ARGÜMANTASYONA DAYALI ETKİNLİKLERİN AHLAKİ MUHAKEME GELİŞİMİNE ETKİSİ**

**(Doktora Tezi)**

**Yakub Işıker**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Haziran, 2022**

## **ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında; argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimine dair etkisini incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden eş zamanlı gömülü desen tercih edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın nicel boyutunda tek grup ön test-son test deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Mardin ili, Artuklu ilçesindeki bir ilkokulun dördüncü sınıf kademesinde öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmuştur ve bu öğrenciler ile haftada 3 ders saati olmak üzere 9 hafta boyunca argümantasyona dayalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrası ahlaki

muhakeme seviyeleri ile ahlaki muhakeme, ahlaki duygu ve değerlere ilişkin görüşlerindeki değişimi belirleyebilmek amacıyla “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” uygulanmış ardından öğrenciler ile bu senaryolara ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu yönde öğrencilerin senaryolarda yer alan ahlaki ikilem durumlarına yönelik sundukları gerekçeler kategorize edilerek karşılaştırma yapılmıştır. Bununla birlikte uygulama süreci içerisinde veri çeşitliliğine katkı sunması açısından etkinlik yaprakları, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programından yararlanılarak öncelikle elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi amacıyla Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım koşullarının sağlanmasıyla parametrik testlerden ilişkili örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen nicel bulgulara göre öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrası hem ahlaki muhakeme hem de ahlaki duygu puanları arasında uygulama sonrası ahlaki muhakeme ve ahlaki duygu puanları lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden faydalanılarak sürece ilişkin veriler kod, kategori ve temalara ayrılıp karşılaştırılmıştır. Nitel bulgulara yönelik sonuçlar incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında öğrencilerin hedonistik ve cezadan kaçınmaya dayalı muhakemelerinde azalmanın olduğu, sosyal onay odaklı muhakemede düşük düzeyde olmakla birlikte, norm ve kural temelli, diğerinin iyiliği-empati ve hak ve adalet temelli muhakemelerinde olumlu yönde belirgin bir artışın gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca argümantasyona dayalı etkinliklerin ahlaki muhakemeyle birlikte öğrencilerin ahlaki duygu ve ahlaki değerlere ilişkin görüşlerinde olumlu yönde değişim sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla birlikte öğrencilerin argümantasyon etkinlikleri ve ahlaki durumlara ilişkin görüşleri birlikte ele alındığında öğrencilerin ahlaki muhakemelerinin gelişiminde argümantasyona dayalı etkinliklerin olumlu yönde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara, öğretmenlere ve politika üreticilere birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler :Argümantasyon, ahlaki muhakeme, ahlaki duygu, ahlaki değerler, ahlak gelişimi, sosyal bilgiler

Sayfa Adedi :407+xx

Danışman :Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

**THE EFFECT OF ARGUMENTATION-BASED ACTIVITIES ON THE  
DEVELOPMENT OF MORAL REASONING IN SOCIAL STUDIES  
COURSE  
(Ph.D Thesis)**

**Yakub Işıker  
GAZİ UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES  
June, 2022**

**ABSTRACT**

The research aims to examine the effects of argumentation-based activities on 4th grade primary school students' moral reasoning development in social studies course. The research performs concurrent nested mixed method, in which the quantitative and qualitative methods are utilized simultaneously. In this respect, a single group pre-test post-test experimental design was used in the quantitative section, and a case study design was used in the qualitative part. The target group consisted of 30 students at the fourth grade of a primary school in the Artuklu district of Mardin province in the fall semester of the 2021-2022 academic year, and argumentation-based activities were carried out with these students for 9 weeks, 3 lesson hours a week. "Moral Reasoning Scenarios Inventory" was implemented, then interviews were conducted with the students about these scenarios before and after the argumentation-based activities to determine the change in the students' moral reasoning levels and the change in their views on moral reasoning, feelings and values. In this direction, the students' justifications for the moral dilemmas in the scenarios

were categorized and compared. In addition, activity sheets, researcher's diary and student diaries were used in order to contribute to the diversity of data during the implementation process. In the analysis of the quantitative data, the Shapiro-Wilk Test was used to test the normality of the data using the SPSS 22.0 software. As the data is normally distributed, paired sample t-test as a parametric procedure was implemented. It was found that there was a significant difference between the students' moral reasoning and moral emotion scores before and after the argumentation-based activities, in favor of the moral reasoning and moral emotion scores after the implementation. In the qualitative part of the research, descriptive and content analysis techniques were used, and the data was divided into codes, categories and themes and compared. When the results of the qualitative analysis are examined, after the argumentation-based activities, it was observed that there was a decrease in the hedonistic and punishment avoidance reasoning of the students, and a significant increase in the norm and rule-based, the good-empathy of the other, and rights and justice-based reasonings, although it was at a small level in the reasoning based on social approval. In the study, it was also concluded that argumentation-based activities, affect moral reasoning as well as students' views on moral feelings and moral values positively. When the students' argumentation activities and their views on moral situations are considered together, it has been concluded that argumentation-based activities have a positive effect on the development of students' moral reasoning. In line with the findings obtained in the research, some suggestions were presented to researchers, teachers and policy makers.

Key Words : Argumentation, moral reasoning, moral emotion, moral values, moral development, social studies.

Page Number : 407+ xx

Supervisor : Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

## İÇİNDEKİLER

|                                                     |      |
|-----------------------------------------------------|------|
| ÖZ.....                                             | vi   |
| ABSTRACT .....                                      | viii |
| İÇİNDEKİLER.....                                    | x    |
| TABLOLAR LİSTESİ.....                               | xv   |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....                              | xix  |
| BÖLÜM I.....                                        | 1    |
| GİRİŞ .....                                         | 1    |
| 1.1. Problem Durumu .....                           | 1    |
| 1.2. Araştırmanın Önemi.....                        | 6    |
| 1.3. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları ..... | 9    |
| 1.4. Araştırmanın Varsayımları.....                 | 10   |
| 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....              | 11   |
| 1.6. Tanımlar .....                                 | 11   |
| BÖLÜM II .....                                      | 13   |
| KURAMSAL ÇERÇEVE .....                              | 13   |
| 2.1. Ahlak .....                                    | 13   |
| 2.2. Ahlak ve Akıl.....                             | 15   |
| 2.3. Ahlaki Muhakeme.....                           | 18   |
| 2.4. Ahlaki Muhakeme Gelişimi .....                 | 25   |

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.4.1. Bebeklik Dönemi Ahlaki Muhakeme Gelişimi .....                           | 28  |
| 2.4.2. Okul Öncesi Dönem Ahlaki Muhakeme Gelişimi .....                         | 30  |
| 2.4.3. İlkokul Dönemi Ahlaki Muhakeme Gelişimi.....                             | 33  |
| 2.5. Ahlaki Muhakeme Gelişimini Açıklayan Kuramlar .....                        | 37  |
| 2.5.1. Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Ahlaki Muhakeme Gelişimi .....            | 39  |
| 2.5.1.1. John Dewey'in Ahlaki Gelişim Kuramı .....                              | 41  |
| 2.5.1.2. Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı .....                                  | 42  |
| 2.5.1.3. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı .....                                | 50  |
| 2.5.1.4. Carol Gilligan'in Ahlaki Gelişim Kuramı.....                           | 60  |
| 2.5.1.5. Elliot Turiel'in Toplumsal Alan Kuramı.....                            | 62  |
| 2.5.2. Ahlaki Gelişimde Bilişsel Gelişim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması .... | 63  |
| 2.6. Ahlaki Muhakeme Gelişimini Etkileyen Faktörler .....                       | 69  |
| 2.7. Ahlaki Muhakeme Eğitimi .....                                              | 72  |
| 2.8. Argümantasyon .....                                                        | 76  |
| 2.8.1. Argümantasyon Gelişim Süreci .....                                       | 81  |
| 2.8.2. Argümantasyon Sürecinin Eğitimde Kullanımı.....                          | 84  |
| 2.8.2.1. Argümantasyon Sürecinde Okulun Rolü .....                              | 88  |
| 2.8.2.2. Argümantasyon Sürecinde Öğretmenin Rolü.....                           | 90  |
| 2.8.2.3. Argümantasyon Sürecinde Öğrencinin Rolü.....                           | 94  |
| 2.8.2.4. Argümantasyon Türleri.....                                             | 97  |
| 2.8.2.4.1. Sözlü argümantasyon.....                                             | 97  |
| 2.8.2.4.2. Yazılı Argümantasyon.....                                            | 98  |
| 2.8.2.4.3. Online Argümantasyon.....                                            | 100 |
| 2.8.2.5. Argümantasyon Değerlendirme Yöntemleri.....                            | 102 |
| 2.9. Sosyal Bilgiler ve Argümantasyon.....                                      | 107 |

|                                                                                                                                                           |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.10. Ahlaki Muhakeme ve Argümantasyon .....                                                                                                              | 110        |
| 2.11. İlgili Araştırmalar .....                                                                                                                           | 118        |
| <b>BÖLÜM III .....</b>                                                                                                                                    | <b>129</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                                                                                                                        | <b>129</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                                                                                                            | 129        |
| 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....                                                                                                                      | 136        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                                                                                                                          | 138        |
| 3.3.1. Ahlaki Muhakemenin Ölçülmesi .....                                                                                                                 | 138        |
| 3.3.1.1. Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri .....                                                                                                      | 144        |
| 3.3.1.2. Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu.....                                                                                               | 151        |
| 3.3.1.3. Alternatif (Tamamlayıcı) Ölçme Araçları .....                                                                                                    | 154        |
| 3.3.1.3.1. Öğrenci Günlükleri.....                                                                                                                        | 155        |
| 3.3.1.3.2. Araştırmacı Günlüğü.....                                                                                                                       | 156        |
| 3.3.1.3.3. Etkinlik (Çalışma) Yaprakları .....                                                                                                            | 156        |
| 3.4. Verilerin Kodlanması ve Puanlandırılması .....                                                                                                       | 160        |
| 3.5. Planlama ve Uygulama Süreci .....                                                                                                                    | 162        |
| 3.5.1. Çalışma Grubunda Derslerin Uygulanması .....                                                                                                       | 164        |
| 3.6. Verilerin Analizi.....                                                                                                                               | 182        |
| 3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği .....                                                                                                           | 183        |
| <b>BÖLÜM IV.....</b>                                                                                                                                      | <b>189</b> |
| <b>BULGULAR.....</b>                                                                                                                                      | <b>189</b> |
| 4.1. Öğrencilerin Ahlaki Muhakeme Gelişimine İlişkin Bulgular.....                                                                                        | 189        |
| 4.1.1. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Muhakeme Senaryolarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular ..... | 189        |

|                                                                                                                                                           |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.1.2. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Muhakeme Senaryolarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular ..... | 191        |
| 4.1.3. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Değerlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....                     | 217        |
| 4.1.4. Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....                                                               | 237        |
| 4.2. Öğrencilerin Ahlaki Duygu Gelişimine İlişkin Bulgular.....                                                                                           | 272        |
| 4.2.1. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Duygularına İlişkin Nicel Bulgular .....                                | 272        |
| 4.2.2. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Duygularına İlişkin Nitel Bulgular .....                                | 274        |
| 4.2.2.1. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Kendi Ahlaki Duygularına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....           | 275        |
| 4.2.2.2. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Diğerinin Ahlaki Duygularına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....       | 279        |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                                                                                                                      | <b>283</b> |
| <b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>                                                                                                                   | <b>283</b> |
| 5.1. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Muhakeme Puanları Arasındaki Farka İlişkin Tartışma ve Sonuç.....         | 283        |
| 5.2. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Muhakeme Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....                       | 287        |
| 5.3. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Değerlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç .....             | 297        |

|                                                                                                                                                       |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5.4. Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....</b>                                             | <b>307</b> |
| <b>5.5. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Duygu Puanları Arasındaki Farka İlişkin Tartışma ve Sonuç.....</b> | <b>313</b> |
| <b>5.6. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Duygu Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....</b>               | <b>316</b> |
| <b>5.7. Öneriler .....</b>                                                                                                                            | <b>321</b> |
| <b>5.7.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....</b>                                                                                                  | <b>321</b> |
| <b>5.7.2. Öğretmen ve Politika Üreticilere Yönelik Öneriler .....</b>                                                                                 | <b>323</b> |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                                                                                                                 | <b>325</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                                                                                                                    | <b>376</b> |
| <b>Ek 1. Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri.....</b>                                                                                               | <b>377</b> |
| <b>Ek 2. Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu.....</b>                                                                                       | <b>384</b> |
| <b>Ek 3. Etik Kurul Onayı .....</b>                                                                                                                   | <b>388</b> |
| <b>Ek 4. Araştırma İzni .....</b>                                                                                                                     | <b>389</b> |
| <b>Ek 5. Veli Bilgilendirme Formu.....</b>                                                                                                            | <b>390</b> |
| <b>Ek 6. Argümantasyona Dayalı Etkinliklere İlişkin Sınıf İçi Uygulamalara Ait Görseller.....</b>                                                     | <b>391</b> |
| <b>Ek 7. Argümantasyona Dayalı Etkinlik Örnekleri .....</b>                                                                                           | <b>393</b> |

## TABLolar LİSTESİ

|                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 1. <i>Heteronom ve Otonom Ahlakın Karakteristik Özellikleri</i> .....                                                           | 47  |
| Tablo 2. <i>Gibbs'in Sosyoahlaki Muhakeme Aşamaları</i> .....                                                                         | 66  |
| Tablo 3. <i>Araştırmanın Deneysel Deseni</i> .....                                                                                    | 131 |
| Tablo 4. <i>Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Kod isimleri ve Cinsiyetleri</i> .....                                              | 135 |
| Tablo 5. <i>Ahlaki Muhakeme Senaryolarına Yönelik Uzman Görüşü Alınan Kişiler</i> .....                                               | 148 |
| Tablo 6. <i>Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri Formu'nun Kapsam Geçerliliğine İlişkin Veriler</i> .....                            | 148 |
| Tablo 7. <i>Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu'na Yönelik Uzman Görüşü Alınan Kişiler</i> .....                            | 151 |
| Tablo 8. <i>Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu'nun Kapsam Geçerliliğine İlişkin Veriler</i> .....                          | 151 |
| Tablo 9. <i>Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Uzman Görüşü Alınan Kişiler</i> ...                                            | 157 |
| Tablo 10. <i>Argümantasyona Dayalı Etkinliklerin Kapsam Geçerliliğine İlişkin Veriler</i> ..                                          | 157 |
| Tablo 11. <i>Ahlaki Muhakeme Puanlarına İlişkin Kodlayıcılararası Güvenirlilik Analizi Sonuçları</i> .....                            | 184 |
| Tablo 12. <i>Ahlaki Duygu Puanlarına İlişkin Kodlayıcılararası Güvenirlilik Analizi Sonuçları</i> .....                               | 185 |
| Tablo 13. <i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Görüşme ve Son Görüşme Ahlaki Muhakeme Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları</i> ..... | 187 |
| Tablo 14. <i>Birinci Senaryo Durumuna Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler</i> .....                                           | 189 |

|                                                                                                                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 15. <i>İkinci Senaryo Durumuna Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler</i> .....                                                                                                                       | 193 |
| Tablo 16. <i>Üçüncü Senaryo Durumuna Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler</i> .....                                                                                                                       | 197 |
| Tablo 17. <i>Dördüncü Senaryo Durumuna Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler</i> .....                                                                                                                     | 201 |
| Tablo 18. <i>Beşinci Senaryo Durumuna Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler</i> .....                                                                                                                      | 205 |
| Tablo 19. <i>Altıncı Senaryo Durumuna Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler</i> .....                                                                                                                      | 208 |
| Tablo 20. <i>Ahlaki Muhakeme Senaryolarına Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler</i>                                                                                                                       | 212 |
| Tablo 21. <i>Birinci Senaryo Durumuyla İlişkili Ahlaki Değerlere Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler</i> .....                                                                                           | 215 |
| Tablo 22. <i>Üçüncü Senaryo Durumuyla İlişkili Ahlaki Değerlere Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler</i> .....                                                                                            | 219 |
| Tablo 23. <i>Dördüncü Senaryo Durumuyla İlişkili Ahlaki Değerlere Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler</i> .....                                                                                          | 224 |
| Tablo 24. <i>Beşinci Senaryo Durumuyla İlişkili Ahlaki Değerlere Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler</i> .....                                                                                           | 228 |
| Tablo 25. <i>Altıncı Senaryo Durumuyla İlişkili Ahlaki Değerlere Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler</i> .....                                                                                           | 232 |
| Tablo 26. <i>Birinci Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri</i> ..... | 235 |
| Tablo 27. <i>İkinci Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri</i> .....  | 238 |
| Tablo 28. <i>Üçüncü Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri</i> .....  | 240 |

|                                                                                                                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 29. Dördüncü Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri.....        | 242 |
| Tablo 30. Beşinci Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri.....         | 245 |
| Tablo 31. Altıncı Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri .....        | 248 |
| Tablo 32. Yedinci Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri.....         | 250 |
| Tablo 33. Sekizinci Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri.....       | 253 |
| Tablo 34. Dokuzuncu Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri.....       | 255 |
| Tablo 35. Argümantasyona Dayalı Etkinliklerde Yer Alan Ahlaki Durumlara Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri ..... | 257 |
| Tablo 36. Argümantasyon Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Frekans Değerleri .....                                                              | 262 |
| Tablo 37. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Görüşme ve Son Görüşme Ahlaki Duygu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....                                                                                       | 270 |
| Tablo 38. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Görüşme ve Son Görüşme Diğerine Yönelik Ahlaki Duygu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları .....                                                                     | 271 |

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 39. <i>Ahlaki Duyguya İlişkin Kod, Kategori ve Temalara Yönelik Veriler</i> .....                | 273 |
| Tablo 40. <i>Diğerinin Ahlaki Duygusuna İlişkin Kod, Kategori ve Temalara Yönelik Veriler</i><br>..... | 276 |



## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Şekil 1. Argümantasyonun Potansiyel Katkıları .....                             | 85  |
| Şekil 2. Toulmin'in Argüman Modeli.....                                         | 102 |
| Şekil 3. Schwarz, Neuman, Gil ve İlya Modeli.....                               | 105 |
| Şekil 4. Ahlaki Muhakemenin Bireysel Modeli.....                                | 112 |
| Şekil 5. Ahlaki Muhakemenin Bireyler arası Modeli.....                          | 114 |
| Şekil 6. Araştırmanın Uygulama Şeması .....                                     | 129 |
| Şekil 7. Araştırmanın Nitel Akış Şeması.....                                    | 133 |
| Şekil 7. Araştırmanın Veri Toplama Araçları .....                               | 141 |
| Şekil 9. Alternatif (Tamamlayıcı) Ölçme Araçları.....                           | 153 |
| Şekil 10. Argümantasyona Dayalı Etkinliklerin Geliştirilme Aşamaları .....      | 155 |
| Şekil 11. Birinci Senaryo Durumuna İlişkin Ahlaki Muhakeme Değişimi .....       | 190 |
| Şekil 12. İkinci Senaryo Durumuna İlişkin Ahlaki Muhakeme Değişimi .....        | 194 |
| Şekil 13. Üçüncü Senaryo Durumuna İlişkin Ahlaki Muhakeme Değişimi .....        | 198 |
| Şekil 14. Dördüncü Senaryo Durumuna İlişkin Ahlaki Muhakeme Değişimi .....      | 202 |
| Şekil 15. Beşinci Senaryo Durumuna İlişkin Ahlaki Muhakeme Değişimi.....        | 206 |
| Şekil 16. Altıncı Senaryo Durumuna İlişkin Ahlaki Muhakeme Değişimi.....        | 209 |
| Şekil 17. Tüm Senaryo Durumlarına İlişkin Ahlaki Muhakeme Değişimi .....        | 213 |
| Şekil 18. Empati Değerine İlişkin Öğrenci Resim Örneği .....                    | 217 |
| Şekil 19. Empati Değerine İlişkin Öğrenci Resim Örneği (Diğerini Anlamak) ..... | 217 |
| Şekil 20. Empati Değerine İlişkin Öğrenci Resim Örneği (Yardım Etmek) .....     | 218 |

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Şekil 21. Sorumluluk Değerine İlişkin Öğrenci Resim Örneği</i> .....                  | 221 |
| <i>Şekil 22. İyi Davranışa İlişkin Öğrenci Resim Örneği</i> .....                        | 222 |
| <i>Şekil 23. Kötü Davranışa İlişkin Öğrenci Resim Örneği</i> .....                       | 223 |
| <i>Şekil 24. Kurallara Uymaya İlişkin Öğrenci Resim Örneği</i> .....                     | 225 |
| <i>Şekil 25. Adalet değerine İlişkin Öğrenci Resim Örneği</i> .....                      | 226 |
| <i>Şekil 26. Yardıma Muhtaç Birine Yardım etme Değerine İlişkin Öğrenci Resim Örneği</i> | 229 |
| <i>Şekil 27. Merhamet Değerine İlişkin Öğrenci Resim Örneği</i> .....                    | 230 |
| <i>Şekil 28. Canlıların İhtiyacını Karşılamaya Yönelik Öğrenci Resim Örneği</i> .....    | 231 |
| <i>Şekil 29. Paylaşmak Değerine Yönelik Öğrenci Resim Örneği</i> .....                   | 233 |
| <i>Şekil 30. Yardımseverlik Değerine Yönelik Öğrenci Resim Örneği</i> .....              | 234 |
| <i>Şekil 31. Olumlu Davranışa Yönelik Ahlaki Duygu Değişimi</i> .....                    | 274 |
| <i>Şekil 32. Olumsuz Davranışa Yönelik Ahlaki Duygu Değişimi</i> .....                   | 275 |
| <i>Şekil 33. Olumlu Davranışa Yönelik Diğerinin Ahlaki Duyguları Değişimi</i> .....      | 277 |
| <i>Şekil 34. Olumsuz Davranışa Yönelik Diğerinin Ahlaki Duyguları Değişimi</i> .....     | 278 |

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, önemi, amacı, sınırlılıkları ve varsayımları üzerinde durulmuştur.

### 1.1. Problem Durumu

Toplumlar geleceklerini her yönüyle iyi yetiştirmiş, donanımlı, ahlaki değerlere sahip, bireylerle birlikte inşa etmek isterler. Eğitim tarihine bakıldığında bu amaçla eğitim ve öğretimin sadece bilgi aktarımı olarak ele alınmadığı; değer eğitimi, karakter, terbiye, ahlak eğitimi gibi farklı isimler altında insanın iyi ve kötüyü birbirinden ayırarak iyi olana yönelme becerisini kazanmasına yönelik çaba gösterildiği görülmüştür (Meydan, 2012). Bu doğrultuda Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları incelendiğinde, fertlerin, beden, ruh, zihin, ahlak ve duygu bakımlarından sağlıklı ve dengeli şekilde gelişmiş bir karaktere ve kişiliğe sahip ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 1973). Geçmişten günümüze öğretim programları incelendiğinde ise bireylerin birtakım ahlaki değer ve niteliklere sahip olmalarının amaçlandığı görülmektedir (Tay ve Ünlü, 2016). Benzer şekilde Türkiye 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel amacı olarak çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen

duyarlı ve ahlaklı bireylerin yetiştirilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda vizyon belgesinin 21. yüzyıla dair eğitim önerisinin 21. yüzyıl Talim ve Terbiye Modeli şeklinde akıl ve kalbin merkeze alındığı sadece beceri değil ahlaki gelişiminde hedeflendiği çift kanatlı bir okuma olarak belirtildiği görülmektedir. Bu noktada insan merkezli ve ahlak telakkisine dayalı bir yaklaşımla öğrencilerin milli, manevi, kültürel, insani ve ahlaki niteliklere sahip olmaları hedeflenmektedir (MEB, 2018). Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için belli ahlaki değer ve muhakeme becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Ahlaki değerler çoğu zaman bilişsel anlamda öğrenilmedikçe kişinin istenen durumlara onları adapte edebilmesi söz konusu değildir. Bu nedenle ahlaki karakter ve niteliklerin oluşmasında ahlaki muhakeme becerisinin geliştirilmesi önem arz etmektedir (Akbaş, 2004).

Ahlaki muhakeme, ahlak hakkında bilinçli bir şekilde düşünmeye imkân veren bir yeti, kişinin ahlaki bir çatışma durumuna ilişkin yargısı ya da bir karara varmak için edinilen bilginin dönüşümünü içeren bilinçli zihinsel aktivite olarak tanımlanabilmektedir (Haidt, 2001; Rest, 1994; Saunders, 2013). Kişinin ahlaki gelişiminde önemli bir yere sahip olan muhakeme becerisi iyi/kötü, doğru/yanlış ekseninde bir yargıya bağlı olan ahlaki davranışta öncelikle aklın karar vermek zorunda olduğu bir tercihi dile getirir. Olgun bir ahlaki gelişimin temelinde akıl, yani zihinsel süreçler önemli bir rol oynar (Fabes, Carlo, Kupanoff ve Laible, 1999; Hökelekli, 2009). Kişinin doğru ve yanlış değerlendirme sürecindeki bilişsel aktivitesi, o kişinin ahlaki muhakeme sürecini yansıtmaktadır (Lifton, 1985). Özellikle günümüz dünyasında son yıllarda yaşanan yerel ve küresel değişimlerle birlikte ortaya çıkan birçok bireysel, toplumsal ve evrensel problem karşısında bireylerin muhakemede bulunarak ahlaki kararlar verebilmeleri önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlerken öğrencilerin erken yaşlardan itibaren ahlaki kararlar verebilmeleri için ahlaki muhakeme becerisinin kazandırılabilmesi etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu etkinliklere en uygun örneklerden biri bilginin tartışma, akıl yürütme ve muhakeme sonucunda yapılandırıldığı bir süreç olan argümantasyon sürecidir

(Nam, Choi ve Hand, 2011). Ahlak psikologları (Bloom, 2010; Haidt ve Bjorklund, 2007) ve filozofları (Gibbard, 1990) ahlaki muhakeme ve ahlaki akıl yürütme için argümantasyon ve tartışmanın önemine işaret etmişlerdir (Mercier, 2011). Tarihsel olarak Aristo'ya ve Sokrates'e kadar dayanan argümantasyon kavramı, fikirlerin ortaya atıldığı, değerlendirildiği, soru-iddia ve delillerin süreç içerisinde işlenerek argüman oluşturduğu, müzakere ve muhakeme süreçlerinin olduğu bir yaklaşımdır (Akkuş, Günel ve Hand, 2007; Toulmin, 2003). Argümantasyona dayalı etkinliklerin bireylerin bilişsel ve duyuşsal alanlar gibi birçok alanda gelişebilmesine olanak sağlayan bir model olması nedeniyle birçok araştırmacı argümantasyon yöntemini etkin bir öğrenme yaklaşımı olarak görmektedir. (Açıkgöz, 2002; Anagün ve Kardaş, 2014; Kaya ve Kılıç, 2008; Keys, Hand, Prain, Collins, 1999; Nussbaum, 2002). Bir iddianın kabul edilebilirliğini eleştirel gerekçeler ile haklı çıkarmak veya çürütmek maksadıyla gerçekleştirilen sosyal ve rasyonel bir etkinlik olarak tanımlanabilen argümantasyon kavramı bir öğretim yöntemi olmakla beraber günlük hayatta sık sık başvurduğumuz bir süreci ve beceriyi de ifade etmektedir (Van Eemeren, Grootendorst ve Henkemans, 2002; Zohar ve Nemet 2002). Günlük hayatta insanlar bireysel ya da toplumsal birçok problemin çözümü için karar verirken çeşitli argümanlar üretmeye çalışırlar (Besnard ve Hunter, 2008). Argümantasyon sürecinin temelini oluşturan bu argümanlar ile bireyler karşılaştıkları problemler veya ikilemler üzerinde muhakeme ederken birbirlerine karşı sundukları iddiaları gerekçelendirip değerlendirerek bir karara varmaya çalışırlar (Küçük ve Aycan, 2014; Simon, Erduran ve Osborne, 2006). Özellikle son yıllarda artan ekonomik, sosyal, politik, kültürel vb. küresel ve ahlaki problemler üzerine teknolojik gelişmelerle de birlikte insanların genellikle sosyal medya hesapları gibi doğruluğu kanıtlanmamış bilgi ve haber kaynaklarına dayanarak çeşitli yargı ve muhakemelerde bulundukları görülmektedir. Ancak toplumda insanların edindikleri yanlış bilgilerle birlikte ortaya attıkları iddiaları araştırmadan, sorgulamadan, doğru bilgilerle desteklemeden ve farklı görüşler üzerine değerlendirmeden savunarak verdikleri kararlar toplumda yanlış bilgi ve kanaatlerin oluşmasına sebebiyet verebilmektedir (Torun,

2015). Bu durum erken yaş dönemlerinden itibaren argümantasyon becerisinin geliştirilmesinin önemini gün geçtikçe daha fazla artırmaktadır.

İnsan hayatının temelini oluşturan en kritik zamanlarından biri ilkökul dönemidir. Bu dönem öğrencilerin zihinsel, bedensel, sosyal ve ahlaki gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Bunlar arasında ahlak gelişimi okul müfredatının önemli bir parçası olarak yer almaktadır (Yaşartürk, 2019). Öğrencilerin ahlaki gelişimleri tesadüfi koşullanmalara bırakılmamalıdır. Ahlak gelişimi tıpkı insan zekâsı gibi sağlıklı bir beslenme ve uyarıcı ortamında gelişim gösterebilmektedir (Fairclough, 2000). Hem sosyal hem de bilişsel bir etkinlik olarak ele alınabilen argümantasyon yönteminin özellikleri dikkate alındığında sınıf ortamlarında etkili bir şekilde kullanılmasıyla öğrencilere bu tür gelişim ortamlarının sağlanabileceği düşünülmektedir.

Öğrenciler yaşamın erken dönemlerinden itibaren temel argüman becerilerine sahip olmakla birlikte sosyal muhakeme kazanımlarından da faydalanabilmektedirler (Mercier, 2011). 18–24 aylık çocuklar ebeveyn ve kardeşleriyle olan tartışmalarında kural ihlallerini gerekçelendirebilmek için açıklamalarda bulunabilmekte (Perlman ve Ross, 2005), üç yaşına gelen çocuklar tartışmanın tüm bileşenlerini anlayıp üretebilmekte, farklı eylemleri tercih etmek ya da belirli inançlara sahip olabilmek için olumlu ve olumsuz nedenler üreterek bunlar hakkında düşünebilmektedirler (Stein ve Bernas, 1999). Beş yaşında çocuklar argüman olarak ayrıntılı nedensel açıklamalar yapabilmektedirler (Orsolini, 1993a, 1993b). Ayrıca dokuz yaşındaki çocuklar da soyut kuralları ve kural ihlalinde bulunan kişilerin niyetlerini anlayarak ileri sürülen argümanlara yanıt verebilmektedirler (LaVoie, 1974). Görüldüğü gibi öğrenciler erken yaşlardan itibaren argümanları anlayabilmelerinin yanı sıra değerlendirebilmekte ve yaş dönemleri ilerledikçe bu becerileri olgunlaşmaya devam etmektedir. Bununla birlikte argümantasyon yönteminin eğitim alanlarında istenilen düzeyde kullanılmaması öğrencilerin erken yaş dönemlerinden itibaren etkili ve verimli argümanlar üretmelerini geciktirmektedir (Mercier, 2011; Patronis, Potari ve Spiliotopoulou, 1999). Erken yaşlardan itibaren muhakeme ve argüman

becerisi gösterebilen öğrencilerin ahlaki düşünce ve yargılarını değerlendirebilecekleri öğrenme ortamlarında yer almaları onların doğru ve yanlış hakkında karar verebilmelerine ve bunun nedenlerini anlamalarına yardımcı olacaktır (Yaşartürk, 2019). Muhakeme ve argüman yetenekleri gelişen bir birey sadece belirli kurallara ya da otoriteye itaat eden biri değil eylemlerinin sonuçlarının farkında olup neyin doğru ve neyin yanlış olduğu konusunda makul ve mantıklı bir şekilde kendi düşüncesini oluşturabilen rasyonel, özerk bir yapıdadır (Fairclough, 2000). Kerschensteiner (1954) bireyler duydukları ya da kendi kendilerine karar verdikleri bir hükmün sonuçlarının doğru olup olmadığını muhakeme süzgecinden geçirmeye alışkın ise o kişilerin muhakeme kabiliyetlerinin geliştiğine hükmedilebileceğini belirtmiştir. Tüm bu nedenler ele alındığında bu araştırma ile ilkökul seviyesinde sınıf içerisinde ahlaki konularda argümantasyon etkinliklerinin kullanılmasıyla öğrencilerin kendilerinin ve sınıf arkadaşlarının düşüncelerini muhakeme süzgecinden geçirmeleri sağlanarak, toplum içerisinde karşılaşacakları ahlaki sorunlar karşısında kimseden bir beklenti içerisine girmeden veya kendileri yerine başkalarının hüküm vermelerine ihtiyaç duymadan ahlaki muhakemede bulunarak bu tür sorunların üstesinden gelebilmeleri hedeflenmektedir. Bu araştırma öğrencilerin bireysel, toplumsal ve ahlaki sorunların çözümü için karar verirken eleştirel bir düşünce tarzıyla sorgulayıcı bir tutumla düşünüp öne sürdükleri iddiaları destekleyebilmeleri ve karşılarında sunulan iddia ve argümanları eleştirirken bilinçli bir şekilde karar verebilmeleri açısından önemlidir. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersinin toplum için gerekli değer ve ahlaki ilkelerin kazandırılmasında etkili bir ders olması ve sosyal bilgiler programında yer alan konuların öğrencilerin kaliteli argümanlar üretmesinde etkili olması dikkate alındığında argümantasyona dayalı etkinliklerin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasıyla bireylerin ahlaki muhakeme becerilerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmada ilkökul sosyal bilgiler dersinde argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimine olan etkisi incelenecektir.

## **Problem Cümlesi**

İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında; argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimine etkisi nedir?

### **1.2. Araştırmanın Önemi**

Dünya üzerinde kendi düşünce, duygu ve davranışları hakkında iyi ya da kötü hüküm verebilen tek varlık insandır. Ahlaki eylemde bulunan insanın akıl, irade ve vicdan gibi ahlaki beceriler ile nefsanî arzu ve istekleri arasında muhakemede bulunması, ahlaki hayat adına faydalı olanları geliştirerek zararlı olan eylemlerden uzak durması gerekmektedir (Çağrı, 1985). Ahlaki davranış olarak ortaya çıkan bu eylemlerde akıl, irade ve ahlaki muhakeme yoğun bir şekilde yer bulmaktadır (S. Yazıcı ve A. Yazıcı, 2011). Gazali insanın aklıyla bir işin sonucunu ve bundaki iyilik yönünü kavradığında bu iyiliği isteme ve bunun sebeplerini hazırlama yönünden kendisinde duyduğu şevki irade olarak tanımlamaktadır (Çağrı, 2000). İrade ve akılla birlikte insanın nefsi arzu ve isteklerinin çatışması insan varlığında sık sık meydana gelmektedir. Nefsin arzu ve isteklerin galip geldiği durum ve davranışlarda akıl ve iradenin tesirinden uzaklaşma söz konusudur. Bu tür durumlarda bireylerin nefsin arzu ve isteklerinin önüne geçebilmesi, onlara set olabilmesi için ahlaki muhakeme becerisine ihtiyaç duyulmaktadır (Kaptanağası, 1976). Ahlak eğitiminde önemli bir yere sahip olan ahlaki muhakeme kendimiz ve başkalarının hakkında yargılamalarda bulunurken iyi ve kötüyü birbirinden ayırarak iyi olana meyletmemizi sağlayan ahlaki benliğimizin önemli bir bileşenidir (Çiftçi, 2018; Royal ve Baker, 2005). Hayatta karşımıza çıkan ahlaki problemleri fark edebilmek, değer ve ilkelerin önemini anlayıp bunları belirli durumlarda uygulayabilmek, başka insanların bakış açısını anlayabilmek ve hangi davranışın diğerlerine göre daha ahlaki olduğuna gerekçeleriyle birlikte eleştirel bir gözle karar verebilmek gelişmiş bir ahlaki muhakeme becerisiyle mümkün olabilmektedir (Meydan, 2012). Gelişmiş bir ahlaki muhakeme becerisi için okullarda öğrencilere iyi ve ahlaklı olanı akıl ve iradeleri ile muhakeme

edebilecekleri fırsat ve deneyimler sunulması, çeşitli sorgulama yöntemleriyle öğrencilerin birer ahlak filozofu gibi ahlaki düşüncüyü gerçekleştirebilecekleri tartışma ortamlarına ihtiyaç vardır (Bilgin ve Selçuk, 2000). Gruplar halinde çocukların ahlaki karar vermesini içeren son zamanlardaki araştırmalar, ahlaki muhakemenin ikna becerileriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir (Gummerum, Keller, Takezawa, ve Mata, 2008; Takezawa, Gummerum, ve Keller, 2006). Bu bağlamda öğrencilerin sınıf ortamında düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebildikleri, iddialarını haklı gerekçelerle birlikte destekleyerek ikna sürecinde karşıt iddiaları çürütmek için argümanlar oluşturabildikleri argümantasyona dayalı etkinliklerin uygulandığı sınıf ortamları bu tartışma ortamlarına en uygun örneklerden biridir (Fettahlıoğlu, 2013). Argüman muhakeme gücünün önemli bir temel taşıdır (Demir, 2017). Muhakeme sürecinin bir konu üzerinde dikkatlice düşünme, inceleme, akıl süzgecinden geçirerek karar verme; kabul edilen ve bilinenler üzerine düşünüp gerekli olan incelemeleri yaparak yeni yargılara ulaşma işi olarak tanımlanması dikkate alındığında sınıf içerisinde ahlaki konular üzerinde argümantasyona dayalı etkinliklerin kullanılması ile öğrencilerde ahlaki muhakeme sürecinin gelişebileceği düşünülmektedir (Ayverdi, 2006). Bu etkinliklerin sınıf ortamlarında etkili bir şekilde kullanılması öğrencilerin kendi düşüncelerine uymayan görüşlere hiç düşünmeden karşı çıkıp reddetmeleri yerine bunları dinleyerek önce kendilerinin daha sonra başkalarının düşüncelerini muhakeme süzgecinden geçirebilecekleri bir ortam sağlaması bakımından önemlidir (Çiftçi, 2003; Walton, 2006).

Argümantasyona dayalı etkinliklerin uygulandığı sınıf ortamlarında öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinde aktif bir şekilde yer alarak muhakeme, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme kanıt kullanma karar verme, iletişim ve sosyal katılım gibi becerilerin geliştirilebildiği, fikirlerini gerekçelere dayandırarak açıkladığı ve bu fikirleri etkili bir biçimde destekleyip tartışabildikleri çeşitli çalışmalarda belirtilmiştir (Gillies, Nichols, Burgh ve Haynes, 2014; Gür, 2019; Irish, 2012; Öz, 2020; Ryu ve Sandoval, 2012; Sampson ve Clarck, 2009; Torun, 2015; Yazıcıoğlu, 2017). Küçük yaşlardan itibaren

argüman geliştirmeye başlayan öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinliklerin yer aldığı bu tür sınıflarda günlük hayatta karşılaştıkları veya karşılaşabilecekleri ahlaki problemler karşısında sadece ne düşünecekleri değil aynı zamanda nasıl düşünmeleri gerektiğini öğrenebilmeleri önem arz etmektedir (Fairclough, 2000). Ayrıca öğrencilerin ilgisini çekebilecek gerçek yaşam problemleri ile toplumsal konularda argümantasyon yönteminin kullanılmasının öğrencileri argümantasyon sürecine dahil olma noktasında daha fazla motive ettiği, düşünme becerilerinin geliştirerek daha kaliteli argümanlar oluşturdukları yapılan çalışmalarda görölmektedir (Akkan, 2019; Nasıroğlu, 2019; Nussbaum, 2002; Özcan, 2019; Simon ve Richardson, 2009). Bu açıdan gerçek yaşam problemleri, toplumsal konular ve toplum için gerekli olan değer ve ahlaki ilkeleri kazandırmada önemli bir yere sahip olan sosyal bilgiler dersinde argümantasyona dayalı etkinliklerin artırılmasının öğrencilerin sahip olması gereken nitelikleri etkileyerek eleştirel düşünen, sorgulayan, problem ve çatışmaları çözebilen, yerel ve evrensel problemlere duyarlı bireyler haline gelerek etkili ve ahlaki kararlar verebilmelerinde önemli bir etki sağlayacağı düşünülmektedir (Gürdoğan Bayır, 2017). Bununla birlikte 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda öğrencilere, sosyal bilimcilerin kullandıkları bilimsel yöntemlerin sezdirilmesi, okul içi ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrencilerin sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılması, karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmelerinin sağlanması gerektiği belirtilmiş ve kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konuların farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözmeye, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2018). Argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin özellikleri dikkate alındığında sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlar üzerinde ahlaki muhakemede bulunmaları ile bu tür amaçların gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda son yıllarda argümantasyonla ilgili gerçekleştirilen çalışmaların arttığı fakat bu çalışmaların genellikle ortaokul, lise ve üniversite

kademelerindeki fen bilimlerine ait derslere yönelik olduğu, sosyal bilgiler dersine yönelik yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Aydoğdu Demir, 2019; Aksoy, 2019; Gedik, 2018; Mallı, 2019; Memis, 2017; Nussbaum, 2011; Swartz, 2008; Torun, 2015; Yazıcıoğlu, 2017; Yılmaz Özcan, 2019). Bununla birlikte araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taramasında sosyal bilgiler dersinde argümantasyona dayalı etkinliklerin ilkokul öğrencilerinin ahlaki muhakeme gelişimine olan etkilerine dair yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Argümantasyona dayalı etkinliklerin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına ilişkin yapılan çalışmaların az sayıda olması, Türkiye’de ahlaki muhakeme konusunda özellikle ilkokul seviyesinde yapılan çalışmaların sınırlı olması ve araştırmanın ahlaki muhakeme gelişimine dair ele aldığı yaklaşım dikkate alındığında çalışmanın alanyazına ve yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada elde edilecek bulguların alanda çalışan öğretmen, çocuk gelişimi uzmanları ve ilgili akademik birimlerdeki kişilere yol göstermesi, ileride bu alanda yapılacak olan akademik çalışmalara öncülük etmesi beklenmektedir. Bu araştırma, toplumumuzun geleceğini inşa edecek öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel, toplumsal ve evrensel konularda kararlar verirken ahlaki muhakemede bulunmaları, düşüncelerini gerekçelere dayandırarak açıklamaları ve bu düşünceleri etkili bir biçimde destekleyip tartışabilmelerine katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları**

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimine dair etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda argümantasyona dayalı etkinliklerle oluşturulmuş sosyal bilgiler derslerinin gerçekleştiği öğrenci grubu hakkında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Argümantasyona dayalı etkinlikler öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimini nasıl etkilemektedir?

- 1.1. Araştırmanın başında ve sonunda öğrencilerin ahlaki muhakeme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 1.2. Argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında öğrencilerin ahlaki muhakeme senaryolarına ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşlerdeki değişim nasıldır?
- 1.3. Argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında öğrencilerin ahlaki değerlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 1.4. Öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?
2. Argümantasyona dayalı etkinlikler öğrencilerin ahlaki duygu gelişimini nasıl etkilemektedir?
  - 2.1. Araştırmanın başında ve sonunda öğrencilerin ahlaki duygu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - 2.2. Argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında öğrencilerin ahlaki duygularına ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşlerdeki değişim nasıldır?
  - 2.3. Argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında öğrencilerin diğerinin ahlaki duygularına ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşlerdeki değişim nasıldır?

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmanın varsayımları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin zihinsel deneyim ve çıkarımlarının ahlaki muhakeme düzeylerini yansıtacak yeterlilikte olduğu,
2. Çalışma grubunun seçiminde ele alınan ölçütlerin yeterli olduğu,
3. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerinin argümantasyona dayalı etkinliklerin yapıldığı sosyal bilgiler dersinde etkinliklere gönüllü olarak katıldıkları ve veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma,

1. Mardin ilinde bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 4. Sınıf öğrencileri ile,
2. Araştırmacı tarafından hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklerde çalışma grubundaki öğrencilerin deneyimlerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### **1.6. Tanımlar**

Argümantasyon: Belli bir konuda ortaya atılan iddialara veri ve gerekçelerle destek sunulması veya ortaya atılan iddialara karşı çürütmelerin oluşturulduğu bir akıl yürütme sürecidir (Toulmin, 2003).

Ahlaki Muhakeme: Bilinçli olarak yapılan zihinsel aktiviteler aracılığıyla bir ya da daha fazla ahlaki ilke ve yargı taşıyan ahlaki sorumluluklar ile tutarlı olarak ahlaki yargının değerlendirilmesidir (Paxton ve Greene, 2010).



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Ahlak

Arapça’da huy, tabiat, mizaç ve karakter gibi anlamlara gelen “ahlak” kavramı, insanın yaratılıştan ya da eğitim ile kazandığı kalp ve ruh halleri anlamına gelen “hulk” sözcüğünden türetilmiştir (Cevizci, 2002; Özön, 1988). Hulk ve halk sözcükleri “Yaratılmış” ve “Güzel insan” anlamlarına gelmektedir (Erginli, 2006). “Hulk” manası ile ahlak, insanın iyi ya da kötü olanı ayırt edebilmesindeki huyları, manevi nitelikleri ve bunların etkisiyle meydana getirdiği iradeli davranışları temsil ederken “halk” manası ile de insanın ahlaklaşmasını yani düşünce ve davranışlarını nefsin arzu ve isteklerinin baskılarından kurtarıp ahlak kanunları ve aklın kontrolüne alınmasını ifade etmektedir (Yazgan’dan aktaran Çetin, 2019; Karagöz, 2015). Latince “mos” sözcüğünün çoğulu şekli olan “mores” ve İngilizce sözlüklerde “moral” şeklinde kullanılan ahlak kavramı, neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair inançlar anlamına gelmekle beraber batı literatüründe genellikle “moral”, “morale”, “ethique” ve “ethics” şeklinde kullanılmaktadır ([https://dictionary.cambridge.org/tr/sözlük/13abular\\_a-türkçe/moral\\_1](https://dictionary.cambridge.org/tr/sözlük/13abular_a-türkçe/moral_1)). Türkçe’ye girişi Fransızcadaki “ethique” sözcüğüyle olan ve Türkçe’de belli bir dönem itibarıyla ahlak yerine kullanılmaya başlanan etik kavramı her ne kadar Kuçuardi ve Tepe’nin eserlerinde birbiriyle ilgisiz olmayıp ancak ayırt edilmesi gereken iki kavram olarak vurgulansa da günümüzde de ayırt edilmesi zor bir hal almıştır. Bununla birlikte Tepe (1998)’ye göre

ahlak, bir kurallar, normlar bütünü olarak kişinin iyiye ve mutluluğa ulaşabilmesi için iyi ve kötü yüklemelerini taşıyan değer yargılarını araştırarak ölçü koymaya çalışırken bu durum etiğin konusu dışında kalır (Özturan, 2011). Bu ayrımla beraber ahlak tanımıyla ilgili sorular ahlakın doğasıyla ilgili soruları beraberinde getirmektedir. Buna yönelik Aristoteles ahlakı iyi kavramı üzerine temellendirerek bu iyiyi mutluluk olarak tanımlamakta ve bu mutluluğa ancak aklın kullanılarak ulaşılabilceğini belirtmektedir (Hançerlioğlu, 1996). Benzer şekilde Platon da erdem temelli bir ahlak anlayışından bahsederek ahlaki düşünme ve davranışlardaki en temel amacın iyi oluş ve mutluluk olduğu vurgusunu yapmıştır (Atalay, 2019). Sokrates ise sorgulanmamış hayatın yaşanmaya değmeyeceğini belirterek ahlakı ve fazileti bilgi ile ilişkilendirmiştir (Hançerlioğlu, 1996). Kant'a göre insanın ahlaklı olabilmesi için hem eğitilmesi hem de ahlaki değerler bakımından gelişmesi gerekmektedir. Bu ahlaki değerler insanın akıl ve vicdan ölçütlerinden süzülerek özümсенir ve insanın davranışlarını ahlaki boyutta denetlemesi yeterliliğini kazandırır (Topses, 2006). Kohlberg'e göre bilişsel bir beceri 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'den aktaran Çiftçi, 2003). Kohlberg bir durumun ahlaki düşünce ve eylem içerse de ahlaki nitelik taşıyabilmesi için ahlaki muhakemenin gerekliliğine vurgu yapmıştır (Çinemre, 2012). Güngör'e (2000) göre ise ahlak, doğruyu yanlıştan ayırt ederek bu ayrıma göre erdemlice davranmaktır. Bu ayırt edicilikte düşüncenin iyi ve kötü hükümleri çerçevesinde hareket etmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda genel olarak bakıldığında ahlakın doğasıyla ilgili iyilik, mutluluk, erdem, bilgi, akıl ve muhakeme kavramlarının yer aldığı görülmektedir.

Ahlakın doğasıyla birlikte kaynağı da tarihsel süreç içerisinde tartışılmalıdır. Bir durum, düşünce veya davranışa iyi ya da kötü dememizi sağlayan ölçütün kaynağı filozof ve düşünürlerce tartışılarak farklı biçimlerde ele alınmıştır (Özturan, 2013). David Hume ahlakın kaynağının duygularımız olduğu, ahlaki tercihlerin olaylar karşısında kendi

duygularımızla ortaya çıktığını, George Edward Moore ahlakın kaynağının sezgi olduğunu ve tıpkı sarı rengi görür görmez tanıdığımız gibi ahlaki olanla iyi olanı sezebileceğimizi belirtmiştir (Moore, 1968). Aristippos ve Epiküros gibi filozoflar hazzın ahlakın kaynağı olduğunu ve insanın haz veren eylemlere yönelerek acı veren eylemlerden kaçındığını ifade etmişlerdir (Laertius, 2004). Emile Durkheim ve Thomas Hobbes gibi düşünürler ise ahlakın kaynağının yüzyıllar içerisinde birikerek gelen değerler sisteminin olduğu ortak duyu yani toplum olduğunu vurgulamışlardır (Durkheim, 1973; Hobbes'dan aktaran Özturan, 2013). Bazı yaklaşımlara göre de ahlakın kaynağının tabiat olduğu, bir ahlak kitabı olan tabiat ile uyum sağlamanın ahlaki gaye olan mutluluğa eriştireceği belirtilmiştir (Cevizci, 2002). Bununla birlikte ahlaka kaynaklık ettiği düşünülen bir diğer unsur ise akıldır. Birçok filozof ve düşünür aklın ahlaka kaynaklık ettiğini düşünmekle beraber aklın ahlaki davranışın ortaya çıkabilmesi için sunduğu gerekli olan ölçüt üzerinde farklı görüşler belirtmişlerdir. Mevlana aklın insanın idrak ve düşünme becerisini ön plana çıkararak nefse ait arzuları kontrol ve rehberlik etmesinde öncülük ettiğini belirterek nefsin bu tür güçlüklerine karşı aklın güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Çetin, 2019) Aristoteles'e göre bütün canlıların geliştirmeleri gerektiği gizil güçleri olmakla beraber bu güç insanda akıldır. İnsan ancak aklını kullanarak mutlu olabilecektir. Farabi'ye göre ahlaki önermelerin kaynağı akıldır ve iyi ile kötünün bilgisine akılla erişilebilmektedir (Hançerlioğlu, 1996; Özturan, 2013).

## **2.2. Ahlak ve Akıl**

Ahlak, kişiliğin bilinçli yönü olarak akla dayanan bir değerlendirme ve muhakeme etme sürecini içerir (Spohn, 2000). Bir davranışın ahlaki olarak nitelendirilmesi öncelikle aklın karar verdiği bir tercihle meydana gelmektedir (Hökelekli, 2009). Ahlaki davranışın meydana gelmesinde aşağıdaki akıl yürütme becerileri ve sıralı adımları etkili olmaktadır (Stenberg, 2009):

- Tepki verilmesi gereken bir ahlaki durum olduğunun farkına varılması ve kabul edilmesi
- Durumun ahlaki bir boyuta sahip olduğunu tanımlamak
- Ahlaki boyutun önemli olduğuna karar vermek
- Sorun durumuna dair ahlaki bir çözüm üretme sorumluluğunu üstlenmek
- Sorun durumuna dair hangi ahlaki kuralların uygulanabileceğini anlamak
- Ahlaki kuralların sorun durumuna yönelik nasıl uygulanabileceğine karar vermek
- Ahlaki davranışa engel olmaya çalışan bağlamsal güçlere karşı koyarak ahlaki çözümü hayata geçirmek
- Ahlaki davranışa göre hareket etmenin getireceği olası yansımalarla başa çıkmak

Tarihten bu yana ahlaki davranışta aranan bilincin ve iradenin akıl ile ilişkili olduğu ve kişinin doğrudan ahlak gelişimini etkilediği çokça kabul görmüş bir düşüncedir (Loveky, 1997; Silverman, 1993). Aristoteles eylemde ilk hareket ettirici unsurun akıl olduğunu ve aklın eylemde aktif olarak kullanılmasını “Göz için ışık neyse, insan akli için de faal akıl odur” şeklinde dile getirmiştir (Özturan, 2013). Kant’a göre ahlaklılığın temel ölçütlerinden biri akıl sahibi olmaktır. İnsan akıl aracılığı ile kurallar ve ilkeler oluşturabileceği gibi evrensel ahlak yasalarına da bu yolla ulaşabilir (Kant, 2004). Akıl ve fikir ile ortaya konmayan eylemler belirsizlik ve amaçsızlık taşıyacaktır. Bu noktada doğru davranışa ulaşabilmede akıl ve fikrin gücünün ortaya çıkarılması gerekmektedir. Birey gözlemlediği ve tecrübe ettikleri şeyler doğrultusunda pratik akli işlevsel hale getirerek doğru ve yanlış durum ve davranışları kavrayabilecek hale gelmektedir. Böylece nefis güçleri karşısında aklın erdeme dair işlevsel fonksiyonlarını harekete geçirebilecektir (Yavuz ve Uludağ’dan aktaran Çetin, 2019; Tusi, 2013).

Gazali’ye göre akıl, insanın yaşadığı dünyayı anlamlandırmasında ve nefsin arzu ve isteklerine karşı rehberlik etmesine yardımcı olan bir yetidir. Ahlakın ortaya çıkmasında aklın doğrudan bir bağlantısı vardır ve bu bağlantı zaruridir. Bir davranışın ahlak

çerçevesinde değerlendirilebilmesi için bilinçli bir şekilde aklın ve iradenin dâhilinde ortaya çıkmalıdır. İnsan akıl ve irade ile şehvet ve arzularının körüklediği kötü hasletlerin üstesinden gelerek güzel ahlak gibi iyi hasletlere doğru yönelebilmektedir (Gazali, 2004). Bu iyi hasletlere erişebilmek için alınacak ahlaki kararlar bilgilerin ve mevcut koşulların sorgulanması ile birlikte alınmalıdır. Akıl yürütme yolunu kullanan birey gözlemlediği, yaşadığı durum ve olaylar karşısında muhakeme ederek çeşitli çıkarım ve çözümlerde bulunabilir. Böylece başkalarının yönlendirmesine ihtiyaç duymadan iyi hasletlere ve doğrulara muhakeme becerisi ile ulaşabilmektedir (Ateş, 2013). Sözlük tanımıyla muhakeme “Bir konuyu dikkatle inceleme, iyice düşünme, akıl süzgecinden geçirerek karar verme; bilinen ve kabul edilenler üzerinde düşünüp gerekli incelemeleri yaparak yeni yargılara varma işi, akıl yürütme” şeklinde tanımlanmaktadır (Ayverdi, 2006). Aklın bir işlevi olarak muhakeme bireyin yeni bir olay, durum veya problem karşısında tecrübelerinden ve öğrendiklerinden faydalanarak gerekli olanı yapabilmesi ve çözüm üretebilmesini sağlar (Köknel, 2005). Montaigne çok bilgili bir akıldan ziyade, sağlam muhakeme eden bir aklın gerekli olduğunu, J.J Rousseau öğrenciden beklenen şeyin bilgi kazanmaktan ziyade muhakemesini işletebilmesi gerektiğini ifade ederken Spinoza, insanın bir şeyin fenalığını düşünmesiyle kötülükten uzak durabileceği gibi iyi şeyleri düşünerek de kötülüklerden sakınabileceğini belirtmiştir (Fersahoğlu, 1998a). Kerschensteiner, ahlak eğitiminde muhakeme açıklığı ve mantıki düşünceye vurgu yaparak muhakemesinde açıklık ve belirginlik olmayan kişilerin alışık olmadığı hallerde tutarlı hareketler gösteremeyeceği ve bu tür durumlarda karar verme ve harekete geçmede tutarlı davranışlarda bulunamayacaklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte bireyin bir hükmün sonuçlarının doğru olup olmadığını muhakeme süzgecinden geçirmeye alışkın ise o bireyin düşünce ve fikri yönden terbiye gördüğüne hüküm verilebileceğini belirtmiştir (Kerschensteiner’den aktaran Soysal, 2010).

Ahlaki konularda akıl yürütme muhakeme içeren bir süreci kapsar. Bu süreç olay ve durumlara yönelik sebep sonuç ilişkilerini belirli bir sıraya göre gerekçelendirme ile ele

alır bu bakımdan ahlaki muhakeme ruhun zihnen işlenmesi sürecini ifade eder. Bu sürecin küçük yaşlardan itibaren çocuklarda işlenmeye başlaması onların ahlaki gelişimleri açısından önem arz etmektedir (Fersahoğlu, 1998b). Küçük yaşlardan itibaren çocuklar belirli hazır fikirler, geleneğin ve otoritenin onayladığı düşünceler, taraftarlık edilen bir duruma ait kalıp yargılar, yanlış düşünce ve yaklaşımlar hatta bazen batıl inanışlar çerçevesinde etki altına alınarak düşünmek yerine belirli kalıplar içerisinde yönlendirilmekte ve mantık terbiyesinde bulunmalarına engel olunmaktadır. Çocuklar bu tür kalıp düşünce ve yaklaşımlardan ancak aklederek, soru sorarak ve muhakeme becerisinde bulunarak kurtulabilmektedirler (Kerschensteiner'dan aktaran Soysal, 2010). Çocukların gerçekleştirdikleri veya gerçekleştirecekleri eylemler hakkında soru sormaları bu noktada önem arz etmektedir. Ahlaki durumlar karşısında soru sormayan muhakemede bulunmayan sorgusuz sualsiz itaatte bulunan çocuklar eylemlerinin değerini ve anlamını, doğru davranışın gerekliliğini kavramada güçlük çekebileceği gibi ahlaki davranışları bilinçli bir şekilde yerine getirmede ve bu davranışları iyi ahlak çerçevesinde kullanmada sorun yaşayabileceklerdir (Aydın, 2005). Bu noktada erken yaşlardan itibaren eğitim kademelerinde öğrencilere kendi düşünce ve fikirlerini özgürce savunabilecekleri muhakeme becerilerini geliştirebilecekleri, ortamların sağlanması gerekmektedir. Bu ortamlarda öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla birlikte fikir ve düşüncelerini özgürce değerlendirerek muhakeme becerileri geliştirilmelidir.

### **2.3. Ahlaki Muhakeme**

Ahlak; insanlık tarihi boyunca ele alınan önemli bir ilgi ve araştırma konusu olmuş, felsefe ve din gibi alanların yanı sıra psikoloji, eğitim ve sosyal bilimler gibi birçok alanda farklı yönleriyle ele alınmış, bu alanlarda birçok düşünce dile getirilip çeşitli çalışma ve eserler ortaya çıkartılmıştır (Gündüz, 2010; Uzel, 2014). Geçmişten bugüne toplum yaşamı içerisinde yer alıp kişisel, grupsal ve toplumsal seviyede yaşayan ahlaki düşünceye bütün

insan topluluklarında rastlamamız mümkündür (Özlem, 2014). Bu yönde tarihten bu yana dünyada ahlaki düşünce çerçevesinde doğru ve yanlış arasındaki seçimler ve bu seçimler arasında alınması gereken büyük veya küçük kararlar söz konusu olmuştur. Büyük kararların çoğunlukla küçük kararlardan oluştuğu dikkate alındığında hayattaki kararların her biri küçümsenmeyecek kadar önem arz etmektedir. Bir anlığına düşündüğümüzde atom bombasının atılması şimdiye kadarki verilmiş en büyük kararlardan biriydi. Bombayı askerlerin ya da sivillerin, erkeklerin veya kadınların, yaşlıların veya çocukların hatta bebeklerin üzerine atmak yüzbinlerce masum insanı bir günde öldürmek küçük kararlar silsilesinde alınmış büyük bir karardır. Atom bombasının kullanılıp kullanılmamasında karar vermek üzere toplanan Amerikan askeri etik komisyonu bilim insanlarının uyarısına rağmen atom bombasını kullanmaya karar verdi. Atom araştırmacıları bu silahın kullanılmaması yönünde Başkan Truman'a bir mektup yazmaya karar verseler de bu mektup ara kademedeki askeri yetkililerin kararları doğrultusunda etkisini yitirdi. Yine 1945'te Enola Gay uçağına atom bombasını yükleyen kişi küçük kararların bir araya gelerek oluşturduğu zinciri takip ederek küçük bir karar alıyordu ve bu kararın her gün uçaklara bir şeyler yükleyen bu kişi için doğru ya da yanlış bir tarafı yoktu. Fakat bu küçük karar aynı gün içerisinde yüzbinlerce kişinin ölmesine neden olmuştu (Cohen, 2007). Tarihte bu ve buna benzer birçok ahlaki ikilem durumunda alınan kararların bireyleri, grupları hatta toplumları derinden etkilediğini görmekteyiz. Hayat gerçekliği içerisinde insanlar yalnızca kendi ahlaki kararlarının sonuçlarına katlanmaz, verilen kararlar neticesinde bireylerden büyük kitlelere birçok kişi etkilenmekle beraber bu kararların sonuçları bireylerin düşünme tarzlarını ve ahlaki gerekçelendirmelerini de şekillendirmektedir. Bu noktada bireylerin alacakları kararlar öncesinde ahlaki muhakemede bulunmaları büyük önem arz etmektedir (Bandura, 2014). Literatürde ahlaki muhakemeyle ilgili çeşitli tanımlar mevcuttur. Rest (1994) ahlaki muhakemeyi, bireyin ahlaki bir çatışmaya ilişkin kararı ya da görüşü şeklinde tanımlarken Eisenberg (1976) kişilerin kendi istek, ihtiyaç ve değerleriyle başkalarının istek, ihtiyaç ve değerleri arasında

tercih yapması şeklinde ifade etmektedir. Decety, Michalska ve Kinzler (2012) 'e göre ahlaki muhakeme bir davranışın niyeti ve sonucu hakkındaki bilgileri bütünleştirerek açıklamayı içeren bir süreç şeklinde tanımlanırken Fabes, Carlo, Kupanoff ve Laible, (1999) ise değerler, kurallar normlar ve arzular arasında meydana gelen çatışmalar üzerine düşünme ve karar alma eğilimi veya becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalara bakıldığında ahlaki muhakeme genel anlamda bir durum veya olay karşısında bireylerin doğru ve yanlış, iyi ve kötü hakkında karar vermelerinde ve bu kararları gerekçelendirmelerindeki zihinsel süreçler olarak tanımlanabilmektedir (Çileli, 1995; Locquiao, 2020).

Ahlaki muhakemenin gayesi, insanı mutlu kılacak değer ve faziletlerle göre düşünüp yaşamasını sağlamak, iyi ve doğru olan davranışlara aykırı davranmasından da men etmektir. Bu noktada insana iyi olanı, doğru olarak nitelendirilene, fazilet olarak telakki edileni tavsiye ederek kötü ve şer olandan uzaklaşması yönünde telkinde bulunur (Altıntaş, 1999; Soysal, 2010). Bu durumda ahlaki muhakemenin görevi mutlak iyiyi tayin ederek insanın bunu esas alarak hayatının içerisinde ortaya çıkarmasını sağlamaktır (Erdem, 1996). Mutlak iyiye dair ortak bir anlayış içerisinde insanlar hayat içerisinde karşılaştıkları durumlar karşısında nasıl davranmaları gerektiğini bildikleri takdirde başka insanlara karşı nasıl davranacakları hakkında da güçlü tahminlerde bulunabilir ve toplum içerisinde güvenlik duygusu bu şekilde tesis edilebilir (Doğan ve Ege, 2012). Bu noktada ahlaki muhakeme bize doğru ve yanlış hakkında bilgi vermeyi, toplum içerisinde uymakla sorumlu olduğumuz kanun ve kaideleri tanıtmayı, bu sayede ahlaki ve toplumsal bakımdan güven ve mutluluk içerisinde yaşanabilir bir toplum meydana getirmeyi amaç edinmektedir (Çağrı, 1985). Toplum içerisinde bu amacın gerçekleştirilebilmesi için sosyal alanlarda bir arada yaşayan insanlar arasında ahlaki muhakemenin temin edilmesi gerekmektedir.

İnsan kendisiyle başkaları arasındaki ilişkileri değerlendirme ve düzenleme sürecinde hem kendisi hem de başkaları hakkında bir takım düşünce, inanç ve anlayışlar geliştirmektedir. İnsanın ahlaki davranışı onun bazı şeylere belirli anlamlar yüklemesi ve bu anlamlara göre

kendi davranışlarını düzenlemesi demektir. Günlük hayatta nasıl ki farklı insanlara, durum ve olaylara farklı tepkiler veriyorsak ahlaki davranışın meydana gelişinde de kişiler ve durumlar hakkındaki düşünce, inanç, bilgi ve tutumlarımızın etkili olduğunu görmekteyiz. Dış dünyayı nasıl algılayıp davranışlarımızı ona göre şekillendiriyorsak ahlaki davranışın oluşmasında da sadece bizim dışımızdaki nesneler etkili değildir. Bu davranışlarda düşüncelerimiz, bilgilerimiz inanç ve algılarımız da etkili olmaktadır (Güngör, 2000). Bu farklı etkilerle birlikte toplum içerisinde farklı istek, çıkar ve değerlerin çatışma içerisinde olduğu sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Adaletle dayalı bir ahlak temelini alıldığı yaklaşımlarda bu tür sorunlar farklı tarafların perspektiflerinden ele alınarak herkes için adil olan çözümlerin bulunmasıyla çözülebilmektedir. Sorunların çözümü için gerekli düşünme ve gerekçelendirme de ahlaki muhakeme ile mümkün olabilmektedir (Kohlberg ve Turiel, 1978). Bu duruma ve sosyal alandaki ahlaki muhakemenin gerekliliğine örnek bir olay olarak Rosa Parks olayı gösterilebilir. Rosa Parks olayı toplumsal düzeydeki sosyal ayrımcılığa yönelik ahlak anlayışının sorgulanmasına yol açmıştır. 1955 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde ayrımcılık, ırkçılık ve ahlaki ihlale örnek gösterilecek bir durum söz konusuydu. Beyaz ırktan kişiler üstün görülmekle idi ve toplumun birçok alanında bu durum kendini hissettirmekteydi. O tarihlerde Alabama eyaletinde otobüslerdeki oturma alanlarının büyük bir kısmı beyaz ırktan insanlara ayrılmakla beraber siyah ırktan kişiler otobüslere ücretlerini ön kapıdan ödeyip arka kapıdan binerek farklı renklerde belirlenmiş kendilerine ayrılan yerlerde oturmak zorunda kalıyorlardı. Bir gün otobüste beyazların oturduğu alanda yer bulamayan beyaz ırktan birinin siyah ırktan bireylere ayrılan yerde oturan Rosa Parks'tan kendisine yer vermesini istemesi karşısında kendisine ve siyah ırktan insanlara karşı ahlaki ihlalde bulunan bu kişiye yer vermekte direnmesi ve polis tarafından tutuklanmasıyla birlikte ülke genelinde bu durum sosyal alanda ayrımcılık ve ırkçılığa dair toplumsal düzeyde ahlaki açıdan tekrar muhakeme edilmesini ve uygulamanın kaldırılmasını sağlamıştır. Aynı tarihlerde siyah ırktan kişilerin üniversitelere alınmama durumuna karşı eylemler sonucunda bu engel de kaldırılmıştır. Bu

bağlamda Rose Parks olayı ile sosyal alanda gerek bireysel gerek toplumsal anlamda ahlaki muhakemede bulunmanın kurallar, kalıp yargılar ve davranışlar üzerinde düşünüp hareket etmenin önemi anlaşılmaktadır (Atalay, 2019; Schwartz, 2009). Bununla birlikte birey sadece içinde yaşadığı sosyal alana ve topluma karşı sorumlu değildir. Özellikle günümüzde küresel anlamda yaşanan değişim ve gelişmelerle de birlikte insanın kendi yaşadığı toplum dışındaki bireylere, toplumlara, çevreye ve dünyaya karşı sorumlulukları da artmış bulunmaktadır. Anız yakarak tarladaki canlıların ölümüne neden olan bir çiftçiden, denizlere ve çevreye bırakılan atıklar ile doğayı zehirleyen şirketlere, geri kalmış ülkelerdeki toplumlara yönelik sömürü ve haksızlıklarda bulunan ülkelere kadar birçok ahlaki ihlal durumu günümüzde ahlaki muhakemede bulunmanın gerekliliğini daha fazla artırmaktadır (Çiftçi, 2003).

İnsanın topluma, diğer insanlara, çevreye ve dünyaya karşı değişen ve artan sorumlulukları ahlaki muhakemede bulunması gereken unsurları da ön plana çıkarmaktadır. Eski Yunan döneminden beri ahlaklılığın temelinde hangi unsurların bulunup bulunmayacağına dair sorular karşısında genellikle hürriyet ve irade gibi iki temel kavramın ortaya çıktığı görülmektedir (Şafak, 2008). İradeye yön veren unsur her ne olursa olsun bunları yerine getirecek olan insan özgür olmalıdır. Özgür olmayan insan iradesinden yoksun demektir ve davranışlarından sorumlu değildir. İradeyle gerçekleştirdiğimiz davranışlar alışkanlıklarımız ile gerçekleştirdiklerimizden farklıdır. İrade, insanın davranışlarını kontrol etme gücü olarak tanımlanabilir. İradede bilinçli bir seçim vardır ve irademizi kullanıp davranışı gerçekleştirmeden önce bunu zihinde tasarlayıp muhakeme ederiz. Mevcut davranışın ortaya çıkarabileceği fayda ve zararları karşılaştırırız. Tüm bu muhakeme süreci sonrasında bir karar vererek o eylemi gerçekleştiririz (Aydın, 2011). Bununla birlikte toplumda küçük yaşlardan itibaren çocukların iradeleri yok sayılarak ahlaki muhakemede bulunmaları ve kendi kararlarını vermeleri yerine genellikle başkaları tarafından belirlenmiş doğru, yanlış, iyi ve kötü hükümlere göre hareket etmek durumunda kaldıkları görülmektedir. Her ne kadar irade ve ahlaki muhakeme kavramı yetişkinlere ait

bir meziyet gibi görünse de insanlar doğumdan itibaren ahlaki düşünce ve davranışlar hakkında akıl yürütme becerilerine sahip olmakla beraber ahlaki muhakemenin temelleri çocukluk dönemlerinde atılmaktadır (Kohlberg, 1969; Shavinina ve Ferrari, 2004).

Bilişsel bilimler ve modern psikoloji gibi alanlarda ahlak üzerine yapılan çalışmalarda insanların ahlak ve ahlaki muhakemeyle ilgili temel özelliklerinin doğuştan olduğu ile ilgili birçok veri sunulmaktadır (Taslaman, 2014). Ahlak için gereken temellere doğuştan sahip olduğumuzla ilgili destekleyici bilimsel çalışmalara örnek olarak konuşma öncesi dönemde bebek ve çocuklarla yapılan deneysel çalışmalar gösterilebilir. Bebeklerin hayatlarının daha ilk yıllarında ahlak ile ilgili doğuştan özelliklere sahip olduklarını gözlemleyen psikologlardan biri Paul Bloom'dur. Bebeklerin iyinin ödüllendirilmesi ve kötünün cezalandırılması hususunda doğuştan bir kapasitesi olduğunu tespit etmek amacıyla Paul Bloom ve ekip arkadaşlarının Yale Üniversitesi'nde kurdukları bebek laboratuvarında gerçekleştirmiş oldukları bir deneyde 21 aylık bebeklere kuklaların olduğu bir deneysel senaryo ortamı tasarlamışlardır. Bu deneysel senaryo ortamında kuklalar birbiriyle oynarken aralarından birinin oynadıkları topu alıp kaçmasına dair bir senaryo durumu izletilmiş ve daha sonra bebekler kuklalara ödül verebilecekleri ya da onlardan bir şey alıp cezalandırabilecekleri bir duruma sokulmuşlardır. Senaryo durumundan sonra topu alıp kaçan mızıkçı kuklayla birlikte diğer kuklalar bebeklerin karşısında çıkarıldığında bebeklerin mızıkçı kuklayı almayı tercih etmedikleri, adaleti uygulamaya çalışıp mızıkçı kuklayı cezalandırdıkları, bir şey verilmesi istendiğinde iyi kuklalara verdikleri, bir şey alınması istendiğinde ise kötü kukladan aldıkları gözlemlenmiştir (Bloom, 2010). Başka bir deneyde ise tepeye çıkmaya çalışan bir topa yardım eden ve onu engellemeye çalışan geometrik şekiller bebeklere gösterilmiş ve daha sonra bebeklerden bu geometrik şekillerden yardım edeni veya engelleyici olandan birini seçmeleri istenmiştir. Bebeklerin büyük çoğunluğu bu durumda yardım eden geometrik şekli tercih etmiştir (Bloom, 2010). Paul Bloom yaptığı çalışmalar sonrasında iyi ve kötü algısının insan varlığına içkin olduğunu belirterek "Ne kadar akıllı olursak olalım doğuştan gerekli temel özelliklere

sahip olmasaydık ahlaki yapısı olmayan acımasız ve sadece şahsi çıkarlarını gerçekleştirmeye yönelik kişiler olurduk” şeklinde belirtmiştir (Bloom, 2010). Bunun dışında bebeklerle yapılan çalışmalarda yeni doğan bebeklerde dahi empati özelliğinin yer aldığıyla ilgili çalışmalar mevcuttur. Örneğin bazı deneysel çalışmalarda yeni doğan bebeklerin ağlama sesini diğer seslerden ayırt ettiği, bu sesin diğer bebeklere dinletildiğinde stresli oldukları yüz ifadelerine yansıdığı ve süt emme oranlarında değişim meydana geldiği saptanmıştır (Simner, 1971). Felix Warneken ve Michael Tomasello araştırmalarında yürümeye yeni başlayan çocuklar herhangi bir ödül veya teşvik olmadan elleri dolu olan birine kapı açmak veya eli doluyken düşürdüğü bir nesneye ulaşmak için çaba içine girdiklerini yani yardım etmek için doğal bir ahlaki eğilim içerisinde olduklarını ortaya koymuşlardır (Warneken ve Tomasello, 2006).

Ahlakın doğuştan olması Chomsky’nin “doğuştan dil” ile ilgili görüşlerine benzetilebilir. John Rawls adalet gibi kompleks kavramların insanlarda çok farklı yargılarda ortaya çıkabileceği ancak temel adalet kavramının Chomsky’nin dil teorisine benzer şekilde insanda var olduğunu öne sürmüştür (Rawls, 2009). Chomsky’e göre bebekler, doğumdan itibaren sahip oldukları özellikler sayesinde karmaşık bir süreç olan zor bir kabiliyeti edinebilmektedirler. Tıpkı bu özellikler gibi ahlak da insanın doğumuyla beraber sahip olduğu özellikler olarak algılanabilir. Chomsky’e göre diller nasıl ki doğuştan var olmalarına rağmen farklı toplumlarda farklı şekillerde ortaya çıkabiliyorsa ahlaki yapılar da farklı toplumlarda farklı şekillenebilmektedir (Chomsky, 1988, 2015; Taslaman, 2014). Yine ünlü antropolog Donald Brown’un insanların evrensel ortak özellikleri listesinde belirttiği gibi kültürler insanların evrensel özellikleri arasında yer aldığı gibi ahlak sisteminin de tüm insanlarda ortak olduğu düşünülebilir (Brown, 1991; Taslaman, 2014).

İnsanların doğuştan ahlaki özelliklere sahip olması onların otomatik olarak belirli hedeflere göre eylemlere yönelmelerinin ötesinde iyi-kötü, doğru-yanlış gibi süreçlerin farkındalığı içerisinde seçim yapacak bir kapasiteye sahip olmalarını mümkün kılmaktadır (Taslaman, 2014). Ahlaki muhakeme olarak ortaya çıkan bu süreçte insanlar doğumdan itibaren ahlaki

durum ve davranışlar üzerine düşünme ve akıl yürütme becerilerinde ilerleme sağlamaktadırlar (Kohlberg, 1969). Ahlaki muhakeme sürecindeki bu ilerleme bebeklik döneminden itibaren ortaya çıkmakla birlikte ilerleyen gelişim dönemlerinde daha kapsamlı ve detaylı bir hale gelmektedir (Smetana ve Killen, 2008; Vargün, 2019).

#### **2.4. Ahlaki Muhakeme Gelişimi**

Küçük yaşlardan itibaren çocuklar sosyal ve ahlaki dünyayı anlamlandırabilme çabası içerisine girmektedirler. Gelişim psikologlarına göre çocuklar bu anlamlandırma çabası içerisinde iddia ve eylemler karşısında giderek daha kapsamlı ahlaki yapılara ve sosyoahlaki perspektifteki değerlendirmelere sahip olurlar. Bu sayede ahlaki gelişim süreci içerisinde uyumsuz bilgi, iddia ve düşünceleri tekrardan gözden geçirerek yeni durumlara uyarlayan ve bunları onaylayan bireyler haline gelmektedirler (Colby ve Kohlberg, 1987; Locquiao, 2020). Bireyin ahlaki değerlendirmede bulunurken kullanmış olduğu bu süreçler zamanla değişim ve gelişim göstererek ahlaki muhakeme gelişimini meydana getirmektedir (Kohlberg 1973; Rest 1979). Ahlaki muhakeme gelişimi, bireyin belirli durum, düşünce ve davranışlar üzerinde doğru ve yanlış ile ilgili ölçütler arasında ayırım yapabilmesi ve bilinç geliştirmesinde daha etkili bir duruma getiren olgunlaşma sürecidir (Oğuzkan, 1993). Nasıl ki birey doğumdan itibaren temel ihtiyaçlarını karşılayamayıp sadece reflekslerle hayatta kalabilen bebeklik döneminden uzay keşifleri yapabilen bir birey haline gelebiliyorsa bu olgunlaşma süreci içerisinde ilk başlarda kendi istek ve ihtiyaçlarını umursayan idin kontrolündeki bir bireyden kendisinin ve başkalarının hayatlarını değiştirebilecek, evrensel ahlaki düşüncelere sahip bir birey haline gelebilmektedir (Gündüz, 2010; Öztürk ve Akbaba, 2015). Bu gelişim sürecinde çocukların farklı perspektifleri edinmeye başlamasıyla birlikte öncelikle başkalarının kendisinden farklı görüşlere sahip olabileceğinin farkına varır ancak bu durum dikkate alınmadan sürer. İkinci olarak çocuk farklı perspektifleri koordine ederek başkalarının bakış açısını düşünerek kendisi ve diğerlerinin görüşlerini koordine etmeye çalışır. Üçüncü

aşamada ise birey bir duruma dahil olan tüm insanların genel bakış açısı ile bir durum veya problem üzerine düşünebilir ve bunların tümünü üçüncü şahıs gözüyle ele alabilir. Bu noktada birey kendi argümanlarını diğerlerine çekici kılabilmek için ahlaki muhakeme becerisini daha yüksek bir bakış açısına genişletmesi gerekmektedir (Takezawa, Gummerum ve Keller, 2006).

Çocukların ahlaki muhakeme becerilerinin yaş ile birlikte gelişim gösterdiğine dair çeşitli çalışmalar mevcuttur (örn. Geçmiş, 2018; Smetana ve Killen, 2008). Bunlar arasında ahlaki muhakemenin yaş ile değişiminin nörobiyolojisini açıklayan çalışmalara baktığımızda beynin karar verme ve ahlaki muhakeme sistemlerinde duyguları düzenleme, davranış kontrolü ile risk ve ödül sistemi gibi sistemlerin bireyin gelişimi ile değişikliğe uğradığı görülmektedir (Steinberg, 2005). Özellikle beynin prefrontal korteks alanı içerisinde meydana gelen sinir liflerindeki değişikliklerle birlikte beyindeki iletim hızının artması ile sinapslardaki değişim bilgi edinme sürecini kolaylaştırarak duygu ve biliş koordinasyonu, kendini değerlendirme ve düzenleme, üst biliş gibi merkezi yürütücülerin işlevsel gelişimleri gelişmektedir. (Blakemore, 2008). Frontal korteksin orta bölümü ise ahlaki ikilemlerle karşılaşıldığında bireyin ahlaki muhakemede bulunmasında aktive olduğu belirtilmiştir (Green, 2001). Decety, Michalska ve Kinzler (2012) 4 ile 37 yaş arasındaki katılımcılarla yaptıkları çalışmada katılımcılara kaza sonucu ve bilinçli olarak zarar verme durumundaki senaryolar karşısında verdikleri tepkileri incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre kasıtlı olarak bir zarara sebebiyet veren senaryo durumları karşısında küçük yaş grubundaki katılımcıların beynin özellikle duygusal hafıza ve tepki bölgesini oluşturan amigdalada yüksek düzeyde tepki gösterdikleri bu sonuca göre bu katılımcıların yüksek seviyede empatik üzüntü sergiledikleri görülmüştür. Aynı zamanda kasıtlı zarar verme davranışı tüm yaş gruplarında yanlış olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte hak edilen cezaya yönelik katılımcıların farklı yaş gruplarında farklı değerlendirmelerde bulundukları görülmüştür. Bu sonuçlara göre ahlaki muhakemede bulunma sürecinin bilişsel sistemler ile ilişkili olduğu ve gelişimsel olarak değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Başta Piaget ve Kohlberg olmak üzere birçok araştırmacı kuramlarında ahlaki muhakeme gelişiminin bilişsel gelişimle ilişkisini vurgulamışlardır. Piaget çocuğun bilişsel yönelimi kavramak ve kuralların farkında olup olmadığını anlamak amacıyla misket oyunun kurallarını nasıl algıladıklarını ve yeni bir kural geliştirip geliştiremeyeceklerini sormuş, farklı bölgelerde aynı oyunun kurallarının farklılaştığını hatta zamansal olarak farklı kuşaklarda bu oyunun kurallarının değiştiğini gözlemlemiştir. Bu yönüyle kuralların bilincinde olmanın çocuğun ahlaki yaşamından ayrılmadığını vurgulayarak tıpkı çocukların oynadığı misket oyunu gibi bütün ahlak düzenlerinin bir kurallar sistemine dayandığını belirtmiştir. Piaget'e göre çocuk babasının çalışma masasına dokunmaması gerektiği, uyku yemek saati gibi kuralları ve izinleri öğrendiği gibi misket oyunuyla ilk kez karşılaştığında bile yeni bir oyunun da kuralları olacağını bilir ve buna ikna olmaya hazırdır. Bu yüzden çocuk ahlaki kuralların bilincindedir. Çocukta bu süreç önce dokunulmaz olarak görülen kurallara karşı bir mistik saygıyla başlamakla birlikte kişilerin pratik benmerkezciliğinden özgürleşen kurallara yeni ve daha içkin bir anlayış sunan işbirliği şeklinde gelişim görülmektedir (Piaget, 2015). Piaget'in görüşlerinden etkilenecek bilişsel ahlaki gelişim kuramını geliştiren Kohlberg yapmış olduğu kültürlerarası çalışmalar sürecinde çocukları ahlaki ikilem durumlarıyla karşı karşıya bırakarak bu durumlar karşısında sunacakları gerekçelere göre ahlaki muhakeme gelişimlerinde hangi düzeyde olduklarını tespit etmeye çalışmıştır (Kohlberg, 1976). Kohlberg'in ahlaki muhakeme gelişimi üzerine yaptığı çalışmalara göre her birey evrensel ahlak ilkelerini oluşturup uygulayabilecek bir potansiyelle dünyaya gelmekle beraber ahlaki düşünce ve karar durumlarında bilişsel olgunlaşmaya bağlı olarak ahlaki gerekçelendirmelerini farklı şekillerde temellendirdikleri görülmektedir (Hood, Gorsuch, Spilka, Hunsberger; 2004). Daha sonraki bölümde Piaget ve Kohlberg'in bilişsel gelişim kuramından daha ayrıntılı bir şekilde bahsedilecektir.

Nörobiyolojik çalışmalar ve ahlaki gelişim dönemleri dışında ahlaki muhakemenin yaş ile gelişimine dair yapılan çalışmalar çeşitlilik göstermektedir. Bununla birlikte her çocuğun kendine özgü gelişim dönemlerine başlama ve tamamlama dönemleri birbirinden farklılık

gösterebilmekte ve yaş dönemleriyle ilgili çeşitli genellemeler de yapılabilmektedir (Doğan, 2016).

#### **2.4.1. Bebeklik Dönemi Ahlaki Muhakeme Gelişimi**

Ahlakla ilgili özelliklerin çoğu bebeklik döneminden itibaren belirmektedir (Taslaman, 2011). Paul Bloom'un bebekler üzerinde yaptığı deneysel çalışmalar neticesinde ortaya attığı iddiaya göre insan dünyaya boş bir zihinle gelmemekte ve insanda ahlaki davranmanın alt yapısı mevcut bulunmaktadır. Bununla birlikte kültür, aile ve eğitim mevcut bu alt yapıyı şekillendirmektedir. Bloom'a göre insanlarda doğuştan ahlaki muhakeme, düşünce ve duygu bulunmaktadır. İyi ve kötüyü muhakeme etmek insanın temel yapısında mevcuttur ancak bu durum aile, kültür ve eğitim gibi unsurların bireyin ahlaki gelişimini etkilemeyeceği anlamına gelmemektedir (Bloom, 2010). Ahlaki muhakemenin kökleri insan doğasından kaynaklanmaktadır. Bir toplumda büyüyen çocuk ahlaki muhakeme standartları ve ilkeler edinir. İnsanların belli bir durum hakkındaki yargıları ile kendi içselleştirdikleri ahlaki ilkelerin tutarsız olsa da ahlaki argümanları anlamsız değildir (Chomsky, 1988).

Son yıllardaki araştırmalar bebeklerin gerçek bir zihinsel yaşam anlayışına sahip oldukları, insanların nasıl düşündükleri ve davranışlarının nedenlerini az da olsa anlayabildikleri, insanların inanç ve arzularına göre rasyonel bir şekilde hareket etmelerini bekledikleri ve 2 yaş öncesinde dahi bebeklerin diğer insanların yanlış inançlara sahip olabileceğini bilecek yeterlilikte olduklarını göstermektedir (Bloom, 2010). Doğumdan sonra bebek yeni doğduğu dünya karşısında tepkilerinin ve duygularının olduğunu fark eder. Diğerlerine karşı duyarlılık süreci doğumdan hemen sonra yeni doğan bebekte ağlama tepkisiyle gösterilmeye başlar (Bencik Kangal, 2010; Hoffman, 2000). Bu dönem empatinin ilk gelişim basamağı olarak kabul edilir. Doğumdan sonraki ikinci aya kadar olan dönem içerisinde bebek gelişen bir benlik duygusuna sahip olmaktadır. İlk iki aylık süreçten sonra

çekirdek benliğin oluştuğu bu dönemde bebek çevresindeki nesneler ve bireylerden ayrı bir kişiliğe sahip olduğunun farkına vararak annesinin duygu, beden ve hareketlerinin kendisinden farklı olduğunu ve kendi özelliklerinin farkına varır. Anne ve bebek arasındaki karşılıklı taklit süreci bebeğin davranışsal ve duygusal öz düzenlemeyi öğrenmesinde etkili olmaktadır (Stern, 2018). Bu süreçte anne ve bebek arasındaki iletişim ile bebeğin ihtiyaçlarının karşılanma durumu bebekte güven ya da güvensizlik duygularının oluşmasına neden olur. Erikson'a göre bebekle anne arasındaki bu güven duygusu bebeğin ileride diğer bireylerle kuracağı kişiler arası ilişkilerin temelini oluşturur (Doğan, 2016; Yavuzer, 2003).

Bebeklik dönemi içerisinde ahlaki gelişim temelleri empati becerisinin gelişimiyle atılmakla beraber bu beceri bebeğin kendisini bağımsız biri olarak hissetmeye başladığı altıncı ayda hız kazanmaya başlar. Öznel benlik döneminde (yaklaşık yedinci ayda) empati kuran bebek düşüncelerinin ve deneyimlerinin diğer insanlarınkinden farklı olduğunu öznel gerçekliği ile diğer insanlarınki arasında bir boşluk olduğunun farkına varmaya başlar (Stern, 2018). Empati duygusu bebek tarafından deneyimlendikçe bebeğin empatiye verdiği tepkiler gelişim gösterir. 12 aylık bir dönemde bebek bakımını üstlenen kişinin sıkıntılarına karşı duygusal tepkilerde bulunarak duygularının hissedildiğinin farkına varır (Siegnal ve Storey, 1985). Sözel benlik döneminde (yaklaşık 15 ay) bebek sembolik temsil ve dil kapasitesini geliştirir ve deneyimlerin karmaşık soyut zihinsel temsillerini oluşturabilir. Bu dönemde bebek kendi duygularının başkalarından farklı olduğunun farkına bilişsel olarak varır. Bu dönemlerde sosyal kuralları anlama ve bu kuralları araştırmaya başlar (Stern, 2018). 18-24 ay arasındaki bebekler aile içerisinde onaylanan ve onaylanmayan davranışlar ile aile içi uyumsuzlıklara karşı duyarlı hale gelmekle beraber toplumsal ve ahlaki kuralların farkına varmaktadırlar (Dunn ve Munn, 1985).

#### 2.4.2. Okul Öncesi Dönem Ahlaki Muhakeme Gelişimi

Bebeklik döneminin sonlarına doğru toplumsal ve ahlaki kuralların farkına varmaya başlayan çocuklar okul öncesi yaklaşık üç yaş döneminde toplumsal gelenekler ve ahlaki kuralların ayrımını yapabilmekle beraber ahlaki kuralları toplumsal geleneksel kurallardan daha ciddi ve daha fazla ceza gerektiren durumlar olarak görürler (Smetana, Jambon ve Ball, 2014; Yau ve Smetana, 2003). Bu yönde yapılan çalışmalara bakıldığında; Smetana ve Braeges (1990) 26, 34 ve 42 aylık çocuklarla yapmış oldukları çalışmada 26 aylık çocukların ahlaki ihlalleri geleneksel ihlallerden ayırt etmede yetersiz oldukları, 34 aylık çocukların geleneksel ihlallere göre ahlaki ihlallerin daha yanlış olduğuna karar verdikleri ve 42 aylık çocukların ise ahlaki ve geleneksel ihlalleri tüm kriterleriyle ayırt edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Smetana (2006) yaptığı çalışmada 3 yaşındaki çocukların geleneksel kurallar ile ahlaki kurallar arasında basit düzeyde 4 yaş grubunda ise devamlı ve tutarlı bir şekilde yapabildiklerini belirtmiştir. Schmidt, Rakoczy ve Tomasello (2012) tarafından yapılan bir araştırmada 3 yaşındaki çocukların hem grup içi hem de grup dışı kişilerin birinin eşyasına zarar vermek gibi ahlaki bir normu ihlal ettiklerinde bu durumu protesto ettikleri, ahlaki norm ve kuralların daha fazla kişi tarafından bilinmesi ve saygı gösterilmesi gerektiğini anladıkları görülmüştür. Tisak (1993) ise yapmış olduğu çalışmada çocuklara her iki örnek durum içerisinde bir çocuğun başkalarına zarardan korumak amacıyla bir yerden attığı diğerinin ise amaçlı bir şekilde bir yerden atmış olduğu ve atılan iki durumda da hayali çocuğun zarar gördüğü örnek bir durum sunmuştur. Daha sonra gerçekleşen eylemin ahlaki niteliği çocuğa sorulmuştur. Bu örnek durum karşısında çocuklar zarar görse dahi tedbir amaçlı durumu ahlaki ihlal içermediğini fakat kasıtlı olarak çocuğun atıldığı durumun ise ahlaki olmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre Tisak, Bir eylemin keyfi veya tedbir amaçlı oluşunun çocuklar tarafından fark edilebildiğini, değerlendirmelerini buna göre yapabildiklerini ve sonucunun diğerinden daha ağır olması durumunda dahi çocukların bu durumların arasındaki niyeti fark edebildiklerini belirtmiştir (Çam, Çavdar, Seydooğulları ve Çok, 2012).

Çocuklar günlük hayattaki sosyal ve ahlaki kuralları öncelikle anne-babaları ve diğer aile üyeleri ile etkileşimleri sırasında öğrenmektedirler. Daha sonraki dönemlerde ise okul ortamlarında akranları, öğretmenler ve diğer sosyal çevreler onların ahlaki ve sosyal kural anlayışlarını etkilemektedir (Smetana, 1999). Ahlaki ve sosyal kuralların öğrenilmesinde okullaşmanın ilk basamağı olan okul öncesi dönem önemli bir yere sahiptir. Tezel Şahin ve Özyürek (2010) çalışmalarında okul öncesi eğitime devam etme süresinin çocukların ahlaki kural bilgisi ve ahlaki kuralları içselleştirmede olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul öncesi dönem ile birlikte çocukların akranları ve yetişkinlerle girdikleri sosyal etkileşimler ahlaki gelişimleri açısından çok önemlidir (Rey, 2002). Bu dönemde çocuklar ortama özgü kurallar hakkında arkadaşlarının sahip oldukları bilgileri hesaba katarlar ve ahlaki normların çiğnenmesinde akranlarıyla ortak bir ahlaki zemine sahip olduklarını düşünerek hareket edebilirler (Lagattuta, Sayfan ve Blattman, 2010). Köymen, Schmidt, Rost, Lieven ve Tomasello (2015) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki öğrencilerin oynadıkları oyunu bilmeyen veya bilen ancak yanlış oynayan bir akranıyla sıralama oyunu oynamalarını sağlamıştır. Bu oyunlarda 3 yaşındaki çocukların deneyimsiz bir partnerle oyunu oynarken bilgilendirici açıklamalarda bulundukları, kuralı bilerek ihlal eden bir partnerle oyunu oynarken ise ortak bilgilerine güvenerek daha az müdahalede ve bilgilendirmede bulundukları görülmüştür. Mammen, Köymen ve Tomasello (2018) yaptıkları çalışmada 3 ve 5 yaşındaki çocuklardan ahlaki ve sosyal kural ihlallerini tanımlamaları ve cezalandırmalarını istemişlerdir. Araştırmada çocukların kuralları ihlal eden cezalandırma önerisini haklı çıkarmak için akranlarına açıklamada bulundukları, bireysel olarak sosyal ve ahlaki normlar hakkında akıl yürüttükleri aynı zamanda akranlarının kural hakkındaki bilgilerini ve kural türünün bazı içsel özelliklerini hesaba katarak gerekçelerinin bilgilendiriciliğini buna göre uyarladıkları, akranlarını ahlaki ve sosyal kuralların ihlallerine karşı ikna edebilmek için argümanlarının bilgilendiriciliğini arttırdıklarını ve kural ihlallerinin neden cezayı hak ettiğini potansiyel olarak haklı çıkarmak için gerekçelerinden açıkça bahsettikleri görülmüştür. Araştırmada her iki yaş

grubunda da çocuklar cezalarını gerekçelendirirken sosyal kural ihlallerinde ahlaki ihlallere göre daha fazla kurala atıfta bulunarak haklı çıkarmaya çalışmışlardır. Bunun tersine, ahlaki durumlarda, oyun arkadaşlarıyla ahlaki ortak zeminine sahip olduklarını düşünerek cezalarını çoğunlukla gözlenen gerçeğe atıfta bulunarak (örneğin, “çalıldı”) ve söz konusu normu belirtmeye gerek olmadığını görerek (örn. “çalmak kötü bir davranıştır”) ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlar, 5 yaşındaki çocuklarda daha tutarlı olmakla birlikte normatif değerlendirmelerini gerekçelendirirken ahlaki normlar ve bağlama özgü sosyal kurallar arasında ayırım yaptıklarını, okul öncesi çocukların akranlarıyla belirli ortak zemin ahlaki değerleri üstlendiklerini ve bunları açık ahlaki yargıları ve gerekçeleri formüle etmek için kullandıklarını göstermektedir.

Okul öncesi dönem ahlaki muhakeme, duygu ve davranışları koordine etme becerisinde artışın meydana geldiği bir dönemdir (Smetana ve Killen, 2008). Miller, Eisenberg, Fabes ve Shell (1996) tarafından okul öncesi 4-5 yaşındaki çocuklarla yapılan çalışmada çocukların olumlu sosyal davranışları ile ahlaki muhakeme düzeyleri arasında olumlu pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların sıkıntı içerisinde olan akranlarına üzüntü duyma gibi ahlaki duygu ve yardım etme gibi ahlaki davranışları arasında pozitif yönde ilişkinin olduğu görülmüştür.

Okul öncesi dönemde çocuklar ahlaki rasyonel ve özgür seçim ile ilişkilendirebilmektedir (Bloom, 2010). Bu dönemde ahlaki muhakemede bulunurken çocukların niyeti dikkate alabildikleri görülmektedir. Nunez ve Harris (1998) okulöncesi 3-4 yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmada çocukların ahlaki değerlendirmelerde niyeti dikkate aldıklarını saptamışlardır. Araştırmada bir kahramanın belirli çelişki durumlarıyla karşılaştığı hikayeler karşısında çocukların kahramanların davranışlarındaki niyete göre hareket ettikleri, kahramanları gerçekleştirdikleri eylemi kazara veya kasıtlı olarak gerçekleştirme durumlarına göre ayırt ettikleri görülmüştür (Nunez ve Harris, 1998).

### 2.4.3. İlkokul Dönemi Ahlaki Muhakeme Gelişimi

İlkokul dönemi çocukların zihinsel, bedensel, sosyal ve ahlaki gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biri olmakla beraber ahlaki değer yargılarının oluşmasında kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde çocukların okul ortamı içerisindeki sosyal ortamla birlikte kazandıkları ahlaki değerler onların ilerleyen dönemlerde doğru ve yanlış hakkında muhakemede bulunabilmelerine büyük katkı sağlamaktadır (Yaşartürk, 2019). Ahlaki gelişim süreciyle birlikte ilkokulda verilen ahlak eğitimi insana kalp, zeka ve vicdan kazandırmaya çalışarak bireyi özgür iradesiyle iyiliğe yönlendirmeye çalışır (Aydın, 2011). İnsanın çocukluktan itibaren aldığı ahlaki eğitim hayat içerisinde yaptığı seçimleri, davranışları ve alışkanlıklarına göre ahlakını etkiler. Bu noktada çocuk hangi yönde muhakeme ve davranış eğilimi gösterirse buna göre güzel ya da kötü bir ahlak edinmiş olur. Güzel ahlak insanın kalbinden ve nefsinden kötü duyguları uzaklaştırarak erdemlerle süslemesi ve kalplerin temizlenmesiyle ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2011; Baycu, 2003). Bu nedenle ahlaki gelişim süreci içerisinde önemli bir yere sahip olan ilkokul döneminde çocukların kendi ahlaki davranışları ve tercihleri üzerinde düşünme eğitimlerinin verilmesiyle ahlaki tercihlerini değerlendirebilecekleri düşünme ve tartışma etkinliklerin sunulması önemlidir (Doğan, 2016).

İlkokul dönemi içerisinde çocukta doğru ve yanlış, iyi ve kötüyü seçme becerisi gelişim gösterir (Özyılmaz, 2003). Çocuğun düşünme becerisinde olgunlaşma meydana geldikçe ahlak standartlarının gelişiminde akıl çok daha önemli bir rol oynamaya başlar (Montagu, 2005). Çocuklar soyut anlamanın gelişimiyle birlikte ahlaki durumlar karşısında farklı bakış açıları sergileyebilirler (Piaget ve Inhelder, 1969). 6-7 yaş dönemlerinde çocuklarda empatik cevap verme becerileri gelişmekle birlikte ilerleyen dönemlerde başkalarının da hak ve ihtiyaçlarının olduğunu düşünerek olaylar karşısında onların bakış açılarıyla yaklaşabilmektedirler (Bencik Kangal, 2010; Yavuz, 2012). Er Vargün (2019) yaptığı çalışmada çocukların yaş ile ahlaki muhakemede bulunma durumuna göre dağılımına bakıldığında en gelişmiş muhakeme türlerinden olan empatik muhakeme ile hak ve adalet

temelli muhakemede bulunmanın 8-9 yaş grubundaki çocuklar tarafından ağırlıklı olarak norm ve kural temelli muhakemede bulunan 6-7 yaş gruplarına göre daha yüksek bir oranda gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle 8-9 yaş grubundaki çocukların ahlaki olmayan bir durum veya davranış karşısında başkalarının içinde bulunduğu durumu düşünme, onlara zarar vermeme ve adaletli davranma gibi yollarla muhakemede bulunmaya yatkın oldukları söylenebilir.

Ahlaki muhakemede bulunan çocuklar benmerkezci düşünceden uzaklaşıp başkalarının görüş ve düşüncelerine değer vermeleriyle birlikte ahlaki kimlik inşa edilebilmektedir (Lovecky, 2009). Bu süreç içerisinde başlangıçta otoriteye daha fazla bağımlı olan ahlaki muhakeme yapısı zamanla daha bağımsız hale gelmektedir (Smetana et al., 2012). Çocukta bu süreç önce dokunulmaz olarak görülen kurallara karşı mistik bir saygıyla başlamakla birlikte kişilerin pratik benmerkezciliğinden özgürleşen kurallara, yeni ve daha içkin bir anlayış sunan işbirliğine doğru gelişmektedir (Piaget, 2015). Bu yönde yapılan çalışmalara baktığımızda; Nunner-Winkler ve Sodian (1988) 4-8 yaş dönemindeki çocuklarla yaptığı çalışmada yaş ilerledikçe ahlaki ihlalde bulunan çocuğun sonuç odaklı muhakemeden ahlaki yönelimli bir muhakemeye doğru gelişimsel geçişin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Eisenberg, Lennon ve Roth (1983) 5-8 yaş grubundaki çocuklarla yürüttükleri çalışmada yaş gelişimi ile birlikte hedonistik muhakemenin azalarak başkalarının ihtiyacına odaklanan muhakemenin arttığını belirtmişlerdir. Eisenberg (1979) tarafından yapılan çalışmada ise ilkökul dönemindeki çocukların onay odaklı ve kalıpyargısal muhakemelerinin yaş ile birlikte azaldığı, içselleştirilmiş ve empatik muhakemenin ise yaş ile birlikte arttığı görülmüştür.

Ahlaki kimliğin inşa edilme sürecinde çocukların toplumsal kurallarla ahlaki kurallar arasındaki farkları anlayabildikleri, kuralların değiştirilebilir olduğunun farkına varabildikleri, ahlaki kuralların geleneksel kurallardan daha önemli olduğunun bilincinde oldukları ve ahlaki olarak yanlış bir durum karşısında ahlaki muhakemede bulunarak özgür ve adaletli seçimler gerçekleştirebildikleri görülmektedir (Çam vd., 2012; Özsarı ve

Özçelik, 2020). Bu yönde yapılan çalışmalara bakıldığında; Nucci L. ve Nucci M. (1982) yapmış olduğu çalışmada 6-13 yaş grubu arasında yer alan çocukların okul ortamında geleneksel ve ahlaki kural ihlalinde bulundukları çeşitli durumları gözlemlemiştir. Yapılan gözlemler sonucunda çocuklarda ahlaki kural ihlallerinin toplumsal gelenek ihlallerinden daha önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çam vd., 2012). Benzer bulgular Tisak ve Turiel (1988)'in Yapmış olduğu çalışmada da görülmektedir. Tisak ve Turiel (1988) yaşları 6,5 ile 12,5 arasındaki bir grup çocuğa ahlaki alana ait basit kural ihlalleri (silginin çalınması gibi) ve geleneksel alana ait önemli sayılabilecek (okula pijamayla gelmek gibi) kural ihlallerini değerlendirebilecekleri durumlar sunmuştur. Bu durumlar karşısında çocuklar ahlaki alanda yer alan ve geleneksel alandan daha az olumsuz sonuç doğurabilecek basit düzeydeki durumlara karşı daha şiddetli tepkiler göstermişlerdir. Çocuklara neden bu şekilde tepki verdikleri sorulduğunda ise ahlaki alana ait kural ihlallerinin geleneksel alana ait kural ihlallerinden çok daha yanlış olduğunu belirtmişlerdir (Çam vd., 2012). Turiel (2008) 6-12 yaş grubundaki çocukların ahlaki olayları algılama şekillerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada 312 öğrenciye 108 farklı öykü sunarak öğrencilerden bu öyküleri gerekçeleriyle birlikte cevaplandırmaları istenmiştir. Çalışmada ahlaki olarak yanlış olan bir durumun herhangi bir kuralın veya otoritenin olmaması ya da öğretmen tarafından kabul edilebilir olsa dahi yanlış olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Özşarı ve Özçelik (2020) İlkokula devam eden öğrencilerin toplumsal alan kuramına göre ahlaki gelişimlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 hipotetik öykü sunulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların adaletli seçim yapmanın doğru bir davranış olduğunu bildikleri, büyük kural ihlalleri yerine küçük kural ihlallerini tercih ettikleri, kardeşlerini kurtarmak için bile hırsızlığı yanlış bir davranış olduğunu belirttikleri, çocukların oyuncak seçiminde özgür oldukları ve seçimlerine saygı duyulması gerektiği bu noktada ebeveyn müdahalesinin doğru olmadığını belirttikleri görülmüştür. Weston-Donna ve Turiel (1980) 6-12 yaş aralığındaki çocukların kurallar ve davranışlar arasındaki ilişkilerini incelemek amacıyla

yaptıkları çalışmada ise çocukların okul kurallarını her zaman doğru olarak görmedikleri, kendi düşüncelerine uymayan görüşleri hemen reddetmedikleri, kuralların değiştirilebilir olduğunu belirtmişlerdir (Özsarı ve Özçelik, 2020).

İlkokul döneminin sonlarına doğru çocukların bir grubun üyesi olmaları ve akranlarının fikirleri onlar için çok önemlidir. Bu dönemde çocuklar hem rekabetten hem de işbirliğinden hoşlanmaktadır (Selçuk, 1991). 7-10 yaşlarında çocuklar yasalarda derinlemesine uzmanlaşır ve çekişmeli konulardan doğan usul ya da ilkeler konusunda tartışmaktan keyif alırlar (Piaget, 2015). 7-9 yaş döneminde çocuk, çeşitli ahlaki kavramlar ile bireysel hak ve özgürlükler konusunda kendi görüşlerine sahip olmaktadır (Dodson,1998). Bu dönemde öğrencilere uygun geribildirimler verilebilirse hatalar çoğalmadan önlenabilir (Bloom, 1998). 9 yaşındaki çocuk önceki yaş dönemlerinden farklı olarak birey olma, başkalarına benzememe ve kendi kendine karar verme gibi özelliklere sahip olmakla beraber akranlarıyla olan iletişimde kendi fikirlerini muhakeme etmektedir (Dodson,1998; Doğan, 2016). Çocuklar olayları kendi içinde bulundukları durumlara göre değerlendirerek kendileriyle benzer durumda olan kişilerin durumlarını dikkate alarak değerlendirip anlayabilirler (Hoffman, 2000). Bu dönemde çocuklar kendilerinin seçtikleri ve üzerinde düşündükleri ahlaki ilkelere göre muhakemede bulunarak davranışlarını toplum faydası ve insan yararını dikkate alarak şekillendirebilirler (Kağıtçıbaşı, 2010).

Çocukların ahlaki muhakeme becerilerinin olgunlaşma süreci içerisinde yaş ve gelişim dönemleri ile birlikte gelişim gösterdiğine dair çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar içerisinde Çakmak Teloğlu (2016), Geçmiş (2018) ve Sözer Çapan (2005) yaptıkları çalışmalarda, çocukların günümüzde belirtilen yaş dönemlerinin aksine ahlak ile ilgili kavramları daha erken edindikleri ve ahlaki muhakeme ile yargılamalarında yaşlarından beklenenden daha üst seviyeye ulaşabildiklerini belirtilmişlerdir. Günümüz dünyasında meydana gelen gelişim ve değişimlerle birlikte çocukların ahlak ile ilgili kavramları literatürde yer alan yaş dönemlerinin aksine daha erken edindikleri ve yaşlarından beklenenden daha üst seviyede ahlaki muhakemede bulunabildikleri düşünülmektedir

(Çakmak Teloğlu, 2016; Turiel, 2004). Bununla birlikte bilim insanları ahlaki gelişim dönemlerinin farklı dönemlerde farklı gelişimler gösterebileceğiyle ilgili yaptıkları çalışmalar sonucunda çeşitli ahlaki kuramlar geliştirmişlerdir. Bu kuramlar incelendiğinde ahlaki muhakeme gelişimiyle ilgili farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir.

## **2.5. Ahlaki Muhakeme Gelişimini Açıklayan Kuramlar**

Tarihsel süreç içerisinde ahlaki gelişim konusu düşünürler ve bilim insanları tarafından farklı dönemlerde farklı görüşler çerçevesinde ele alınmıştır (Akman vd., 2012). Bu bağlamda; doğuştan günahkârlık, tabula rasa (doğuştan ne iyi ne de kötü olma) ve doğuştan masumiyet olmak üzere üç farklı yaklaşımdan söz etmek mümkündür.

- Doğuştan Günahkârlık: St. Augustine gibi teologlar tarafından ortaya konan bu yaklaşım Hristiyanlıktaki ilk günah öğretisinden etkilenerek bireyin doğuştan günahkâr olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre çocuk, bencillik, saldırganlık gibi negatif eğilimlerle dünyaya gelmektedir ve bu kötü eğilimler ile olumsuz dürtüler erken yaşlarda anne ve babaların eğitimleri sonucunda kontrol altına alınmalıdır (Çiftçi Arıdağ, 2018). Ahlak eğitiminde idin kontrolünü temel alan bu yaklaşım daha sonraları Freud tarafından geliştirilen psikanalitik kuramı etkilemiştir (Ahmetoğlu, 2017; Clouse, 2000).
- Tabula Rasa: John Locke'un başlatmış olduğu öğretisi olan "Tabula Rasa" çocuğun ne iyi ne de kötü yani nötr olarak dünyaya geldiğini, hayat süreci ve eğitim ile bireyin doğru veya yanlış bir yola sürüklendiğini savunur (Ahmetoğlu, 2017). Bu yönüyle çocuk sosyal çevresi tarafından biçimlendirilebilir. Günümüz sosyal öğrenme kuramlarını etkileyen bu yaklaşımda olgun ahlaki davranış için sosyal olarak istenmeyen davranışların bastırılması ve prososyal davranışların ön plana çıkarılması gerekir. Ahlaki davranış genellikle kültürdeki sosyal normlara uyum sağlama ile özdeş olarak görülür (Çiftçi Arıdağ, 2018).

- Doğuştan masumiyet: Jean Jacques Rousseau'nun temsilcisi olduğu bu yaklaşım başta Piaget ve Kohlberg gibi düşünürler olmak üzere bilişsel gelişim teorisyenlerini etkilemiştir. Çocukların doğuştan saf ve temiz olarak dünyaya geldiğini savunan bu yaklaşıma göre eğitimin amacı, çocukta var olan iyi potansiyelini ortaya çıkarmaktır. Bu yaklaşımda yetişkinlerce konulan heteronom ahlak (dış denetimli), ahlakın olgunlaşmamış ön basamağı olurken akran ilişkileri ve bilişsel olgunlaşma ile beslenen ahlaki muhakeme süreci ile evrensel adalete uygun otonom ahlak ile tamamlanır (Akboy, 1997; Çiftçi Arıdağ, 2018).

Daha önceki dönemlerde din ve felsefenin temel konu alanlarından biri olan ahlak gelişimi 20. yüzyılda bilimsel yaklaşımların gelişmesiyle birlikte psikolojinin de konu alanı içerisinde ele alınmaya başlanmış ve ahlaki kuramların gelişimini etkilemişlerdir (Akyürek, 2007). Psikoloji bilim alanı içerisinde ahlak gelişimiyle ilgili ilk bilimsel yaklaşımlar 20. Yüzyıl başlarında Jean Piaget ve Sigmund Freud tarafından geliştirilmiş; daha sonra toplumsal öğrenme kuramları ve davranışçı psikoloji de ahlaki gelişim alanına değinmişlerdir. Başlıca gelişim kuramlarına baktığımızda ahlaki gelişimi farklı yönleriyle ele aldıklarını görmekteyiz (Berk, 2013). Psikanalitik kuram, vicdani gelişimin duygusal tarafını ve güdülerini vurgularken psikososyal gelişim kuramı çocuğun gelişim odağına göre davranışta bulunulması gerektiği, davranışçı kuram ahlaki davranışın model alma ve pekiştirme yoluyla nasıl öğrenildiğine, davranışsal boyuta odaklanırken sosyal öğrenme kuramında çocuğa doğru model olunması ve sosyal öğrenme vurgulamaktadır. Bununla birlikte bilişsel gelişim kuramı ahlaki gelişimin bilişsel boyutu, düşünme ve çocuğun adaletiyle hakkaniyetli bir şekilde akıl yürütebilmesi üzerinde durarak çocuğa ahlaki muhakeme imkânı sunabilecek ortamların oluşturulup gerçek veya kurgusal ikilemlere muhatap kılınmasını önermektedir (Berk, 2013; Meydan, 2012).

Ahlaki gelişim sürecinin farklı yaklaşım ve kuramlarla ele alınmasına karşın bu kuramların birbirleriyle karşılıklı etkileşim içerisinde oldukları bilinmektedir. Bu noktada

farklı kuramların görüşleri önemli olmakla birlikte ahlaki muhakeme gelişiminde bilişsel gelişim kuramı ön plana çıkmaktadır (Çiftçi Arıdağ, 2018).

### **2.5.1. Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Ahlaki Muhakeme Gelişimi**

Özellikle 20. yüzyıldan sonra psikoloji alanındaki gelişmelerle birlikte ahlakın bilişsel süreçlerle doğrudan ilişkili olduğu daha net bir şekilde anlaşılmaya başlanmıştır (Gündüz, 2010). Rasyonelliğin gelişimi ile birlikte ahlaki yargıların aydınlatılması ve ahlaki muhakemenin rasyonel gerekçe ve nedenlerinin bulunması girişimi ahlaki muhakeme becerisinin bireysel bir gelişim süreci izlediği ve ahlaki gerekçelendirme biçimlerinin çok çeşitli olabileceği şeklindeki düşünceyi beraberinde getirmiştir. Bu düşünce ahlaki karar ve muhakemeye ilişkin bilişsel işlemlerin dönemlere göre farklılaşabileceği teorisinin oluşmasını mümkün kılarak bilişsel gelişim kuramının oluşmasında etkili olmuştur (Regenbogen'den aktaran Çiftçi Arıdağ, 2018).

Genel anlamda kendimizin ve başkalarının düşünce ve davranışlarını, bunların etkilerini kavrayıp analiz etmek bilişsel bir süreci ifade eder (Kağıtçıbaşı, 2010). Ahlaki gelişim sürecinde kişinin kendisi ve başkalarının davranışlarını doğru-yanlış, iyi-kötü olarak değerlendirmesini sağlayan muhakeme becerisi bilişsel gelişimin konu alanı içerisinde yer alır (Çiftçi, 2018). Daha önce belirtildiği gibi ahlaki muhakeme; değerler, kurallar normlar ve arzular arasında meydana gelen çatışmalar üzerine düşünme ve karar alma eğilimi veya becerisi olarak tanımlanabilmektedir (Fabes, Carlo, Kupanoff ve Laible, 1999). Bilişsel yaklaşıma göre bu düşünme ve karar alma sürecinde birey toplumda var olan kuralları bilişsel olarak yapılandırmaktadır. Bireyler ahlaki değerlendirme yaparken bu yapılandırma sürecinde adalet, eşitlik, dürüstlük gibi kavramlar çerçevesinde rasyonel değerlendirme ile çözümleme ve temellendirmelerde bulunurlar. Bu kavramlar ve rasyonel değerlendirme süreci bilişsel gelişim ve sosyal deneyimlerle birlikte daha yeterli hale gelmektedir. Küçük yaşlardan itibaren çocuklar bu kavramları, toplumsal, ahlaki kural ve

sorumlulukları ahlaki basamaklar çerçevesinde giderek daha olgun bir bakış açısıyla daha derin bir ahlaki düşünme ve muhakeme anlayışı içerisinde ele alır. (Berk, 2013; Shaffer ve Kipp, 2010). Bu yönüyle ahlaki muhakeme bakımından çocukların olgunlaşma süreçlerinde; özel kurallara dayalı ahlaktan doğru ve yanlışla dair genel kavramlara ulaşılır. Sınırlama ahlakından yardımlaşmaya dayalı ahlaka geçilir. Her tarafta hazır olan ilahi adalet düşüncesinden ceza veren birinin bulunması düşüncesine geçilir. Diğerlerinin baskı, öğüt ve zorlamalarıyla oluşan ahlaktan kaynağını kendi ölçütleri içerisinde alan iç ahlaka geçilir. Oyun kuralları keyfiyete dayalı olmaktan karşılıklı anlayış ve saygıya dayanır. Başkalarının davranışlarına ilişkin yargılamada bulunurken davranışın olduğu ortam dikkate alınıp anlayışla karşılamak için giderek artan bir istek ve beceri ortaya çıkar (Jersild'dan aktaran Geçmiş, 2018).

Ahlaki gelişim sürecini bilişsel yaklaşımla ele alan ve özellikle ahlaki akıl yürütme ile zihinsel süreçlerle ilgilenen bilişsel gelişim kuramcıları vicdan ve ahlak kavramlarının gelişimini bireylerin düşünme süreçlerini tanımlayarak açıklamaktadırlar. Bu kuramcılara göre sosyal deneyimler ve bilişsel gelişim bireylerdeki kanun ve yükümlülük anlamlarını zenginleştirerek ahlaki durumlarla ilgili daha gelişmiş bir bakış açısını temsil eden bir dizi ahlaki gelişim aşaması boyunca ilerleme göstermektedir (Shaffer ve Kipp, 2010). Bu ilerleme sürecinde çocuklar ve yetişkin bireyler arasındaki bilişsel farklılıklar bilişsel ekole mensup gelişim psikologlarının ahlaki gelişime dair görüşlerini ön plana çıkarmıştır (Karaca, 2007). Ahlaki gelişime bilişsel gelişim paralelinde sistematik olarak yaklaşan ilk kuramcı John Dewey'dir. Dewey ahlaki eğitimde bilişsel eğitimi temel olarak görmekte ve eğitim süreci içerisinde ahlaki muhakeme gelişiminin çocuğun ahlaki kararlarında aktif olarak akıl yürütmesi ile gerçekleşebileceğine inanmaktadır (Özgüleç, 2001). John Dewey sonrasında ahlaki muhakeme kavramı ilk olarak Piaget (1932) tarafından çocukların bilişsel gelişimi üzerine yaptığı araştırmada önerilmiş ve Kohlberg (1969, 1984) tarafından genişletilmiştir. Kohlberg ve Piaget'in bilişsel gelişim paradigmasına göre ahlaki muhakeme bireylerin ahlaki davranışlarının en belirgin göstergesidir ve ahlak ile ilgili en

belirleyici faktör akıl yürütme ve muhakeme becerisi olmaktadır (Arnold, 2000). Bu iki bilim insanı ahlaki gelişimin basamaklar halinde bilişsel gelişimle birlikte paralel olarak gittiğini savunmuşlardır. Piaget'in görüşlerinden etkilenen Kohlberg her bireyin potansiyel olarak evrensel ahlaki ilkeleri oluşturup bunları somut durumlara uyarlayabilecek potansiyel ile dünyaya geldiğini savunmaktadır. Kohlberg'in ahlaki muhakeme gelişimi üzerinde yapmış olduğu kapsamlı çalışmalar bireylerin ahlaki ikilem durumları içerisinde bilişsel olgunlaşmaya bağlı olarak ahlaki düşünce ve kararlarını farklı şekillerde gerekçelendirdiklerini vurgulamıştır (Hood et al., 2004; Power, 2002). Kohlberg (1969), ahlaki muhakemenin bilişsel gelişime paralel olarak giderek daha karmaşık ve soyut hale geldiğini ve insanların sırayla altı aşamada ilerlediğini öne sürmüştür. Bunun dışında Elliot Turiel ve Kohlberg'in ahlak gelişim kuramına cinsiyet eleştirisinde bulunan Carol Giligan'da ahlaki gelişim kuramlarını bilişsel gelişime dayalı olarak geliştirmişlerdir (Öztürk ve Akbaba, 2015).

#### **2.5.1.1. John Dewey'in Ahlaki Gelişim Kuramı**

John Dewey, ahlaki gelişime bilişsel gelişim paraleliyle yaklaşan ilk kuramcı olarak bilinmektedir. Ahlak gelişiminde zihin gelişiminin olduğunu ifade eden Dewey, davranışı geliştirip etkileyerek onu daha iyi duruma getiren her fikrin ahlaki düşünce içine girdiğini ve zaman içerisinde ahlaki düşüncelerin ahlaki muhakeme ve yargının temelini oluşturduğunu vurgulamıştır (Dewey, 1976).

Siyasetten dine, psikolojiden ahlaka kadar birçok alanda önemli çalışmalarda bulunmuş olan John Dewey eğitim bilimine katkıları olan önemli bir bilim insanıdır. Dewey'e göre dışarıdan zorlama yolu ile çocuğa kabul ettirilmeye çalışılan disiplin ve kurallar çocuklar tarafından içselleştirilmemektedir. Bu noktada öğrencilere dış disiplin yöntemiyle zorlamak yerine daha motive edici olan içsel disiplini oluşturmak daha önemlidir (Sözer ve Sel, 2015). Ahlaki eğitimin temelinde zihinsel eğitimin olması gerektiğini savunan Dewey,

sadece dışsal boyuttaki özümsenmeyen davranışların mekanik bir taklitten ileri gitmeyeceğini, ahlaki eğitimin çocukların farklı değerlere ilişkin kararlarda aktif akıl yürütmesiyle gerçekleşebileceğini belirtmiştir (Dewey, 1998). Öğrencilerin yaşayacağı eğitsel deneyimlerin sosyal hayatı ilgilendiren problem durumları üzerinden oluşturulması gerektiğini vurgulayan Dewey, deneyimler kadar nedenselliğe de önem vererek nedensellik sayesinde zihinsel becerilerin gelişip deneyimler arasında bağlar oluştuğunu belirtmiştir (Sözer ve Sel, 2015).

Dewey ahlaki muhakeme ve yargı süreçlerinde dürtüler, alışkanlıklar ve akıl yürütmeye dayalı sıralı üç dönemin olduğunu belirtmiştir (Anderson, 2014; Dewey, 1998):

1. Gelenek öncesi düzey: Bu dönemde ahlaki davranışlar biyolojik ve sosyal dürtülerle güdülenir. Bireylerin eylemleri motor kaynaklı olarak dürtüler, hazla, içgüdüler ve reflekslerle bireyin ihtiyaçlarını gidermek amacıyla gerçekleşir.
2. Geleneksel düzey: Bu dönemde birey gruba özgü değerleri benimser ve alışkanlıklar belirli amaçlarla içerisinde belli aktivitelere verilen toplumsal tepkilere göre şekillenir.
3. Özerk dönem: Bu dönemde birey akıl yürütme ile kendi davranışlarını oluşturur ve grubun kurallarını irdeleyerek benimser. Alışkanlık ve dürtüler istenmeyen sonuçlar ortaya çıkardığında akıl yürütmeye ihtiyaç duyulur.

John Dewey'in ahlaki muhakeme ve yargı gelişiminde öne sürmüş olduğu bu dönemler kuramsal düzeyde kalmıştır. Dewey'den sonra Piaget bu alanda daha kapsamlı bir çalışma gerçekleştirmiştir (Ahmetoğlu, 2017; imen, 2007).

#### **2.5.1.2. Piaget'in Ahlaki Gelişim Kuramı**

Ahlaki konularda düşünce ve muhakeme süreçlerini sistematik olarak inceleyen ilk psikologlardan olan İsviçreli psikolog Jean Piaget genellikle okul öncesi ve ilkokul dönemindeki çocuklar ile yapmış olduğu görüşme ve gözlemlere dayanan araştırmalarında

çocukların zihinsel ve ahlaki yönelimleri ile kural anlayışlarını kavramak amacıyla doğal ortamlarında oynadıkları oyunları gözlemlemiş, günlük hayata ilişkin çeşitli problem durumlarını içeren hikayeler anlatarak bu hikayeler ile çocukların oynadıkları oyunlara yönelik sorular sormuştur (Heidbrink, 1991). Yaptığı çalışmalarla birlikte Piaget, tıpkı çocukların oynadığı misket oyunu gibi tüm ahlak düzenlerinin bir kurallar sistemine dayandığını ve ahlak düzenlerinin özünün bireylerin bu kurallara duyduğu saygıyla ilgili olduğunu vurgulamıştır (Piaget, 2015).

Piaget ahlakı iki temel noktada ele almaktadır: 1. Adalet bilinci ve duygusu; 2. Sosyal düzenin kurallarına saygı. Bunların ilkinde bireyler başkalarının haklarını dikkate aldıklarında, karşılıklılığa, eşitliğe önem verdiklerinde ve bunları insan ilişkileri ile ilgili bilişsel müzakerelerinde kullandıklarında adalet bilinci ve duygusunu kullanmaktadırlar. İkinci olarak ise bireyin kurallar karşısında hissettiği saygı bilinci vardır. Piaget çocukların kurallara saygı bilincinin gelişim sürecini iki açıdan ele alarak incelemiştir (Çiftçi Arıdağ, 2018; Heidbrink, 1991).

1. Kuralların pratiği: Piaget çocuklar oyun oynarken onların kuralları ne oranda ve ne şekilde dikkate aldıklarını gözlemleyerek bu gözlemlere göre kuralların uygulanması ve pratiğine ilişkin 4 ahlaki gelişim basamağı belirlemiş ve bunları kuralların uygulanmasına ilişkin basamaklar olarak tanımlanmıştır.
2. Kural anlayışı (kuralların bilinci): Çocukların oynadıkları oyununun kurallarına yönelik sorular sorarak onların kurallara yönelik anlayışlarını (muhakeme ve yargılarını), bilinç seviyelerini belirlemeye çalışmıştır.

Piaget'e göre oyunun kurallarına yönelik düşünce (bilinç) ve oyunun uygulanması (davranış) arasındaki ilişki ahlaki gerçeklerin psikolojik karakter yapısını belirleyebilmek için önemlidir. Bu yönüyle kural bilinci ve kuralların uygulanmasının gelişimini araştırırken çocukların kuralları ne şekilde uyguladıklarını belirleyebilmek için onları doğal ortamlarında oyun oynarken gözlemleyerek oyun kurallarını uygulama biçimlerini

analiz etmiştir. Bu şekilde Piaget çocuklar tarafından oyun kurallarının uygulanma gelişimlerinin 4 farklı basamağını belirlemiştir (Çiftçi Arıdağ, 2018).

1. Saf motor ve bireysel basamak: Piaget'e göre bu aşama çocukların oyunda kuralları kendi arzu ve motor alışkanlıklara göre idare ettikleri aşamadır. Misket oyununda 2 yaş civarındaki çocukların kurallar olmaksızın kendi arzusu ve alışkanlıklarına göre oynadıklarını gözlemleyen Piaget bu basamakta az da olsa bazı ritüel şemaların geliştirilebildiğini, ortak oyun kuralları gözlenmediği gibi bedensel kuralların geçerli olduğunu belirtmiştir (Piaget' ten aktaran Clouse, 2000).
2. Egoantrik (benmerkezci) basamak: Bu aşamada çocuk tek başına oynamakla birlikte kendisinden büyüklerin oyunlarında gözlemlediği oynayış şekilleri veya kurallara göre oynamaya çalışır (Çiftçi Arıdağ, 2018). Benmerkezci bu basamakta çocuklar dışarıdan yasa olarak kabul ettikleri şeyleri aldıkları yani iki ile beş yaşları arasında farklı çocuklarla oynarmış gibi görünseler de aslında kendi başlarına ve kuralların yasallaşmasını umursamadan oynamaktadırlar. Çocuk bir kuralı istediği gibi esnetip değiştirebileceği gibi bir ritüel olarak ortak hukuka da dahil edebilmektedir (Piaget, 2015).
3. Ortak çalışmanın başlangıcı: 7-8 yaşlarına doğru oyunlarda benmerkezcilikten uzaklaşıp karşılıklı anlayış isteği ortaya çıkmaktadır. Çocuk oyunda kazanma arayışında ortak kuralları gözlemler ve benmerkezcilikten çıkarak sosyal hale gelir. Kuralların bilincinde olma konusunda ilerleme vardır. Bu ilerleme benmerkezci aşamada başlamakla birlikte iş birliği aşamasının sonlarına doğru (9-10 yaş) sona ermekte ve işbirliği aşamasından geriye kalan kurallar yasallaşmaktadır. 7-10 yaşlarında çocuklar yasalarda derinlemesine uzmanlaşır ve çekişmeli konulardan doğan usul ya da ilkeler konusunda tartışmaktan keyif alırlar (Piaget, 2015). Piaget'e göre bu dönemde kuralların bilincinde olmak tam bir dönüşüm geçirir. Bir oyunun kuralları çocuğa yetişkinler tarafından ve dışsal olarak belirlendiği için kutsal olarak görülmez. Özgür bir karar sonucunda ve karşılıklı anlaşma var olduğu

ölçüde saygıya eş değer olarak görülür. Çocuk kuralları ölümsüz ve bir kuşaktan diğerine değişmeden geçtiğini görmekten vazgeçer. Ortak görüş tarafından onaylandığı sürece kuralların değerine inanır. Bu dönemde kurallar bireysel zihinlerin özgür beyanı olarak kabul edilmektedir. Kurallar artık zorunlu ve dışsal değildir (Crain, 1992; Piaget, 2015).

4. Kuralların kodlanması: Kurallar üzerinde uzlaşma vardır. Kuralların detaylarına yönelik farklı görüşler yoktur. 10-11 yaşlarında özerklik ile yasaya duyulan saygı arasında bir bağ vardır ve çocuk yasaların var olma nedenini idrak edebilmektedir. Oyunun kural detayları ortaya çıkmakla birlikte gözlemlenecek asıl kurallar toplum tarafından benimsenmektedir. Oyunun kurallarına dair sorular sorulduğunda aynı sınıftaki çocuklar birbiriyle uyumlu cevaplar vermektedirler. Bu dönemde her bireysel teklif dikkate değerdir yasaları değiştirme arzusu artık onlara karşı işlenmiş bir günah gibi algılanmamaktadır dolayısıyla fikir suçları yoktur. Yasa artık yetişkinler tarafından belirlenmiş gelenekler değil egemen sınıftan doğmaktadır. Çocuk kendi içinde doğru olarak kabul ettiği bir yasa ile gelenek kurallarını ayırt edebilmektedir (Çiftçi Arıdağ, 2018; Piaget, 2015).

Piaget'in belirttiği basamaklardaki yaş dönemlerinin aksine günümüzde ahlak ile ilgili kavramları daha erken dönemlerde edindikleri ve ahlaki muhakeme ile yargılamalarında yaş dönemlerinden beklenenden daha üst seviyeye ulaşabildiklerini gösteren çalışmalar mevcuttur (Çakmak Teloğlu, 2016; Sözer Çapan, 2005). Bununla birlikte çocukların kişisel hayatlarına uygun örnekler kullanıldığında Piaget'in belirttiği yaş dönemlerinden daha erken yaşlarda ahlaki akıl yürütmenin geliştiği bulunmuştur (Schaffer, 1997). Bu sebeple günümüzde çocukların ahlaki seviyelerinin yaşlara göre dağılımlarının belirtilenden farklılık gösterebileceği düşünülmektedir (Çakmak Teloğlu, 2016).

Çocukların kural uygulamalarını belirledikten sonra Piaget oyun ve oyundaki kurallar hakkındaki düşünce muhakeme ve yargılarını belirleyebilmek için çocuklarla görüşmeler

gerçekleştirmiştir. Buna göre Piaget çocuklarda gözlemlemiş olduğu kural bilincine ilişkin 3 gelişim basamağı belirlemiştir (Heidbrink, 1991):

1. Basamak. Bireysel ritüeller ve motor şemalar: Çocuk diğerlerinin oyunlarını görmediği oranda kendi oyun ritüellerini geliştirir. Çocuk motor şemalara göre kendince oyun oynadığını düşünerek misketi eline aldığı anda bir kuralın izlenmesi gerektiğini düşünebilir fakat bunu tam olarak anlayamaz (Çiftçi Arıdağ, 2018).
2. Basamak. Heteronomi: Piaget'in çalışmalarında yaklaşık 4-7 yaş aralığındaki çocukların ahlaki gerçeklik ilkesine uygun olarak düşündüklerini belirttiği bu dönem dışa bağımlı evre olarak da adlandırılmaktadır (Çam vd., 2012; Fleming, 2006). Bu basamakta kurallar kutsal ve dokunulmazdır. Çocuk nasıl isterse oyunu o şekilde oynar fakat bir diğer yandan da kuralların daima böyle olmuş olduğunu iddia eder. Bu basamakta ebeveynler ve yetişkinler yüksek otorite sayılır ve davranışlar ile bilinç arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Çocuk kuralları izlemeden kutsal sayar, kendisinin de kurallara uyduğunu düşünür. Çocuk oynadığı oyunun kurallarını yüksek otorite tarafından belirlenmiş olduğunu varsayar. Bu basamakta kurallar belirli bir oranda çocuğun bilincinin dışındadır ve kurallara mistik bir şekilde saygı duyulur ancak uygulamada kurallar görmezden gelinebilir (Çiftçi Arıdağ, 2018). Piagete göre bu saygının sebebi büyüklerin baskılamalarıdır. Bu dönemdeki yetişkin zorlamaları çocukların kendi yaşlıları ile oynadıkları ortak oyunlara katkı duygusunun oluşmasını engeller. Dışsal kurallara dayanan gerçekçilik çocukta benmerkezci bir zihniyet formatıyla sürdürülür. Yalnızca işbirliği ahlaki alanda tıpkı zeka konularında olduğu gibi yapıcı ve özgürleştirici bir rol oynar (Piaget, 2015).
3. Basamak. Otonom kural anlayışı: Özerk ahlak evresi olarak da adlandırılabilen bu evre yaklaşık olarak 9-10 yaş dönemine denk gelmektedir (Çam vd., 2012; Fleming, 2006). Bu basamakta kurallar değişmeyen yasalar olarak görülmez Bunun

aksine karşılıklı anlaşma sonucuna bağlı olarak görülür. Misket oyununun kuralları gerçekçi bir biçimde değerlendirilerek yüksek otoriteler tarafından belirlenmiş olduğu iddia edilemez artık nesilden nesile çocuklar tarafından geliştirildiği kabul edilir. Oyun grubundaki üyeler karşılıklı anlaşmalar ile oyunun kurallarını değiştirebilir ve yeni kurallar ekleyebilir (Çiftçi Arıdağ, 2018).

Piaget çocukların misket oyunuyla ilgili çeşitli gözlem ve görüşmelerle birlikte yapmış olduğu diğer çalışmalarda doğru-yanlış, iyi-kötü, suçların cezalandırılmasındaki adalet hakkındaki ahlaki muhakeme ve yargıları analiz etmiştir. Bunun için 5-13 yaşındaki çocuklara bilişsel çatışmaya çözüm üretebilmelerini gerektirecek hikâyeler geliştirmiştir. Bu hikâyelerde bir çocuk, bir şey çalmakta, bir eşyaya zarar vermekte, bir yasağı çiğnemekte, yalan söylemekte ve otoritenin talep ettiği itaat durumuna karşı uygunsuz davranmaktadır. Bu hikâyeler de davranışın zarar boyutunun büyüklüğü ve davranıştaki niyetle birlikte çocukların suç ile ceza arasında nasıl ilişki kurdukları, suça dair hangi cezaları uygun gördüğü, hırsızlık, kopya çekmek, yalan söylemek gibi kavramları tanımlamalarını ve bu tanımlamaları gerekçelendirmelerini istemiştir (Çiftçi Arıdağ, 2018). Örneğin yemek odasına giderken kapının arkasında bulunan ve içerisinde 15 bardak bulunan bir tepsiyi kaza sonucu deviren ve kıran bir çocukla dolaptan reçel çalmak isterken bir bardak kıran çocuğun öyküsü anlatılmıştır. Piaget bu öykülerde hangi çocuğun suçlu olduğunu ve çocuğun babasının yerinde olması durumunda hangisini cezalandırması gerektiği gibi sorular sorarak çocuğun ahlaki yargısı altında yatan zihinsel işlemi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Örneklerdeki öykülere ilişkin sorulan sorular durumun nesnel sonuçlarına ya da altında yatan niyeti ve öznel nedenlere verilen yargıyı ortaya çıkaracak niteliktedir (Clouse, 2000). Tüm bu araştırma ve gözlem sonucu Piaget ahlaki gelişimi 2 farklı sosyal etkileşim türüne karşılık gelen iki ayrı dönem içerisinde incelemiş ve çocuklarda sonuç odaklı bir ahlaki anlayıştan niyet odaklı bir ahlak anlayışına doğru gelişimsel bir geçişin olduğuna dikkat çekmiştir (Çam vd., 2012).

Piaget çocuklarla olan gözlem ve görüşmelere dayalı olarak ahlak hakkındaki düşüncenin karakteristik biçimini belirginleştirmiştir. Buna göre heteronom ahlak ve otonom ahlak olmak üzere iki farklı ahlak tipi tespit etmiştir. Heteronom ahlak seviyesinde kurallar anne, baba, devlet adamı, yöneticiler gibi dışsal unsurlar tarafından belirlenip kurallara uyma nedeni otoritenin vereceği cezadan kaçınmaktır. Otonom ahlak düzeyinde ise neyin doğru neyin yanlış olduğuna içsel değer ölçütlerine göre bireyin kendisi karar vermektedir. Kurallara ve normlara uymanın gerekçesi karşılıklı güven ve ilişkilerin zedelenemesindendir. Heteronom ve otonom ahlakın farklı boyutlarda ele alınan karakteristik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmektedir (Trautner, 1991).

Tablo 1

*Heteronom ve Otonom Ahlakın Karakteristik Özellikleri*

| Heteronom Ahlak                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Otonom Ahlak                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tek bir bakış açısının mutlaklığı</li> <li>• Kural ve normların değişmezliği düşüncesi</li> <li>• Suçun mutlak biçimde cezalandırılması gerektiğine dair inanç</li> <li>• Objektif olarak eylemin görünürdeki sonuçlarına göre yargıda bulunma</li> <li>• Hataların yasak ve cezalara göre tanımlanması</li> <li>• Eylem ile ceza biçimi arasındaki içsel ilişkiyi dikkate almadan cezayı savunma</li> <li>• Cezanın bir otorite tarafından verilmesini tercih etme</li> <li>• Otoriteye her durumda bağlılık ve itaat gösterme. Otoritenin keyfi ceza veya ödül vermesinde, kaynakları adaletsizce paylaşırmasında bile destekleme</li> <li>• Bireyin ahlaki ödevi, her durumda otoriteye karşı mutlak olarak itaat etmesidir</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Farklı ahlaki durumların farkındalığı ve onları dikkate alma</li> <li>• Kural ve normların anlaşmalar ile değişebilir olduğu anlayışı</li> <li>• Paylaşımcı adalet anlayışı ile hata ve suç arasındaki tutarlılığın dikkate alınması</li> <li>• Subjektif olarak eylemdeki örtük niyetlere göre değerlendirme</li> <li>• Hataların karşılıklı ilişkilerde var olan güvenin zedelenmesine göre tanımlanması</li> <li>• Eylemde içsel ilişkiyi dikkate alarak düzeltme, iyileştirme, anlamlıdaki onarıcı adalet ve cezayı savunma</li> <li>• Cezalandırmada mağdurunda katılmasını tercih etme</li> <li>• Kaynakların, sıkıntıların ve ödüllerin adaletli bir şekilde paylaşımı</li> <li>• Bireyin ahlaki ödevi, diğerlerinin onuru, esenliği, özgürlüğünü sağlayan ilkelere itaat etmektir.</li> </ul> |

Piaget'e göre ahlaki gelişim sürecinde küçük çocukların heteronom (dışa bağlı) ahlaki düzeyde olmalarının iki temel nedeni vardır: 1. Bilişsel olgunlaşmanın yetersiz olması, 2. Otorite veya yetişkinlere tek taraflı saygı. Heteronom ahlaki basamaktan otonom seviyeye

geçebilmek için bilişsel gelişimini ilerlemesi arkadaş ve akran grupları içinde sosyal eşitliğin deneyimlenmesi ve böylece yetişkinler, otoriteler karşısında hissedilen yetersizlik duygusunun aşılması onlardan bağımsızlığın gerçekleşmesi gerekmektedir (Çiftçi, Arıdağ, 2018).

Piaget'e göre çocuğun ahlaki muhakeme ve yargıları bilişsel gelişimi ile ilişkilidir ve ahlak gelişimi, çocuğun arkadaş çevresiyle olan sosyal etkileşimi çerçevesinde bilişsel gelişimine bağlı olarak gerçekleşmektedir (Senemoğlu, 2007). Ailenin çocuğa olan yaklaşımları, okulda çocuğun arkadaşlarıyla olan tutumları ahlaki gelişim sürecinde bağımlı dönemden özerk döneme doğru geçişini güçleştirmekte veya kolaylaştırmaktadır (Can, 2020).

Bilişsel gelişim ve sosyal çevrenin etkileriyle çocuk benmerkezcilikten çıkarak ahlaki yapısını kurmaktadır. Piaget ahlaki gelişimi benmerkezciliğin dağılmasıyla oluşan bir inşaa sürecine benzetmektedir (Akbaba, 2018). Birey tek başına bırakıldığında benmerkezcilik olarak kalmaktadır. Zihnin nesnel yasalara ait olan şeylerle öznel koşullara ait durumları ayırt etmesi gibi birey de başka insanlara veya koşullara ait olanı kendi duygusal ve entelektüel perspektifi olandan ayırt etmeden önce her şeyi kendisi vasıtasıyla hisseder ve anlar. Bu bakımdan birey tek başına bırakıldığında kendi düşüncesinin ve benliğinin farkında olmaz. Çünkü benliğin bilincinde olmak benliği diğer insanlarla kıyaslamak anlamına gelmektedir (Piaget, 2015). Bu noktada ahlaki muhakeme zihinsel faaliyetlerin bir işlevi olmasıyla birlikte bireyin bakış açısını genişleterek diğer insanların görüşlerini anlamasına olanak sağlar (Dusko, 1975).

Ahlaki muhakemede bulunmak bireyleri benmerkezcilikten uzaklaşıp başkalarının görüş ve düşüncelerine değer vermeyi gerektirmektedir. Çocuk benmerkezcilikten uzaklaşmayı öğrendikçe ahlaki kimlik inşa edebilir (Lovecky, 2009). Ahlaki muhakemenin daha ileri seviyede gerçekleşmesi için var olan durum içerisindeki tarafları ve durumları değerlendirerek olayların sadece görünen boyutlarıyla değil görünmeyen boyutlarıyla da birlikte değerlendirmesi ve insan davranışlarında eylemin gerçekleştirilmesi durumunda

hangi eylemin diğetine göre ahlaki olarak daha kabul edilir olduğunu sorması gerekmektedir. Bu durum Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarında sıkça vurgulanmıştır (Bebeau, Rest ve Narvaez, 1999). Bilişsel gelişim yaklaşımını temel alan Lawrence Kohlberg, Piaget'in yaklaşımından etkilenecek bireyin ahlaki muhakeme yapısını ortaya koyabilecek bir ahlaki gelişim kuramını geliştirmiştir.

### **2.5.1.3. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı**

Felsefî yönden Kant, Sokrates ve Platon, psikoloji bilimi yönünden Piaget ve eğitim bilimleri yönüyle de Dewey ve Durkheim gibi düşünürlerin görüşlerinden etkilenen Kohlberg, farklı toplum ve kültürlerde yaşayan bireylerle yapmış olduğu boylamsal çalışmalarda gerçek hayat deneyimleriyle uyumlu ikilemlere dayalı örnek olaylar anlatarak görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde bireylerin ahlaki muhakeme ve yargı seviyelerini belirlemeye yönelik sorular sorarak verilen yanıtlar doğrultusunda ahlaki gelişim kuramını geliştirmiştir (Öztürk ve Akbaba, 2015; Söylemez, 2017; Tekin, 2017).

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramını oluşturması aşamasındaki ilk çalışmaların temellerini; Platon ve Sokrates'in, bireyin düşünce ve eylemlerinin değerlendirilebileceği mutlak standartların olduğu ve evrensel iyi ve doğruyu kendi muhakemesi ile keşfedebileceği düşüncesi, John Dewey ve Ruals'ın, "Sosyal Adalet" kavramının ahlaki muhakemenin merkezinde olduğu vurgusu ve Piaget'in çocukların ahlaki gelişimlerine yönelik yapmış olduğu çalışmalar oluşturmuştur (Çinemre, 2012). Bu temellerle birlikte Kohlberg ahlaki gelişim kuramını oluştururken iki temel düşünceden faydalanmıştır. Bunlardan ilki, bireyin sosyal ilişkilerde doğru ve yanlış problemler hakkında sistematik bir şekilde düşünmesini içeren ahlaki muhakemede bulunmasıdır. Ahlaki muhakemenin merkezinde bireylerin hak, doğruluk, adalet anlayışlarına dayalı olarak iyi, kötü, doğru ve yanlış kavramsallaştırmalarını içerir. İkinci temel düşünce ise ahlaki anlayışların çocukluk döneminde sistematik bir şekilde biçimlenmeye başlaması ve yetişkinliğe kadar

gelişimsel değişikliklere uğraması düşüncesidir (Kohlberg'den aktaran Turiel, 2006). Bu yönüyle Kohlberg'in çalışmalarında vurguladığı temel konular ahlaki olgunluk ve ahlaki muhakeme olmuştur.

Kohlberg'e göre ahlak, kişinin kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel ahlaki ilkelerle ölçülebilecek seviyedeki ilkelere göre muhakemede bulunması, kararlar alabilmesi ve bunlara uygun olarak davranabilme becerisidir. Kohlberg'in ahlaki yaklaşımı, bireyin zihninde meydana gelen ve gelişimin her adımında çevre koşullarıyla etkileşim içerisinde olan yapısal işleme süreciyle oluştuğu anlayışına göre temellenmektedir (Çiftçi, 2003). Bu sebeple ahlaki davranışın anlaşılabilmesi için ahlaki düşünme ve bilinç süreçlerinin incelenmesi gerekmektedir. Çünkü ahlaki davranışın temeli bu süreçlerdeki ahlaki muhakeme sürecine dayanmaktadır (Gültekin, 2008).

Kohlberg, ahlaki muhakeme ve bilinç süreçlerinin gelişiminin incelenmesi sürecinde bireylere ahlaki ikilemleri kapsayan belirli durumlar vererek bu durumlarda nasıl tepkilerde bulunacaklarını gerekçelendirerek ifade etmelerini istemiştir (Senemoğlu, 2007). Ahlaki gelişim düzeyi, bireyin kurgulanmış ikilem hikâyeleri karşısında bir davranışı yapıp yapmamaktan çok o davranışı hangi neden ile yapıp yapmadığındaki gerekçelendirmelerinde gizlidir (Damon, 1999). Kohlberg'e göre her birey evrensel ahlak ilkelerini oluşturup uygulayabilecek bir potansiyel ile dünyaya gelmekle birlikte ahlaki düşünme ve karar verme durumları karşısında bilişsel olgunlaşmaya bağlı olarak ahlaki gerekçelendirmelerini farklı şekillerde temellendirmektedir (Hood et al., 2004; Power, 2002). Kohlberg her bireyin ahlaki olgunlaşma sürecini tamamlayıncaya kadar ilerleme kaydettiği 2 şer evreden oluşan 3 ahlaki düzey belirlemiştir. Bireyin ahlaki muhakeme ve yargı düzeyine göre gelişim kaydettiğini ve ahlak öncesi dönemden evrensel ahlaki döneme kadar uzanan bu ahlaki gelişim sürecinde üst kademelere çıkıldıkça ahlaki olgunlaşmanın geliştiğini savunmaktadır (Kohlberg ve Hersh 1977).

Kohlberg'in ahlaki gelişim düzey ve evreleri aşağıdaki şekildedir (Kohlberg 1969; Meydan, 2012; 2010; Power, 2002):

- Gelenek Öncesi Düzey → 1. Evre: Cezadan kaçınmaya yönelik ahlaki muhakeme  
2. Evre: Menfaate yönelik ahlaki muhakeme
- Geleneksel Düzey → 3. Evre: Onaylanmaya yönelik ahlaki muhakeme  
4. Evre: Kural ve düzene yönelik ahlaki muhakeme
- Gelenek Sonrası Düzey → 5. Evre: Toplumsal sözleşmeye yönelik ahlaki muhakeme  
6. Evre: Evrensel ahlak kurallarına yönelik ahlaki muhakeme

Ahlaki gelişim basamakları, başlangıçta basit düzeyde olan bir bilişsel yapıların daha ayrıntılı ve kapsamlı yapılara dönüşmesi ile oluşur. Basamaklar 4 genel ölçüt ile tanımlanmaktadır: (Çiftçi Arıdağ, 2018)

1. Basamaklar, yapılarındaki düşünme biçimlerini içerirler, gelişim dönemlerinin farklı zamanlarında aynı temel işleve hizmet edecek yapılarda niteliksel bir fark vardır.
2. Basamak yapıları bireysel gelişimde değişmeyen bir sıra oluşturur ve sabit bir akış vardır.
3. Bu sırası belli ve birbirinden farklı düşünme biçimlerinin her biri yapısal bir bütünlük içerir. Bir problemin belli bir basamak için karakteristik muhakeme edebilme biçimi, temel bir düşünme örüntüsünü temsil eder. Yani basamak biçimde düzenlenmiş olan yapıların farklı boyutları gelişim sırasında tutarlı olarak ortaya çıkar.
4. Basamaklar giderek daha kapsayıcı olan sistematik bir hiyerarşi gösterir. Üst kademedeki basamaklar alt kademedeki yerleşmiş olan yapıları kapsar.

Kohlberg'in ahlaki gelişim basamakları şu nitelikleri taşımaktadır (Akbaba, 2018):

1. Ahlak gelişim evreleri düzenli bir sıra izler, birey bir önceki evreyi sindirdikten sonra bir sonrakine geçer.
2. Her bireyin ahlaki gelişimi farklı bir evrede sonlanabilir.

3. Bireyin ahlaki muhakeme ve yargısının yoğunlaştığı bir evre vardır ve birey ağırlıklı olarak bu evrenin özelliklerini yansıtır.
4. Bireyin ahlaki gelişimi bir önceki evreye geri dönemez ancak bir üst evreye yönlendirilebilir.
5. Yaş her zaman gelişimin göstergesi olamaz çünkü bazı gençler yetişkinlerden çok daha yüksek seviyelere ulaşabilir.
6. Ahlaki gelişim için bilişsel gelişim ve empati gereklidir ancak yeterli değildir.

#### Düzey I: Gelenek Öncesi Düzey

Bu düzeyde ahlaki gerekçelendirmelerin merkezinde çıkar ve ihtiyaçların tatmin edilmesi, kişisel çıkarlara yönelik değerlendirmeler, kişiye yönelik somut zararlardan kaçınma, kural veya otoriteye karşı itaat yer almaktadır. Toplumsal beklentiler benlik karşısında dışarıda kalmaktadır (Çiftçi Arıdağ, 2018). Bu dönemde çocuğun ahlaki muhakeme sürecinde dışsal kontrol esastır (Meydan, 2012). Bununla birlikte çocuklar kültürel değerleri ve toplumsal kuralları almaya açıktır (Gümüş, 2015). Çocuklar, kendi ihtiyaçlarını ön planda tutarak insan hayatının değerini yalnızca kendi ihtiyaçlarını giderecek bir araç olarak görmektedirler. Otorite ve kuralların desteklediği ahlaki düzene itaat söz konusudur (Atalay, 2019). Çocuklar doğru-yanlış, iyi-kötü gibi ahlaki yargıları yetişkin kurallarına itaatsizliğin sonuçları açısından düşünürler. Bir başka deyişle davranışı, kuralları koyan ve bunları onaylayan birey tarafından verilecek ödüller ve cezalar yönlendirilir. Davranışlarının sonuçlarını görebilmelerine rağmen bakış açıları genellikle bencil bir yapıdadır (Fleming, 2006; Hood et al., 2004; Power, 2002). Bu düzey iki alt evreye ayrılmaktadır:

#### *Birinci Evre: İtaat ve Ceza Eğilimi*

Ödül ve ceza evresi olarak da nitelendirilebilen bu evrede kurallara uymanın nedeni otoritenin üstün iktidarı ve olası cezalandırmadan kaçınmaktır. (Çiftçi Arıdağ, 2018). Bu

evrede yargılar davranıştaki fiziksel, maddi sonuçlara ilişkin muhakemeleri dile getirmektedir. Ödüllendirilen davranış iyi, cezalandırılan davranış ise kötüdür (Çiftçi, 2003). Ancak otorite tarafından belirlenen kurallara gerçek anlamda bir saygı söz konusu değildir. Örnek olarak komşunun bahçesinden izinsiz olarak elma almak isteyen bir çocuk komşusunun bahçesine izinsiz girmemesi gerektiği için değil bunun sonucunda cezalandırılacağını düşündüğü için girmez (Gander ve Gardiner, 2015). Bu evrede ahlaki muhakeme, benmerkezcilik tarafından şekillendirilir. Söz konusu bireyin çıkarları olduğunda diğerlerinin çıkarları göz ardı edilmektedir (Akbaba, 2018; Kohlberg ve Turiel, 1991).

#### *İkinci Evre: Araçsal İlişkiler Evresi*

Kohlberg'e göre bu evredeki bireyler kendi kişisel çıkar ve ihtiyaçlarını ön planda tutmaktadırlar (Colby et al., 1977). Menfaate yönelik ahlaki muhakemenin olduğu bu evrede birey kendi çıkarlarını koruma eğiliminde olmakla birlikte eylemlerini değerler, evrensel ahlak, ahlaki sözleşmeler ve beklentilerden ziyade pratik muhakemelere dayandırmaktadır (Çiftçi, 2018). Eylemlerin ahlaki açıdan doğruluğu genellikle göreceli bir biçimde yargılanmakla birlikte bu evrede doğru olan kişisel çıkarlara hizmet etmek ve diğer kişilerin de aynı şeyi yapmalarını sağlamaktır. Birey kendi ihtiyaç ve çıkarlarını tatmin ederken başkalarının çıkarları olduğunu da dikkate alır ve kabul eder. Bu yönüyle farklı kişisel çıkarların birbiriyle çatışabileceğini ve adaletin göreceli olduğunu kabul eder ve diğer bireyleri kendisinin olduğu durumlardan birine göre algılayarak kendi ihtiyaç çıkar ve niyetlerini savunur (Çiftçi Arıdağ, 2018).

Bu evrede çocuk otoritenin de hata yapabileceğini somut bir şekilde kavrar, böylece otoritenin daha önceden düşündüğü gibi güçlü olmadığını düşünerek topluma karşı yeni bir bakış açısı geliştirir ve benmerkezcilikten uzaklaşarak kendini diğer bireylerin yerine koymaya başlar (Çırak, 2006). Diğer insanların ihtiyaçlarının, ilgilerinin, niyetlerinin ve bakış açılarının daha fazla farkına varmaya başlayan birey insanların kişisel ihtiyaçlarına

ve ilgilerine yönelme özgürlüğünde olduğunu fark ederek kendi çıkarlarını zarara uğratmamak adına karşılıklı çıkara dayalı alışveriş anlayışı oluşturmaya başlar. Bu anlayış doğrultusunda eşitlik kavramı adil anlaşmaların ve takasların yapıldığı iyilik ve kötülüklerin eşit paylaşıldığı bir ahlaki anlayışı doğurmaktadır (Kohlberg, 1976).

## Düzey II: Geleneksel Düzey

Bu düzeyin ahlaki muhakeme sürecinde sosyal düzeni muhafaza etmek ve başkalarını memnun etmek ön plandadır. Birey, bir önceki gelenek öncesi düzeyin bencil bakış açısını terk ederek grup kuralları ve değerlerini bilişsel olarak tanıma düzeyine geçmektedir (Dönmezer, 2004; Mahoon, 2000). Birey, içinde bulunduğu toplum veya otoritenin beklenti ve kurallarını sadece tanımakla kalmaz aynı zamanda bu kuralları desteklemekte ve sadakat göstermektedir. Bu bağlamda sadece toplumsal düzene uymak değil bu düzeni korumak, düzen içerisinde yer alan grup ve kurumlarla özdeşleşmek ve onları desteklemek önemlidir (Çileli, 1986). Bu bakımdan birey, davranışlarını sonuçları açısından değil kendi hakları içerisinde grubun beklentileri yerine getirip getirmediğine göre değerlendirme eğilimindedir (Acuner, 2004). Bu sebeple diğer insanlar tarafından benimsenen, takdir edilen ve kabul edilen davranışlar doğrudur. Gruba ait olma ve değer verme gerçek sosyalleşme sürecini oluşturmaktadır. Bu düzeyde bilişsel ayırt edici özellik olarak ön plana çıkan beceriler empati ve rol almadır. Empatik düşünme çerçevesinde birey benmerkezci düşünme yerine başkalarının ihtiyaç ve ilgilerini de dikkate alır (Kohlberg, 1976). Bu becerilerin gelişmesi ile birlikte birey davranışlarıyla ilgili karar verebilme sürecinde sosyal sistemlerin gerekliliği üzerinde düşünmekte ve bunlara ihtiyaç duymaktadır (Kohlberg'den aktaran Acuner, 2004).

Bu düzeyde gelenek ve normların toplumu ayakta tutabilmek için gerekli olduğuna yönelik bir anlayışa dayalı geleneksel bir ahlaki muhakeme vardır (Akbaba, 2018). Ahlaki muhakeme sürecinin geleneksel düzeyindeki birey genel normların ve iyi bir birey olmanın ne demek olduğunu farkındadır. Geleneksel düzeyde kurallar ve ödevler içinde bulunan

grubun beklentileri benliğe ait olarak yaşanır. Benlik kendisini kişisel ve toplumsal ödevler ve beklentilerle özdeşleştirerek bunların altındaki bir konuma yerleştirir. Yani önceliği ödevlere ve kendisinden beklenilenlere verir (Çiftçi Arıdağ, 2018).

Geleneksel düzeyin ilk evresinde aile, akran grubu ve yakın çevrenin değer ve normlar, iyi ilişkiler içerisinde olmak ve onlar tarafında onaylanmak ön plandayken ikinci evrede ise sosyal düzeni sağlayan kanunları, ideolojik ve dini kuralları esas alan bir ahlaki muhakeme yapısı görülmektedir (Hood et al., 2004; Meydan, 2012; Nucci, 2002; Power, 2002).

#### *Üçüncü Evre: Kişiler Arası Uyum Evresi (Grup Ahlakı)*

Bireyin ağırlıklı olarak onaylanmaya yönelik ahlaki muhakemede bulunduğu bu evrede bir önceki karşılıklı çıkar temelli eşit paylaşım düşüncesi daha soyut bir hal almakta ve yerini adalet anlayışına bırakmaktadır. Başkalarının beklenti ve duygularının da farkına vararak empati kuran ve sosyal bakış açısına sahip olan birey, kendisinden beklenen davranışlar doğrultusunda hareket ederken temel güdüsü otorite tarafından iyi olarak görülen ve onaylanan davranışları gerçekleştirmektir (Çelik, 2016; Kohlberg, 1976). Başkalarının göstereceği tepki ve davranışları hesaba katarak benmerkezci evreden uzaklaşan birey grubun değerlerini tanıyan ve kast ile niyete göre yargılayan bir bireye dönüşmektedir (Şemin, 1979; Temel ve Aksoy, 2001). Kişinin kendisini başkalarının yerine koyabilmesinin, kendisinin ve başkalarının duygularına dikkat etmenin önemli olduğu bu evrede kişisel menfaatlerin önünde olan ortak uzlaşma duygu ve beklentilerin bilincinde olan birey, farklı bakış açılarını empatik süreç ile ilişkilendirir (Akbaba, 2018; Çiftçi Arıdağ, 2018).

Grup tarafından benimsenmenin çok önemli bir yere sahip olduğu bu evrede grup kurallarına ve normlarına uygun davranışlar ve akran gruplarıyla işbirliği sergilenir. Ancak birey kendisinden beklenen rolleri yerine getirme eğiliminde olmakla birlikte bazı beklenen roller ve davranışlar karşısında çatışma yaşayabilmektedir. Böyle bir durumda uygun bilişsel çözüm yolu ya da bireysel muhakeme devreye girerek mevcut duruma

uygun bir kural arayışına girmektedir. Bu tür çatışma durumlarını çözülebilmesi amacıyla bireyin herkesin haklarını koruyabilecek yasa ve kuralların olduğu sosyal bir düzenin var olduğu anlayışını kabul etmesi gerekmektedir. Bu anlayış bir sonraki kanun ve düzen evresinin temellerini oluşturmaktadır (Kohlberg'den aktaran Acuner, 2004).

#### *Dördüncü Evre: Kanun ve Düzen Eğilimi Evresi*

Kural ve düzene dayalı ahlaki muhakemenin ön planda olduğu bu evrede, bir önceki aşamada bireye yakın olan grupların koymuş olduğu kuralların ötesinde sosyal düzeni sağlayan kural ve kanunları esas alan bir ahlaki muhakeme yapısı görülmektedir (Hood et al., 2004; Meydan, 2012; Nucci 2002). Gelenek öncesi düzeyde otoritenin koymuş olduğu kurallara koşulsuz bir şekilde uyulması gerektiğini düşünen birey, bu evrede mevcut sistemin ve kurallarının korunması amacını gütmektedir (Kohlberg, 1976). Toplumdaki insanların davranışlarını kontrol eden bir sosyal sistemin farkında olan birey bir önceki evreden farklı olarak yalnızca ait olunan grubun beklentilerini dikkate almak yerine ahlaki davranış ve beklentilerin haklılık ve anlam bulduğu ideolojik veya sosyal bir sistemin pozisyonunu üstlenir. Doğru olan davranışın toplumsal düzeni koruma, otoriteye saygı gösterme, grup ve toplumun refahı doğrultusunda davranmak olarak algılandığı bu evrede sistemin korunması ve düzenin devamlılığı için birey kendini ahlaki olarak sorumlu hissetmekte ve bireysel ilişkileri sistemdeki yeri açısından değerlendirmektedir (Çiftçi Arıdağ, 2018; Gander ve Gardiner, 2015).

#### *Düzen III: Gelenek Sonrası Düzey*

Kohlberg'e göre ahlaki gelişimin en üst noktasını gelenek sonrası düzey oluşturur. Evrensel ahlak ilkeleri ve insan haklarının benimsendiği bu düzeyde birey, toplumsal kuralları anlayıp kabul etmekle birlikte kuralların oluşturduğu ilkeleri kavrayıp yapılandırabilir, gerektiğinde bu ilkelere bağlı olarak daha iyi bir toplum yapısı için kuralları değiştirmeye çaba gösterebilir (Ahmetoğlu, 2017; Gander ve Gardiner, 2015;

Kağıtçıbaşı, 2010). Bu düzeyde insan eşitliğe, özgürlüğe, birlikteliğe ve bireyin onuruna saygıya yönelik ahlaki prensipler geliştirir. Bu prensipler ahlaki kurallardan birçok açıdan ayrılmakla birlikte somut formüle edilmiş kuralların üstünde yer alarak daha geniş kapsamlı ahlaki muhakeme yapılarını içerirler. Toplumsal kurallar kanun ve hukuki düzen kişilerin azami özgürlüğünü sağladığı için sistem karşısında yükümlülük hissedilir (Çiftçi Arıdağ, 2018).

Gelenek sonrası düzeyde vurgu artık geleneksel, toplumsal ahlaki standartlara değil, daha çok kişisel veya idealleştirilmiş ilkeler üzerinedir (Fleming, 2006). Toplumsal kuralları anlayan ve bunlara göre hareket eden birey daha iyi bir toplum yapısı oluşturabilmek amacıyla gerekli olan değer yargıları ve ilkelerle ilgilenmeye başlar ve otoriteden bağımsız olarak kendine özgü değer sistemini, izlemek istediği ahlaki ilkeleri seçer ve içselleştirmeye başlar. Kişi bireysel değerlerin farkında olmakla birlikte ortak görüş ve kuralların önemine inanmaktadır. Bu evrede kuralların insan için olduğu kavranmakla birlikte adalet gibi değerlerin kurallardan önce geldiği düşüncesiyle ahlaki muhakeme gerçekleştirilmektedir (Hood et al., 2004; Karaca 2007; Power, 2002). Bireyin kendi ahlaki değerlerini akılcı yoldan tanımladığı bu düzeyde başkalarının belirlemiş olduğu kurallarla kendi kuralları arasında farklılık oluşturarak toplumsal kural ve değerlerin ötesinde evrensel ahlak kurallarına göre davranışta bulunur (Kohlberg, 1976).

#### *Beşinci Evre: Toplumsal Sözleşme Evresi*

Bir önceki evrede birey ağırlıklı olarak toplumsal yapıyı işler halde tutma isteği içerisindeyken bu evrede bu düşünceden biraz daha uzaklaşılarak toplumun sahip olması gereken özellikler üzerinde düşünmeye başlar. Bu düzeyde ahlaki muhakeme yasalar tarafından belirlenmiş bireysel özgürlüğe ve eşit muamele temeline dayanmaktadır. Yaşam ve özgürlük gibi temel hakların korunması ile bu haklara müdahalenin olduğu durumlarda demokratik sürecin işlenmesiyle hakların tekrardan kazanılması temeline dayanan düşünce mevcuttur (Kohlberg, 1976).

Bu evrede birey, insanlar arasında çok çeşitli fikir ve değerlerin var olduğu ve bunların birçoğunun göreceli yani belirli gruplara özgü olduğu gerçeğinin bilincindedir. Bu göreceli fikir ve değerlerin dikkate alınması adalet ve sosyal uzlaşmanın oluşturulmasında önemlidir. Bununla birlikte bazı değer, hak ve yaşam özgürlükleri mutlak olma karakterindedirler. Bu tip değer ve özgürlüklere her toplumda saygı gösterilmesi gerekir (Çiftçi Arıdağ, 2018). Kişisel çıkarları ile çatışan kanun ve kurallar karşısında öncelik toplumun iyiliği ve korunması yönünde kullanılmalıdır. Birey bu evrede adil olmadığını düşündüğü kuralları ve yasaları kabul etmek ve otoriteye boyun eğmek yerine bunların demokratik yollarla değiştirilebileceğini bilir. Kanunların değiştirilebileceği, akılcı ve fonksiyonel olduklarını kabul eden birey onları sosyal sözleşmeler olarak kabul eder. Bu evrenin sosyal perspektifinde topluma öncelik veren, hem hukuki hem de ahlaki düşünceyi benimsemiş akılcı bir bireyin bakış açısı bulunmaktadır (Çelik, 2016; Kohlberg, 1976).

#### *Altıncı Evre: Evrensel Ahlak İlkeleri Evresi*

Evrensel ahlak kurallarına yönelik ahlaki muhakemenin olduğu ve adaletin ilke niteliğine dönüştüğü bu evrede yaşamın değeri kişilerarası ilişkilerden önemlidir. Birey, evrensel olarak uygulanabilecek kanunları aramakta ve uygulanamayan adaletsiz kanunların iptal edilmesi gerektiğini düşünmektedir (Temel ve Aksoy, 2001).

Diğer insanlara karşı yüksek bir duyarlılığın söz konusu olduğu bu evrede doğru-yanlış yargısı içselleştirilmiş olan standartlar üzerinden yapılmaktadır. Birey kendi erdemlerine sahiptir ve bu erdemler başkalarına karşı içsel bir sorumluluk duygusu içermektedir. Birey için sadece kendisi, çevresi veya içinde bulunduğu toplum değil tüm insanlık hatta tüm varlığın hakları önem arz etmektedir (Hood et al., 2004; Karaca 2007; Nucci 2002; Power, 2002). Bu evrede birey ahlaki çelişikleri evrensel ahlaki ilkelere göre çözmektedir (Temel ve Aksoy, 2001).

#### 2.5.1.4. Carol Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Kuramı

Ahlaki gelişimi toplumsal cinsiyet bakış açısıyla ele alan ve Kohlberg'in öğrencisi olmakla beraber çalışmalarını eleştiren Gilligan, ahlaki ikilemler hakkında konuşan bireylerin ele aldıkları temalar üzerindeki farklılıkları gözlemleyerek çalışmalarında Kohlberg'in araştırmalarında kullandığı gibi ahlaki ikilem içeren soruları kullanarak ahlaki gelişime farklı bir bakış açısı getirmiştir (Atalay, 2019). Gilligan kadınların ahlaki gelişimlerini incelediği çalışmalarında Kohlberg'in ahlaki ikilemlerinden farklı olarak kadınların çeşitli kriz durumlarını içeren gerçek yaşam hikâyelerinden faydalanmış ve ahlaki gelişim kuramlarının erkeklere odaklanmasını eleştirerek ahlaki gelişim sürecinde kadın ve erkeklerin önemli ölçüde farklılaştığını savunmuştur (Austrian, 2008; Gilligan, 2003).

Gilligan (1982), yaptığı araştırmalar sonucunda ahlaki gelişimi 3 evreden ve bu evreler arasında iki geçişten oluştuğunu ifade etmiştir (Akbaba, 2018):

*Bireyin Hayatının Sürdürülmesine Yönelik Uyum Evresi:* Bu evredeki temel durum bireyin yaşamını sürdürebilmesidir. Bu nedenle birey kendi ihtiyaçları doğrultusunda ahlaki değerlendirme de bulunmaktadır. Bu sebeple ihtiyaçlarına yönelik çatışmalı sorulara yönelik değerlendirmeleri bireyin ahlaki gelişmişliğini ortaya koymaktadır.

*Birinci Geçiş: Bencillikten Sorumluluğa Geçiş:* Bu geçiş evresi içerisinde birey ahlaki yargılarının odağı içerisinde kendi ihtiyaçları ve bunları karşılayacak olan istekleriyle başkalarına karşı gerçekleştirilmesi gereken sorumlulukları arasında çatışma meydana gelmektedir. Birey ya kendi isteklerinden taraf olarak davranışta bulunacaktır ki bu durum onu birinci evrede olduğunu gösterir veya diğerlerine yönelik sorumluluklarını yerine getirir ki bu durum onun ikinci evrede olduğunu gösterir. Bireyin bu iki durum arasında çelişki yaşaması ise bir geçiş evresinde olduğunu göstermektedir (Okumuş, 2019).

*Fedakârlık Evresi:* Ahlaki yargılar bu evrede sosyal normlardan çıkarılmaktadır. Bu evredeki birey başkalarının değerlendirmelerine önem vererek başkaları için kaygı duyar, onlara karşı sorumluluk hisseder ve onları incitebileceği endişesini yaşar. Bu tür düşünce ve duygulardan hareketle birey başkalarına fedakâr bir şekilde iyilik yapar. Gilligan'a göre

kadının koruyucu ve yardım edici özelliği bu dönemde ortaya çıkmaktadır (Akbaba, 2018).

*İkinci geçiş: İyilikten Doğruluğa Geçiş:* Bu geçiş dönemi içerisinde başkalarının değerlendirmelerinden çok davranış sonuçlarının ve niyetin daha önemli olduğu görülür. Bunun sonucu olarak ahlakın bireyin hem kendisini hem de başkalarını korumaya yönelik olduğunu görmeye başlarlar.

*Pasif Direniş Ahlakı Evresi:* Bu evrede birey hem kendisine hem de başkalarına karşı sorumlu olduğu anlayışını kazanılmasıyla bencillik ve sorumluluk arasındaki gerilim ortadan kalkmış olur (Akbaba, 2018).

Gilligan (1982)'a göre kişisel ilişkiler ve sosyal etkileşimde gömülü olan yapı, kadınların yaşamlarını erkeklere göre sınıflandırır. Çocuk ve ergenlik dönemiyle birlikte artan ayrışmalar ahlaki gelişim yapılarını etkiler. Böylece erkeklerdeki bağımsızlık ihtiyacından dolayı hak ve adalet odaklı bir ahlaki muhakeme yapısı görülürken kadınlar ilgilenme ve bağlanma odaklı bir ahlaki muhakeme yapısı geliştirirler. Kadınlar erkeklerden farklı olarak sorumluluk ve koruyuculuğa daha fazla sahip olmaları yönünden ahlaki gelişim noktasında erkeklerden farklı perspektiflere sahiptirler (Atalay, 2019).

Gilligan'a göre adalet ahlakılığı, eşitlik ve haklar üzerine kuruludur. İlginin ahlakılığı ise şiddetsizlik ve sorumluluk üzerine kuruludur. Ahlakilikte kadınlar darda olan birini geri çevirmemek gibi bir ilgi öngörürken erkekler başkasına karşı haksızlıkta bulunmamayı öngörmektedir. Gilligan (1982) bu ahlaki muhakeme ve yargılama yaklaşımının zaman zaman hem kadınlarda hem de erkeklerde kullanıldığını ancak adalet ahlakının ağırlıklı olarak erkeklere, bakım ve ilgi ahlakının ise ağırlıklı olarak kadınlara özgü olduğunu belirtmektedir (Jaffee ve Hyde, 2000).

### 2.5.1.5. Elliot Turiel'in Toplumsal Alan Kuramı

Eliott Turiel tarafından geliştirilen Toplumsal Alan Kuramı, bireylerin toplumsallaşma sürecinde toplumsal bilginin gelişiminin tanımlamaları, bu bilgileri farklı durumlara uyarlamaları ve sosyal düzenlemelerle kurallara nasıl uyduklarına görgül ve kuramsal açıklamalar getirmektedir (Çam vd., 2012).

Turiel, Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim sürecine ilişkin görüşlerinden farklı olarak çocukların daha erken yaş dönemlerinde kişisel hak ve adalet gibi konularda ahlaki muhakeme ve yargılamalarda bulundukları, bazı durumlarda otoritenin veya akranlarının rol ve otoritelerini sorguladıklarını belirtmiştir (Arslan, 2020; Turiel, 2004). Turiel Kohlberg'in ahlaki ve geleneksel alanları birbirine karıştırdığını belirterek geleneksel düşünme şeklinin ahlaki yargılamanın sonucu değil toplum tarafından sunulan bir düşünme biçimi olduğunu vurgulamıştır. Bu sebeple Turiel'e göre geleneksel düzey gelenek sonrası düzeyden önce gelmemekte ayrı alanlar olarak düşünülmelidir. Küçük çocukların ahlaki ve geleneksel kuralları ayırt edebilmeleri bunun en belirgin göstergelerindendir (Ekşi, 2016; Tisak ve Turiel, 1984).

Turiel'e göre bireylerin ahlaki yargılama süreçlerinde üç alan ön plana çıkarmaktadır. Bu alanlar: geleneksel/toplumsal alan, ahlaki alan ve kişisel alan şeklindedir (Smetana, 2011; Turiel, 2004). Geleneksel alanda çocuklar, yetişkin bireyleri rol model olarak içinde yaşadıkları toplumun gelenek yapılarını öğrenmekte ve toplumsal geleneklerin amaçlarını anlamaya çalışmaktadırlar. Toplumsal geleneklere uyumaya çalışan çocuklar bu geleneklerin yetişkinler açısından önemli olduğunun farkındadırlar (Smetana, 2011). Turiel çocukların gelişim süreci içerisinde toplumsal geleneklerin toplumun içerisindeki sistemde yer alan sabit roller ve hiyerarşik yapı sebebiyle var olduğuna yönelik anlayış geliştirdiklerini ve geleneklerin önemini kabullenme sürecinden reddetmeye doğru bir gelişim ve değişim süreci gösterdiklerini belirtmiştir. Çocukların toplum içerisinde edindikleri deneyimler doğru-yanlış ve adil-adil olmayan şeklinde özel kanılar oluşturmaktadır. Çocuklar adil olmayan veya zarar verici bir durumu doğrudan veya diğer

bireylerle olan iletişimlerinde ortaya çıkan zararlar şeklinde deneyimlediklerinde ahlaki problemlere ilişkin bir anlayış geliştirirler. Çocukların geliştirmiş oldukları bu anlayış başkalarına ne şekilde davranmaları gerektiği konusunda ahlaki yargıların temellendirmektedir (Turiel'dan aktaran Çam vd., 2012).

Ahlaki alanda çocuklar başkalarına ne şekilde davranmaları gerektiğini belirleyen ahlaki yargı ve muhakemenin temelini oluştururlar. Ahlaki alan toplumsal sistemle bağlantılı olmakla birlikte sadece belirli toplumlara özgü değildir. Bu sebeple bireysel eğilim ve tercihlere göre şekillendirilemezler. Geleneksel alanda otorite veya kurallar toplumsal düzenin korunmasını sağlarken ahlaki alanla ilgili durumlarda kurallar, yargılama süreci ve otorite yerine insanların refah durumunu koruma, zarardan kaçınma ve adaletli olma düşüncelerine dayanmaktadır (Çam vd., 2012; Turiel, 2004).

Geleneksel ve ahlaki alanlardaki muhakeme ve yargıların gelişimi ile birlikte çocuklar kişisel yargıları ile ilgili farkındalık kazanmaktadırlar. Kişisel alan, bireyin daha çok özel alanına girmekle birlikte bu alanda çocuklar kendilerini, başkalarını ve davranışların nedenlerini anlamaya çalışmaktadırlar. Kişisel hak ve adaleti ihlal etmeyen, insanlara zarar vermeyen ve geleneksel yollar ile düzenlenmeyen oyun oynamak, müzik dinlemek gibi etkinlikler kişisel alanı bir parçasıdır. Çocukluk döneminde oluşmaya başlayan kişisel alan kişisel farklılıkların keşfedilmesi, ilgi alanları, bireysel ihtiyaçlar ve hedefler konusunda ahlaki muhakeme ve yargıları içermektedir. Bu alanın içeriği ait olunan kültür veya gruba göre değişebilmektedir (Arslan, 2020; Çam vd., 2012).

### **2.5.2. Ahlaki Gelişimde Bilişsel Gelişim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması**

Bilişsel gelişim kuramına göre kişilik gelişiminin en önemli öğelerinden biri olan ahlak gelişimi, bireyin toplumsallaşma sürecinde davranışlarına yön veren kurallar çerçevesinde neyin iyi ve neyin kötü olduğuna dair bilinç geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Santrock, Closson ve Conrad, 2015). Bu noktada bireyin iyi ve kötüyü ayırt etmesini

sağlayan kuralların kendisi değil, bireyin muhakeme becerisidir. Bu nedenle insanı ahlaki bir varlık durumuna getiren ahlaki muhakeme becerisi olmaktadır (Çiftçi, 2018). Ahlaki muhakemede bulunan bireyden kurallar karşısında cezalandırma korkusundan bağımsız olarak içsel bir şekilde toplumsal ve ahlaki düzeni destekleyici düşünüş ve davranışlarda bulunması beklenmektedir (Shaffer ve Kipp, 2010).

Bilişsel gelişim kuramına göre ahlaki muhakeme sosyal çevreyle etkileşim sonucunda doğmakta ve bilişsel unsurları da baskın bir şekilde içermektedir (Turiel'den aktaran Çırak, 2006). Ahlaki davranışta bilişsel süreçleri ön plana alan yaklaşımlarda ahlaki gelişimin amacı bireyin ahlaki becerilerini kullanarak üst seviye bir ahlaki muhakeme sonucunda evrensel düzeyde kabul gören bir davranışı benimsemesi olarak değerlendirilebilir. Bu bilişsel yaklaşımlarda temel anlamda ahlaki olgunlaşma sürecinde ahlaki yargı becerilerinin kazanılması, ahlaki özerkliğe ulaşma, ahlaki muhakemede bulunabilme ve sosyal normlara uyum gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır (Tekin, 2017).

Ahlaki gelişim sürecinde bireylerin ahlaki çatışma durumlarına ilişkin görüşleri ve gözlemlerden elde edilen verileri bilişsel açıdan inceleyen kuramcılar genel anlamda ahlak gelişimini farklılıklar ile birbirini izleyen evreler olarak kabul etmişlerdir (Ahmetoğlu, 2017). Ahlaki gelişim konusunda çeşitli çalışmalar yapmış olan Piaget ve Kohlberg, bireyde ahlaki anlayışın rastgele değil, belirli evreler doğrultusunda gerçekleştiği yargısına varmışlardır. Bu kuramcılara göre her dönem yapısal olarak bir bütünlük içermektedir ve bilişsel gelişim dönemlerinde olduğu gibi ahlaki gelişim dönemleri de bireyin nasıl düşündüğünün tekrardan inşasıdır (Çileli, 1987). Bireyler arasında ahlaki gelişim farkı eğitim aracılığıyla azaltılabilmekte ve insanlar ahlaki olarak bir üst basamağa geçme konusunda güdülenebilmektedirler. Bu noktada evrensel ilkeler ve ahlaki kurallar bakımından bireylerin eğitim alması onların üst düzeydeki ahlaki değerleri tanımlarına imkân sağlayacaktır (Kabaday ve Aladağ, 2010).

Piaget, ahlaki gelişimde heteronom (dışa bağlı) ve otonom (özerk evre) şeklinde iki evreli ahlaki gelişim eğilimi önermiştir. Kohlberg ise ahlaki gelişim kuramını Piaget'in bilişsel

gelişim alanında belirttiği evreler üzerine inşa ederek üç düzey ve altı evreden oluşan bir ahlaki gelişim kuramı önermiştir (Çam vd., 2012). Damon ve Colby de ahlaki gelişimin sürecin Kohlberg'in kuramında yer alan evrelere göre ilerlediğini kabul etmekle beraber ahlak gelişiminde etkileşim ve işbirliğinin önemini vurgulayarak Piaget'in başlangıçta dışa bağımlı ve otorite kontrolündeki ahlaki gelişiminin işbirliği ve akran etkileşimiyle birlikte ahlaki özerklik dönemine geçebileceğini savunmuşlardır (Bergman, 2004). Piaget gibi ahlaki gelişim evrelerinin değişmez bir sırayla ilerlediğini belirten Kohlberg'e göre her birey potansiyel olarak evrensel ahlak ilkeleri oluşturabilecek ve bu ilkelerde somut durumlar için kurallar ve normlar çıkarabilecek bilişsel potansiyele sahip olarak dünyaya gelmektedir. Ahlak, ahlaki yargılama ve ahlaki muhakeme becerisi bilişsel süreçlerin bir işlevi olarak birbirini izleyen hiyerarşik basamaklar yoluyla evrensel adalet prensipleriyle uyumlu bir biçime ulaşarak gelişimini tamamlamaktadır. Bu basamaklar silsilesinin sırası değişmemekle birlikte kültürel üstüdür. Toplumsal koşullar ahlaki muhakeme ve yargı yeteneğinin gelişmesini yavaşlatabilir, hızlandırabilir veya durdurabilir fakat gelişim sırasını değiştiremez. (Gielen'den aktaran Çiftçi Arıdağ, 2018).

Kohlberg'in çalışmalarını inceleyerek 3 düzey ve 6 evreden oluşan sıralı aşamalarını "Şema Teorisi" şeklinde ele alan Neo-Kohlbergciler, ahlaki gelişimi Kohlberg'in kuramında belirttiği merdiven basamaklarına benzeyen ve birbiri üzerine inşa edilen yani gelişimsel sıralı evreler yerine yapı ve içeriği ayırmadan şemalar şeklinde ele almışlardır (Çelik, 2016; Rest, Narvaez, Bebeau ve Thoma, 2000; Walker, 2002). Bu yaklaşıma göre Kohlberg'in kuramında belirttiği evrelerden ahlakın ikinci ve üçüncü evreleri birleştirilerek toplum öncesi aşamayı temsil eden ve bireyin yakınlarına karşı fayda ve zarar durumlarını dikkate alarak karar verdiği "Kişisel Kazanç" şeması, dördüncü evreyi temsil eden toplumsal normların korunmasına yönelik "Normların Korunması" şeması, beşinci ve altıncı evreyi temsil eden "Uzlaşım Sonrası" şeması ise üçüncü şemayı oluşturmaktadır (Cesur ve Topçu, 2010; Rest et al., 1999; Rest et al., 2000).

Gibbs, Basinger ve Fuller (1992)'in “sosyoahlaki muhakeme” olarak adlandırılan revizyonunda ise Kohlberg'in teorisinin ilk dört aşamasına odaklanır ve olgunlaşmamış ve olgun ahlaki muhakeme arasında ayrım yapar (bkz. Tablo 2). Olgunlaşmamış ahlaki muhakeme, 1. ve 2. aşamaları kapsar ve yüzeysel ve egosantrik muhakemeye atıfta bulunur. Bunun tersine, 3. ve 4. aşamalardaki olgun ahlaki muhakeme, hem sosyal bakış açısı hem de empati gerektiren kişilerarası ilişkiler ve toplumsal ihtiyaçların anlaşılmasını gösterir. Gibbs, empati gibi duyguların akıl yürütme ve davranışla ilgili kararları motive etmede rol oynamasına izin vermek için bu iki aşamada sosyal bakış açısı alma becerilerinin gerekli olduğunu vurgulamıştır (Hoffman 2000, 2008). Gibbs et al. (1992), Kohlberg'in gelenek ötesi ahlak evrelerini tanımlamada zaman içerisinde almış olduğu ölçütlerin değiştiğini belirterek Kohlberg'in 6. evreyi puanlama dışı bırakması, tüm gelenek ötesi cevapları 5. evrede puanlandırmış olması, ancak bu düzenlemesinin yine de bazı sorunların üstesinden gelememesinden dolayı Kohlberg'in gelenek ötesi olarak adlandırdığı düzeyi olgun ahlaki anlayışın standart bir bölümü olarak görülmemesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu yönüyle Gibbs, Basinger ve Fuller (1992), Kohlberg'in ilk dört evresine oldukça benzemekle birlikte Kohlberg'in puanlama dışında bıraktığı 6. evre ile gerçek bir ilerlemeyi ayırt edemediğini savundukları 5. evreyi kendi modellerine dâhil etmemişlerdir. Gibbs'in ahlaki muhakemenin değerlendirmesi ve sosyoahlaki muhakeme aşamaları aşağıdaki gibidir (Gibbs et al., 1992; Palmer, 2010; Sayraç, 2017):

Tablo 2

*Gibbs'in Sosyoahlaki Muhakeme Aşamaları*

---

Olgunlaşmamış Ahlaki Muhakeme

---

Aşama 1. Tek Taraflı ve Fiziki Muhakeme

---

Bu basamakta güçlü otorite figürlerine (örneğin ebeveynler) ve davranışın fiziksel sonuçlarına gönderme yapılır. Bireyler çok az sosyal bakış açısı gösterirler veya hiç göstermezler. Bu basamakta ahlaki muhakeme ve yargı süreci gerçekleştirilirken otorite, kural, statü, davranışın fiziksel sonuçları ve etiketlenme ön plana çıkan kavramlardır.

---

Aşama 2. Değişim ve Araçsal Muhakeme

---

Bu basamakta ahlaki muhakeme temel sosyal etkileşim anlayışını yansıtır. Bireyin ahlaki anlayışı diğerleriyle etkileşimi üzerinden şekillenir. Birinci basamağa göre daha akılcı bir ahlak anlayışının olduğu ve kar/zarar yaklaşımının önemli olduğu bu basamakta ahlaki yargı gerekçelendirilirken karşılıklılık, ihtiyaçlar, özgürlük, tercihler, avantaj ve eşitlik gibi kavramlar vurgulanır.

---

Olgun Ahlaki Muhakeme

---

Aşama 3. Karşılıklı ve Toplum Yanlısı Muhakeme

---

Bu basamakta kişilerarası ilişkilerin ve bunlarla ilişkili normlara ilişkin bir anlayış vardır. Ahlaki muhakeme empatiye dayanmaktadır. Ahlaki yargılar gerekçelendirilirken bakım verme, normatif beklentiler empati, kişilerarası ilişkiler, ilgilenme olumlu sosyal davranışlar ve onaylanma bu basamakta önemle üzerinde durulan kavramlardır.

---

Aşama 4. Sistemli ve Standart Muhakeme

---

Karmaşık bir sosyal sistem anlayışının ortaya çıktığı bu basamak toplumsal gereksinimlere, temel haklara, değerlere ve karaktere hitap eden sistemlerin anlaşılmasını yansıtır. Bu basamaktaki ahlaki gerekçelendirilmelerde sorumluluk, karakter, vicdan, temel hak ve değerler, eşitlik ve sosyal gereklilikler kavramları üzerinde durulmaktadır.

---

Gibbs, Basinger ve Fuller (1992), bu modelde belirtilen basamaklar arasında geçiş basamaklarının da olduğu (1, 1/2, 2, 2/3, 3, 3/4, 4) ve bu evrelerin komşu düzeydeki evrelerin özelliklerini harmanladığı belirtmektedir. Örneğin Gibbs'in kuramında üçüncü basamaktan dördüncü basamağa geçerken kişisel değerlerin göreceliği şeklinde bir geçiş evresinin olduğu, bireyin bu basamakta hem toplum değerlerine bağlı kaldığı hem de kendi

inançlarına göre bir yol izlediğini ifade edilmektedir. Ancak kişi böyle bir yaklaşımın çeşitli çatışmalara yol açabileceğini fark ettiğinden, toplum tarafından kabul görmüş ilke ve standartlara uymanın toplumsal karmaşayı önleyebileceğini düşünmekte ve böylece dördüncü basamağa da geçiş süreci de başlamaktadır (Gibbs et al., 1992; Sayraç, 2017).

Gibbs, Basinger ve Fuller (1992) ayrıca ahlak tipleri kavramına da değinmişlerdir. A tipi ahlaki anlayış, sosyal geleneklerdeki etik ideallerin benimsenerek sürdürülme durumunu ifade ederken B tipi ahlak ise daha dengeli bir bakış açısı sunmaktadır. Gibbs, Basinger ve Fuller (1992) önermiş oldukları modelde B tipi ahlak anlayışına daha çok odaklanarak üç ayrı B tipi ahlak unsuru tanımlamışlardır. Bunlardan dengeleme unsurunda toplumsal veya kişilerarası beklentilerin ideal karşılığına bir yönelim varken temel değerlendirme durumunda A tipi anlayışın aksine bazı değerlerin belirli bir ilişki veya toplumsal sınırlaması yerine tüm insanlığa genellemesi durumu söz konusudur. Bu unsorda bireyin kendisini diğerlerinin yerine koyarak onun hissettiklerine karşı duyarlılık göstermesi gözlenmektedir. Vicdan unsurunda ise B tipi ahlak anlayışı içtenlikle hissedilerek herhangi bir haksızlık veya dengesizlik durumunda bireyin vicdan azabı çekmesi ve kendisini sorgulaması görülebilmektedir (Sayraç, 2017).

Kohlberg'in çalışmalarını toplumsal cinsiyet bakış açısıyla ele alan Gilligan ahlaki gelişimi 3 evreden ve bu evreler arasında iki geçişten oluştuğunu ifade ederken toplumsal cinsiyet açısından ahlak gelişimini "bakım ahlakı" ve "adalet ahlakı" modelleri ile açıklamıştır. Turiel ise geliştirmiş olduğu toplumsal alan kuramı çerçevesinde ahlak gelişiminde toplumsal yaşam ile ahlaki düşünce arasındaki ilişkiye odaklanarak toplumsal gelenek alanı, ahlaki alan ve kişisel alan olmak üzere üç ahlaki alan yapısından bahsetmiştir (Akbaba, 2018; Çam vd., 2012). Ayrıca literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda ahlaki muhakemeye ilgili olarak farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Bunlardan, Eisenberg (1979) ilkökul ve lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada ahlaki muhakemeyi; *otorite ve ceza odaklı*, *hedonistik*, *hedonistik olmayan pragmatik*, *ihtiyaç odaklı*, *humanistik*, *kalıpyargısal*, *onay odaklı*, *empatik*, *işselleştirilmiş duygu ile soyut ve*

*içselleştirilmiş muhakeme* olarak sınıflandırmıştır. Malti, Gummerum ve Buchmann (2007) tarafından yapılan araştırmada ise ahlaki muhakemenin; *ahlaki muhakeme, empatik-ilgi muhakeme, onay odaklı muhakeme, hedonistik muhakeme ile diğer nedenler* şeklinde 5 kategoride sınıflandırmıştır. Er Vargün (2019) ise ilk ve orta çocukluk dönemindeki çocuklarla yapmış olduğu çalışmada Malti, Gummerum ve Buchmann (2007) tarafından kullanılan ahlaki muhakeme boyutlarını yeniden gözden geçirerek ahlaki muhakemeyi; *hak ve adalet temelli muhakeme, diğerinin iyiliği-empati, sosyal onay odaklı muhakeme, norm ve kural temelli muhakeme, cezadan kaçınma, hedonistik muhakeme, ve diğer nedenler* olmak üzere yedi kategoriye ayırmıştır.

Ahlakın toplumdan bireye ve bireyden topluma doğru ilerleyen ve etkileşim gösteren karşılıklı yapısı farklı görüşler doğrultusunda uzun yıllardır açıklanmaya çalışılmaktadır. Her kuram kendi bakış açısıyla ahlakı ele alırken temel noktada gelişimin sürekliliğine vurgu yapılmaktadır. Bu sebeple ahlaki alanda daha fazla araştırmanın yapılması, günümüz değişen dünya koşullarının toplumsal değerler ve ahlak üzerindeki etkileri dikkate alınarak ahlaki muhakeme ve yargıların yeniden gözden geçirilerek değerlendirilmesine ihtiyaç vardır (Ahmetoğlu, 2017). Bununla birlikte toplumsallaşma ve kişilik gelişimi sürecinde ahlaki muhakemenin gelişiminde etkili olan faktörleri bilmek ebeveynler, eğitimciler ve çocuklar arasındaki ilişkileri destekleyerek etkili yöntemlere ağırlık verilmesi açısından önemlidir (Onur, 2017; Yörükoğlu, 1998).

## **2.6. Ahlaki Muhakeme Gelişimini Etkileyen Faktörler**

Paul Bloom’a göre ahlak, kültürel, biyolojik, keşfedilmiş ve öğrenilmiş olanın bir sentezidir. Bloom’un bebekler üzerinde yaptığı deneysel çalışmalar neticesinde ortaya attığı iddiaya göre insan dünyaya boş bir zihinle gelmemektedir ve insanlarda doğuştan ahlaki düşünce, ahlaki muhakeme ile ahlaki duygu ve davranışın alt yapısı bulunmaktadır. Bununla birlikte kültür, aile ve eğitim gibi unsurlar mevcut olan bu alt yapıyı şekillendirmektedir (Bloom, 2010).

Piaget (2015)'e göre kuralların bilincinde olmak çocuğun ahlaki yaşamından ayrılmaz. Bebekler konuşmaya başlamadan veya yetişkinlerin ahlaki baskısını deneyimlemeden önce sadece motor ilgilerini veya simgesel dünyasını tatmin etmeyi amaçlayarak oyunlarda bireysel kurallarını oluşturarak bunları alışkanlık haline getirebilirler. Ebeveynler daha sonra dışsal kurallarla bir dizi ahlaki yükümlülük dayatır ve çocuk bu kurallar atmosferinde yetişmeye başlar. Bu sebeple çocuğun ilk başta hangi kuralların sosyal kısıtlamalardan geldiğini hangi kuralların ise saygı duyulması gereken ritüeller olduğunu ayırt etmesi zordur. Örneğin çocuğun kaldırımındaki bazı taşlara basmaması gibi kendi koyduğu kurallar ya da çevreden tasdik olunmuş ve onlardan keyif alınmış kurallara yükümlülük hissi eşlik eder. Zorunlu bir kural ise bir veya iki yaşındaki bir çocuğun zihninde bu durumdan farklıdır. Daha sonraları bu yükümlülük hissi çocuğun saygı duyduğu biri tarafından gelen talimatla kabul edildiğinde ve çevresiyle olan etkileşim ile birlikte şekillenmektedir (Piaget, 2015). Bu şekillenme sürecinde çocuğun çevreyle ilişkisi ile çevreden gelen tepkilerin neden olduğu izlenimler çocukta ahlak kurallarının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle ilk çocukluk döneminde çocuğun yakın çevresindeki kişilerin tutum ve davranışları büyük önem taşımaktadır (Dilber ve Alkan Ersoy, 2016). Bu yakın çevre içerisinde ailenin çocuğun ahlaki gelişimi üzerindeki etkisi çok önemli bir yere sahiptir. Smetana (1999)'ya göre çocukların ebeveynleriyle olan etkileşimlerinde sosyal dünyaları hakkında duygusal ve bilişsel bileşenlerine yönelik gerekli ve ilgili muhakeme ve açıklamaları sağlamak, çocuğun ahlaki düşünce ve muhakemesini ilerletmesine yardımcı olmaktadır. Janssens ve Dekovic (1997) 6-11 yaş aralığındaki çocuklarla yapmış oldukları çalışmada destekleyici, kısıtlayıcı olmayan ve demokratik tutumlu ebeveynlerin olduğu ailelerde çocukların ahlaki muhakeme seviyelerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ters yönde baskıcı ve otoriter ebeveynlerin olduğu ailelerde ise çocukların daha çok hedonistik muhakeme yapısına yatkın oldukları belirlenmiştir. Eisenberg, Lennon ve Roth (1983) ise 5-8 yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmasında aile tutumlarıyla çocukların ahlaki muhakeme becerileri arasında ilişki olduğu ve

cezalandırmayan, destekleyici ve empati kuran ailelerin çocukları ile muhakeme becerileri arasında pozitif yönde ilişki olduğu, 7-8 yaş grubunda ise çocuğun bağımsızlığını destekleyen, otoriter olmayan annelerin çocuklarının gelişmiş muhakemelerde bulunmalarına katkı sağladığı belirtmiştir.

Aile ve yakın çevre ile birlikte çocuğun ahlaki muhakeme gelişiminin şekillenmesinde toplumsal ve kültürel unsurlar da önemli bir etkiye sahiptir. Bir toplumda büyüyen çocuk ahlaki yargı standartları ve ilkeler edinir (Chomsky, 1988). Bununla birlikte toplum tek bir unsurdan oluşmadığından bireye sunulan ahlak yapısı da homojen değildir ve kültür ile toplumsal ilişkilerden etkilenmektedir. Bireye dışardan dayatılan kurallar ve kısıtlamalar, insanların zihinlerindeki normlarla işbirliği ilişkileri, otorite ve tek taraflı saygı bağlantısından doğan ilişkiler, karşılıklı saygı ve eşitlikle tanımlanan işbirliği ilişkileri çocuğun çevresindeki bireylerle ve yetişkinlerle olan ilişkilerini karakterize etmektedir (Piaget, 2015). Bu yönde çocuğun içinde yaşamış olduğu çevrenin kendisine verdiği rol alma olanakları ahlaki gelişimi açısından önemli bir ihtiyaçtır. Aile, okul, akran grubu, toplumsal yapı ve sosyal statü gibi unsurlar rol alma olanaklarını azaltan ve artıran unsurlardır (Ersoy, 1997). Bu rol ilişkileri sonucunda şekillenen ahlaki kaideler toplumun bireylerden beklediği davranış prensiplerince oluşmaktadır. Ancak bireylerin bu kaideleri olduğu gibi almayıp düşünce ve muhakeme süzgecinden geçirerek bilişsel süreçleri daha nitelikli hale getirmesi gerekmektedir. Bu durum bizleri rasyonel bilinç ile sosyal yaşam arasındaki ilişkilere yönlendirmektedir (Piaget, 2015). Çocuğun sosyal gruplara aktif katılımı ne kadar yüksek ise diğer bireylerin bakış açılarına anlama olanağı da o derecede yüksek olacaktır. Diğer bireyler ve akranlarıyla etkileşim içerisine giren çocuklar, ahlaki bir problem durumu karşısında zihinsel süreçlerini harekete geçirmekte, tartışmalar sırasında bilişsel çatışmalar yaşamakta ve neyin doğru, neyin adil olduğuna yönelik kendi kavramlarını geliştirilmektedir (Ersoy, 1997). Bu yönüyle bakıldığında sosyal deneyimlerin ahlak gelişim sürecini hızlandıracağını söylemek yanlış olmayacaktır. Bilişsel ahlaki gelişim yaklaşımının dayandığı temel öğeler dikkate alındığında çocuğun

sosyal gruplara ve kararlara katılımı esnasında özgür bırakıldığı takdirde kendi değerlerini ve ilkelerini oluşturabileceği sonucuna ulaşılmaktadır (Gültekin, 2008). Bilişsel gelişimciler insanların bir durum veya eylem karşısında ahlaki açıdan doğruluğuyla ilgili düşünme ve karar verme şeklinin gelişen adalet anlayışı ve işbirliğine dayalı olan karşılıklılık tarafından yönetildiğini ileri sürmektedirler. Bu anlayışın gelişmesi bireylerin durumları değerlendirme şeklini değiştirmektedir. Bilişsel kuramcılara göre belirli aşamalarda ilerleyen bu değerlendirme şekli çeşitli teşvik edilmiş ve zenginleştirilmiş eğitim deneyimleri ile ahlaki muhakeme gelişiminin doğal ilerlemesini kolaylaştırmada etkilidir (Schlaefli, Rest ve Thoma, 1985). Bu eğitimler aracılığıyla çocuklar uyumsuz ahlaki bilgi ve iddiaları yeniden gözden geçirme, uyarılma ve onaylama fırsatı elde ederler (Locquiao, 2020). Bu yönüyle okul eğitimi içerisinde bilişsel gelişime katkı sağlayacak faaliyetlerde bulunmak ahlaki yapının temellendirilmesi ve gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Senemoğlu, 2007).

## **2.7. Ahlaki Muhakeme Eğitimi**

Tarihsel süreç içerisinde de birçok düşünürün ahlak eğitimine önem verdiği görülmektedir. Sokrates insanın erdeme ulaşmak gayesinde olması gerektiği, iyi ve faydalı olana yöneltecek bilgilerin sorgulamaya dayalı bir eğitim anlayışıyla elde edileceğini savunmuştur (Kantarıcı, 2013). Comenius okullarda öncelikli olarak öğretime değil eğitime, ahlak ve fazilete değer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde John Locke okullarda ahlak ve fazilet eğitime öncelik verilmesi gerektiği, faziletli bir insanın bilgili bir insandan daha üstün olduğunu vurgulamıştır. Pestalozzi ise ahlak olmadan verilen bilgilerin insana faydadan çok zarar getirebileceği bu sebeple ahlak eğitimini her şeyin üstünde tutulması gerektiğini belirtmiştir (Kanad'dan aktaran Meydan, 2012). Bu bağlamda eğitim tarihine bakıldığında ahlak, değer, karakter ve terbiye gibi farklı isimler altında verilen eğitimler ile ahlaki düşünce ve muhakeme becerisi geliştirilerek insanın

hayatta karşısına çıkabilecek bireysel, toplumsal ve evrensel problemlere yönelik doğru düşünce ve davranışlarda bulunmasını sağlamak hedeflenmiştir (Meydan, 2012).

Bireylerin karşılaştıkları problemleri çözmeleri kadar bu problemleri çözerken kullandıkları akıl yürütme süreçleri ve gerekçelerine ilişkin mantıksal dayanaklar da önemlidir (Aydın, 2011). Akıl insan hayatını yüksek erdemlerle güzelleştiren, kendisiyle pratik düşünce ve keşfetme arzusu ile ortaya çıkan, insanı mutluluğa götürecek nitelikleri ile insanın tüm faaliyetlerinden sorumlu olan bir güçtür (Farabi'den aktaran Çetin, 2019). Nefs, arzu ve istekleri aracılığıyla akli bulandırarak görevini yapamaz hale getirmeye çalışmaktadır. Bu durum karşısında akıl nefsin arzu ve isteklerini düşünme ve kurallarla eğiterek kontrol altına alma görevi göstermektedir. Akıl eylemleri meydana getirebilecek güce sahip olabilmekle beraber bu eylemler iyi veya kötü olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu noktada insan akli insanın kendisine zarar verebilecek veya ahlaka uygun olmayan durumları kontrol altına alma gücüne sahip olup bu gücü “esfeli sâfilîn”e düşmekten kurtulup doğru düşünce ve muhakeme süreçleri ile “ahsen-i takvim” çizgisinde olmak için kullanabilecektir (İbn Hazm' dan aktaran Çetin, 2019).

İnsanlar doğumdan itibaren ahlaki akıl yürütmelerinde ilerleme kaydetmektedirler. Kohlberg (1970)'e göre ahlaki eğitimin asıl amacı bu akıl yürütme süreci içerisinde bir dizi değeri öğretmek değil ahlaki muhakeme gelişimini teşvik etmektir. Bu bakımdan ahlaki bir zıtlık durumu karşısında bireyin doğruyu kendisinin keşfetmesi, bunun kendisine öğretilmesinden daha önemlidir. Çünkü Kohlberg ahlaki eğitimi zihne daha önceden olmayan bir şeyi yerleştirmek olarak değil bireyin ahlaki ilerleme sürecini yönlendirme olarak görmektedir (Çinemre, 2012). Bu ahlaki ilerleme sürecinde bireyler arasındaki ahlaki gelişim farkı eğitim aracılığıyla azaltılabilmekte ve insanlar ahlaki olarak bir üst basamağa geçme konusunda güdülenebilmektedirler. Bu noktada evrensel ilkeler ve ahlaki kurallar bakımından bireylerin eğitim alması onların üst düzeydeki ahlaki değerleri tanımlarına ve ahlaki olarak olgunlaşmalarına imkan sağlayacaktır (Kabaday ve Aladağ, 2010).

Ahlaki olgunluğun geliştirilmesinde farklı görüşler vardır. Ahlaki etkinliklerin öğrencilere ahlaki yetkinlik kazandırabilmesi için ahlaki ilkelere, muhakeme becerisine, somut ilişkilere ve eyleme dayalı olarak programlanması gereklidir. Ahlaki olgunluğun kazandırılmasında teorik bilgilerin ve kuralların doğrudan aktarılması, çocukların disipline edilmeleri veya cezalandırılmaları yanlış bir yaklaşımdır. Teorik bilgilerin ve kuralların doğrudan aktarılması ahlaki gelişimde çocukta dışsal kurallara dayanan gerçekçilik ile benmerkezci bir zihniyet formatıyla sürdürülür. Eğitim bireye ayırt etme anlayışı ve melekesi kazandırmalıdır (Tekin, 2017). Çocuklar yetişkinlerden aldıkları talimatlara sorgulamadan inanmaları gerçek ahlakı oluşturmak için yeterli olmamaktadır. Davranışın ahlaki olarak karakterize edilebilmesi için zihnin özerk bir iyi olarak ahlaka yönelmesi ve sunulan kuralların değerinin farkına kendi kendine varması gerekmektedir (Piaget, 2015). Kurallar düşünce içerisinde belirlenmez ve düşüncenin içerisinde bağlantı kurulmazsa unutulacaktır. Kendisine kuralların öğretildiği bir çocuk o kurallardan ayrıldığında pusulasını şaşıracaktır. Hâlbuki bu kuralların esaslarını öğrenen çocuk yeni bir problem durumunu kolaylıkla çözebilir. Bu yönde eğitimde ahlaki kuralların amacı başkaları tarafından idare edilecek bir bireyi değil kendi kendini idare edebilen hür kişilikleri yetiştirebilmektir. Çocuk süreç içerisinde kendi bireysel kurallarına adım adım bırakılarak dışarıdan müdahale olmadan nefesine hâkim olabilecek bir hale ulaştırmak hedeflenmektedir (Spencer, 2013). Bununla birlikte ahlak eğitimi disiplin üzerine değil temel ahlaki ilkeler üzerine muhakeme etmeye yönelik olarak kurulmalıdır. Disiplin çocuğu bir süre kötü alışkanlıklardan alıkoyarken temel ahlaki ilkeler üzerine muhakemede bulunmak zihni eğitir ve çocuğu düşünmeye hazırlar. Çocuk doğruluğu kendi kendine anlayabileceği temel ahlaki ilkelere göre hareket etmesini öğrenmelidir (Kant, 2009). Çocukların ahlaki ihlal durumları karşısında cezalandırılmaları ise onlarda kaygı ve korku tepkisine neden olmaktadır. Ceza şiddeti arttıkça çocukta cezalandırılan eyleme karşı kaçınma davranışı oluşmakla beraber ürkme etkisi de meydana gelmektedir. Ceza erken geldiğinde veya şiddetli olduğunda düşünme kaygı ve korkulardan etkilenecek ahlaki

davranış yerine duygulara odaklanır. Bu noktada ahlaki davranışta uzun dönemde en etkili ahlaki yaklaşım dışsal yerine içsel akıl yürütme üzerine kurulu bilişsel denetimdir. Ceza çocuklarda diğer davranışlarda da genellenmiş ketlenmeye sebep olurken bilişsel yapılandırma çocukların uygun olanla olmayan davranışlara odaklanmasını sağlar (Gander ve Gardiner, 2015).

Bilişsel gelişim kuramcılarına göre ahlak gelişimi belirli değerlerin bireye dışardan aktarılmasıyla oluşabilecek bir gelişim türü değildir. Bu yaklaşıma göre ahlaki muhakemenin gelişiminde bireyin kendi yaşantısı üzerine düşünmesi, sorgulamada bulunması ve farklı düşüncelerle yüzleşerek bunlar üzerinde tartışması etkili olmaktadır (Kohlberg'den aktaran Çiftçi, 2003). Bu yönüyle bilişsel çatışmaların gerçekleşebileceği etkinlikler hem bilişsel hem de ahlaki muhakeme gelişimini artırmak için en uygun yöntem olarak kabul edilmektedir (Binfet, 2000). Bununla birlikte ahlaki gelişim ile sosyal teşvik arasında ilişki bulunmaktadır. Sosyal etkileşim, ahlaki diyaloglar, ahlaki muhakeme, karar ve etkileşimler birer sosyal teşviktir. Kohlberg (1984) sosyal grup katılımının sosyal teşvik aracılığıyla bireyin ahlaki gelişimi hızlandıracağını, benmerkezci düşünceden uzaklaştıracağını ve empatik düşünmeyi kazanmasıyla sosyal deneyimlerde yer alma olanaklarının artmasını sağlayabileceğini belirtmiştir. Bireyin bu tür sosyal teşvik ortamlarında bulunması ahlaki muhakeme gelişimine katkı sağlamaktadır (Ersoy, 1997).

Bilişsel ahlak gelişimi teorisine göre, grup çalışmaları, grup kararlarında aktif rol alma, empati, kararların ahlaki boyutuna ve hakkaniyete odaklanma, bilişsel ahlaki çatışmalar ile yüzleşme ve komşu basamak argümanlar ile yüzleşme ve perspektif alma gibi faktörler ahlaki gelişimi etkileyen unsurlardır. Bu yaklaşım çerçevesinde sınıflarda ahlaki durum ve ikilemler üzerine tartışmalarda bulunmak öğrencilere ahlaki durumlar karşısında başkalarının bakış açılarını anlama, kendi bakış açılarını düşünme ve açıklama, kendilerinin ve başkalarının düşünme tarzlarındaki yetersizlikler ve tutarsızlıkları teşhis etme imkânı sunarak ahlaki muhakeme gelişimine katkı sağlar (Özçınar, 2015). Kohlberg ve Hersh (1977), öğrencilerin eğitim ortamları içerisinde ahlaki muhakeme gelişimlerini

kolaylaştırmak için gerçek ve kurgusal ahlaki çatışmaları değerlendirmelerine imkân tanınması, bu tür çatışmaları çözmede kullandıkları mantığı düşünmeleri, düşünme biçimindeki tutarsızlıkları ile yetersizlikleri görmeleri ve onları çözmeye yönelik etkinliklerde bulunmaları gerektiğini belirtmiştir. Argümantasyonun eğitim ortamlarında yapmayı amaçladığı da budur. Etkili argümantasyon etkinlikleri, öğrencilerin fikirleri ayırt etmelerine, fikirler arasında bağlantı kurmalarına, alternatif bakış açılarını değerlendirmelerine, bilişsel çatışmayı deneyimlemelerine ve görüşlerindeki zayıflığı tanımlarına yardımcı olur (Andriessen, Baker ve Suthers, 2003). Bu sebeple hem sosyal hem de bilişsel bir etkinlik olarak argümantasyona dayalı etkinliklerin eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılmasının öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimlerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

## **2.8. Argümantasyon**

Kökleri klasik mantığın doğuşuna kadar uzanan, özellikle Aristo ile beraber sistematik bir şekilde incelenen ve Aristo'nun kanıt, sorgulamaya ve iknaya dayalı yazılarında yer bulan argümantasyon kavramı “Argüman” kelimesinden türemektedir (Van Emereen, Grooten dorst, Jackson ve Jacobs, 2013). Argüman sözcüğü Latince kanıtlamak, açıklamak, ifşa etmek anlamlarına gelen “arguere” fiiline “mentum” ekinin eklenmesiyle türetilmiştir (Etimolojiturkce, 2021). Türk Dil Kurumu'na göre argüman kelimesi ise kanıt, tez, sav, iddia anlamlarına gelmektedir (TDK, 2021). Argüman düşünme ve muhakemenin önemli bir özelliğidir (Aslan, 2014).

Argüman ve argümantasyon kavramları tanımlanırken bu iki kavramın bazı durumlarda birbirini yerine kullanıldığı görülmektedir (Üstünkaya ve Savran Gencer, 2012). Ancak bu iki kavram birbirinden farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Osborne, Erduran ve Simon (2004), argüman ve argümantasyon kavramlarının anlamlarındaki farklılığa yönelik olarak argüman kelimesinin özünde iddia, gerekçe, veri ve destekleyicileri kapsadığı, argümantasyon kavramının ise argüman kavramının içeriklerinin örülmesiyle meydana

gelen bir tartışma süreci olarak ifade etmişlerdir. Bu noktada argüman, en az bir sebepten dolayı desteklenen sonuç, ortaya konan bir ürün olarak ifade edebilirken argümantasyonu da bu ürünün oluşturulma süreci olarak tanımlayabiliriz (Sampson ve Clark, 2008). Bu tanımlamalarla birlikte argümantasyon kavramı gündelik hayatta genel olarak “tartışmak” olarak kullanılsa da alanyazında argümantasyonla ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde argümantasyon kavramının tartışma kelimesinden çok daha fazla anlam içerdiği görülmektedir (Aydoğdu Demir, 2019).

Kuhn ve Udel (2003) argümantasyonu, iki ya da daha fazla kişinin argümanları eleştirip yapılandırdıkları sosyal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Walton (2006)’a göre ortaya atılan bir iddianın doğruluğunu destekleyebilmek amacıyla kanıtların öne sürülmesi sürecidir. Van Eemere (1985), dinleyenlerin onayını alabilmek için bir düşünceye karşı çıkarak o düşünceyi çürütmeye çalışmak veya bir düşünceyi savunmak için gerçekleştirilen sosyal, entelektüel etkinlikler olarak tanımlamıştır. Kuhn (2009) ise, argümantasyonu benzer ya da farklı bakış açıları ile bir problem durumunu çözmek amacıyla çaba göstermek, bir konuda fikirler üretmek, bir olguyu anlamak ve düşünceleri eleştiri süzgecinden geçirerek değerlendirme olarak tanımlamaktadır. Van Eemeren ve Grootendorst (2014)’e göre argümantasyon süreci, bir durum veya olay hakkında farklı görüşleri ortaya çıkaran ve tartışmaları çözüme kavuşturan sözlü, mantıksal ve sosyal bir faaliyettir. Chin ve Osborne (2010) ise, fikirlerin diyalog süreci içerisinde araştırıldığı, öğrencilerin daima soru sorup iddialarını delillerle destekledikleri, tartışma ve açıklamalarını yapılandırdıkları, birbirlerinin düşüncelerini eleştirerek değerlendirdikleri sosyal bir aktivite olarak ifade etmektedir. Jimenez, Aleixandre ve Erduran (2007), argümantasyonu iddiaların veriler doğrultusunda desteklemesini temel alan teorik veya deneysel bir tartışma modeli olarak betimlerken Krummheur (1995), bireylerin işbirliği içerisinde düşünce ve gerekçelerini birbirine uyar bir duruma getirebilmek amacıyla kendilerini ifade etme şekli olarak tanımlamıştır. Argümantasyonun eğitim alanında kullanılmasında öncü olan Toulmin (2003) ise, belli bir konuda ortaya atılmış olan

iddialara gerekçeler sunularak bu gerekçelerin veriler ile desteklenmesi ya da ortaya atılan iddialara karşı iddialar oluşturularak mevcut olan iddiaların çürütülmesi süreci şeklinde tanımlamıştır. Oxford İngilizce sözlüğünde argümantasyon, bir teoriyi, eylemi veya fikri desteklemek için kullanılan mantıksal argümanlar olarak tanımlanırken (oxfordlearnersdictionaries, 2021), Aldağ (2006), benzer ya da karşıt durumda olan birey veya grupların bir olguyu anlamlandırma, bir konu hakkında karar verme veya bir sorun durumunu çözme konusunda gerçekleştirdikleri eylemler ile bu eylemlerden elde ettikleri ürünler olarak ifade etmiştir. Bu tanımlar incelendiğinde, argümantasyon kavramının farklı yönlerinin olduğu belirtilmekle beraber birçok ortak özelliğinde vurgulandığı da görülmektedir.

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere argümantasyon kavramı bünyesinde tartışma sürecini barındırmakla birlikte ikna amaçlı yorumlardan ve gündelik tartışmalardan farklıdır. Argümantasyon tarafların sadece görüşlerini sundukları basit bir tartışma süreci değildir. Argümantasyon süreci basit tartışmalardan çok daha farklı bileşenleri içinde barındıran ve bireylerin olay ve durumlara veri, gerekçe ve eleştirel bir bakış açısıyla ele almalarını sağlayan bir süreçtir (Aktamış ve Hiğde, 2017). Bu yönde argümantasyon sürecini bireyler arasındaki davranış, inanç, değer ve tutumların haklı çıkarılmasına yönelik gerçekleştirilen yapılandırılmış tartışma şeklinde farklılaştırabiliriz (Torun, 2015). Bu bağlamda argümantasyon sürecinde insanları etkileyip ikna etmek amaçlansa da esas amaç insanların inanç ve davranışlarını harekete geçirmektir. Bireyler gündelik hayatta sık sık anlaşmazlık durumuna düşerek aralarındaki görüş farklılıklarını gidermek amacıyla mevcut durumu tartışıp anlaşmaya varmaları gerekir. Bu noktada bu anlaşmazlıkları çözmek ve bir soruna çözüm üretmek amacıyla kullanılması gereken tartışma biçimi argümantasyon olarak tercih edilmelidir. Bu yönüyle argümantasyon yöntemi esasında makul bir anlaşmaya varmayı amaçlamaktadır (Van Eemeren, Grootendorst ve Henkemans, 2002).

Argümanlar retorik, diyalektik ya da analitik argümanlar olarak sınıflandırılabilir. Retorik argümanlar, ikna etme odaklı iken diyalektik argümanlar ise karşı iddia ve çürütmeler üzerine odaklanmaktadır (Yore, 2003). Diyalektik argümantasyon bireylerin karşılıklı iletişim içerisinde olduğu diyalog süreci içerisinde gerçekleşir (Kuhn, 1992). Öğrenciler kendi düşüncelerini başkalarına ifade ettikleri diyalojik durumlarda daha iyi öğrenebilmektedirler. Diyalektik düşünme farklı bakış açıları ve düşüncelerin karşılıklı olarak konuşulmasını içerir (Paul, 1991). Analitik argümanlar ise tümevarım ve tümdengelimsel mantık kurallarını içermektedir (Yore, 2003). Tümevarımsal argümanlar mukayesede bulunmayı ve nedensel bağlantıyı içermekle birlikte tümdengelimsel argümanlar ise genelleme yapmayı içermektedir (Duschl ve Osborne, 2002).

Son yıllarda yapılan birçok çalışmada argümantasyon kavramının iki önemli çerçevede ele alındığı görülmektedir. Bunlardan ilki bilgi ve düşüncenin oluşmasında argümantasyon sürecini ön plana çıkaran bireysel süreçtir. Kuhn (1991)'a göre birey, düşünme süreci içerisinde kendisi ile argümantasyon yapmaktadır ve birey, iddia ve veriler arasında gerekçe veya değerlendirmeler yoluyla hem teorik hem de deneysel veriler ışığında bağlantılar kurabilir. Bir diğer çerçeve ise düşünme ve öğrenme süreçlerinde sosyal etkileşimin önemini vurgulamaktadır (Jiménez Aleixandre ve Erduran, 2007). Bu yönüyle argümantasyon süreci hem bireysel hem de toplumsal anlam taşımaktadır. Bireysel anlamda mantıklı bir söylem ve bakış açısını geliştirme, sosyal anlamda ise bir durum veya konu hakkında farklı hatta zıt düşüncelere sahip bireyler arasındaki sosyal tartışmaları yansıtır. Bireyler arasındaki farklı düşünceler ve muhakeme süreci olan sosyal argümantasyon, üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilen güçlü bir araçtır. Sosyal argümantasyon sürecindeki sosyal diyaloglar ile argümantasyon içerisinde kökleşmiş düşünme stratejilerini dışarıya aktarabilir (Jiménez-Aleixandre ve Erduran, 2007). Bu süreçte bireyler iddia ile kanıtlar arasında bağlantı kurmaları, iddia ve gerekçeler arasındaki bağlantıları kavramaları, eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesi sağlanır (Erduran, Simon ve Osborne, 2004).

Bireysel ve sosyal kullanımla birlikte argümantasyon yöntemi dünyada hem fen hem de sosyal alanlar içerisinde ön plana çıkan ve sorun teşkil eden konuların çözümünde tercih edilen yöntemler arasında yer almaktadır. Bu alanlar içerisinde gerçekleştirilen çalışmalarda genel olarak üç çeşit argümantasyon becerisi üzerine vurgu yapılmaktadır (Torun, 2015):

1. Bunlardan ilki, bilim insanlarının bilimsel bilgiyi geliştirmek ve yaymak amacıyla kullandıkları argümantasyon becerisidir. Bir bilim insanı için yaratıcı çıkarımlarda bulunarak inandırıcı kanıtlarla ilgili argümanlar öne sürmek ve bunları kullanmak temel bir etkinliktir (Lawson, 2003).
2. İkinci olarak toplum, tartışma süreci içerisinde argümantasyonu kullanır. Toplumun genelini ilgilendiren bir sorun durumuyla karşılaşıldığında (örneğin, çevre kirliliği, nükleer atıkların sağlık üzerindeki etkileri, ahlaki ikilemler vb.) bireyler genel olarak desteksiz düşünceler, medya hesapları ve internet kaynakları aracılığıyla oluşturulan bilgileri dayanak edinerek kararlar vermektedirler. Ancak bu kaynakların geçerliliği ve güvenilirliğini bilimsel argümanlara dayandırmadan doğruluğunu kabul etmek doğru değildir (Simon, Osborne ve Erduran, 2003).
3. Son olarak öğrenciler eğitim alanı içerisinde öğrenmiş oldukları bilgiler çerçevesinde argümantasyon becerisine ihtiyaç duyarlar. Sınıf ortamı içerisinde ortaya atılan konu ya da problem durumları ile ilgili görüşlerini ya da iddialarına açık bir şekilde ifade edebilir, bunu verilere dayandırarak gerekçelendirebilirler. Bu süreçte diğer öğrenciler de karşıt görüş ve şüphelerini ifade edebilir, alternatif düşünce ve yollar sunabilirler (Newton, Driver ve Osborne, 1999).

Bilim insanları, farklı düşüncelerden doğan ve birbiriyle yarış içerisinde olan düşünce ve teorilerden hangilerini kabul edeceklerine karar verirken mevcut argümanların sağlamlığını temel almaktadırlar. Benzer şekilde öğrencilerin de sadece çeşitli iddialar öne sürerek

değil, bu iddiaların haklılığına yönelik gerekçeleri açıklayarak farklı düşünce ve teorilerden hangi sebeple daha geçerli olduğu ve diğer düşünce ve teorileri hangi yönleri ile zayıf bulunduğunu gerekçeleriyle açıklayarak ifade edebilmelidirler (Köseoğlu, 2008). Bu yönüyle tüm bu alanlar içerisinde eğitsel alan yaklaşımı argümantasyon becerisinin eğitsel değerini ortaya koymaktadır. Argümantasyonun eğitimin bir parçası olarak kullanılma nedeni bir konuda sadece bilgi sahibi olmak değil bununla birlikte bu bilginin diğer paylarla ilişkisinin ne olduğu, neden önemli olduğu ve dünyaya bu bakış açısıyla nasıl bakılması gerektiği boyutlarına da öğrencide oluşturmaya çalışmasından kaynaklanmaktadır (Drive, Newton ve Osborne, 2000).

### **2.8.1. Argümantasyon Gelişim Süreci**

Günlük hayatta çeşitli durumlarla karşı karşıya kalarak doğru kararları alıp doğru eylemleri gerçekleştirebilme noktasında akıl yürütme, kanıtlara ulaşma veya gerekçeler üretme gibi argümantasyonla ilgili süreçlere başvurulmaktadır. Argümantasyon ister bir başkasıyla, ister bir dinleyici kitlesiyle veya bireyin kendi kendisiyle olsun günlük deneyimlerin bir parçasını oluşturan söylemsel ve yazılı bir uygulamadır (Mirza, Perret-Clermont, Tartas ve Iannaccone, 2009). Argümantasyon felsefe, dilbilim, mantık, argümantasyon teorisi ve diğer birçok disiplinlerdeki araştırmacılar tarafından uzun süredir çalışılan bir konudur. Bununla birlikte argümantasyon günlük hayatla birlikte hem düşünme hem de öğrenmedeki önemiyle psikoloji alanının da araştırma konusu haline gelmiştir. Bu alan içerisinde tartışma için gerekli becerilerin neler olduğu ve bunların nasıl geliştirildiği, insanların etkili tartışmayı nasıl öğrenebilecekleri ve argümantasyonun bilişsel gelişimdeki rolü merak konusu haline gelmiştir (Mirza, Perret-Clermont, Tartas ve Iannaccone, 2009).

Gelişimsel açıdan çocukta tartışma ve argümantasyonun başlangıcı noktası incelendiğinde çok küçük yaşlardan itibaren tartışma başlangıcının izleri görülmekle birlikte farklı bilişsel, dilsel işlemlerde ustalaşma sürecinin bireyin gelişimiyle birlikte daha etkili hale geldiği

görülmektedir (Dorval ve Gundy 1990). Ebeveyn ve çocuklar arasındaki tartışmalar incelendiğinde çocukların 2 yaşına kadar çatışma değişimlerine oldukça aşına oldukları ve 4 yaşına kadar uzun süreli aile içi çatışmalarda tanık ve katılımcı oldukları görülmektedir. Bu süreçte çocuklar bilişsel, dilsel ve sosyal beceriler ile hak ve kurallar noktasında giderek daha becerikli hale gelmektedirler (Stein ve Albro 2001). Yaklaşık 2 veya 3 yaşlarında çocuklar muhataplarının çıkar ve vaatlerini dikkate alırken başkalarını ikna etmeye çalışma anlamında tartışma becerisine sahip olmakta aynı zamanda bu tartışma süreçlerinde gerekçe ve karşı savların işleyişine dair izler bulunmaktadır (Golder'den aktaran Mirza, Perret-Clermont, Tartas ve Iannaccone, 2009). Bu süreçte çocuklar 3 yaşından önce diğerlerini ikna edebilmek için sözlü ifadeler yerine bedensel ikna edici stratejiler (ağlama, saldırgan hareketler vb.) kullanırken 3 yaşından itibaren gerekçe üretebilmektedirler. 4-5 yaşlarından itibaren ise kendi bakış açılarını haklı çıkarmak için çaba gösterdikleri ve rakiplerinin sunmuş oldukları iddialara karşı çıkabildikleri görülmektedir (François, 2005). Piaget'in çocuğun kendi bakış açısı yerine başka bir kişinin bakış açısını dikkate alma yeteneği olarak tanımladığı bu süreçte çocuk, herkesin kendi bakış açısıyla düşündüğünü varsaydığı sürece başkalarını ikna etme, ortak doğruları kabul etme ya da kendi görüşlerini kanıtlama veya test etmek için çaba harcamayacaktır. Bu sebeple argümantasyon sürecinde çocuk kendi merkezinden uzaklaşabilmelidir (Piaget, 2007). Çocuğun kendi merkezinden uzaklaşarak diğerinin zihinsel durumlarını hesaba katması, tahmin edip yorumlaması argümantasyon becerilerinin gelişmesini mümkün kılar. Benzer bir süreç çocukların kanıt ve gerekçe sunma aşamasında da gerçekleşir. Çocuk kanıt ve gerekçe aşamasında ilk başta tüm hipotezlere inanan ve kanıta ihtiyaç duymayan bir yapıya sahiptir. Piaget bu durumu çocuğun kendi düşünce zincirinin farkında olmaması ve sadece belirli durumlarda akıl yürütmesi gerçeğiyle açıklar. Piaget'e göre çocuk, düşüncelerinin diğerinkilerle temas etmesi ile şüphe ve kendi düşüncelerini doğrulama arzusunu üretmeye başlamaktadır. Doğrulama ihtiyacımızın temelinde, başkalarının düşüncelerini paylaşmaya ve kendi düşüncelerimizi başarıyla iletmeye yönelik toplumsal

bir ihtiyaç yatar (Piaget 1969). Bu sebeple argüman doğrulamanın bel kemiğidir ve mantıksal akıl yürütme sürecinde sahip olduğumuz argümanların özelliklerini içsel olarak yeniden üretme sürecine girmemizi sağlar (Golder ve Coirier 1994). Piaget'e göre çocuk tartışma becerisini yaklaşık 7 yaşında geliştirmiş olmakla birlikte kendi benliği ve dış dünya arasındaki ayrımın da farkına varır. Farklı çalışmalarda ise çocukların başka bir kişinin bakış açısını dikkate almalarını sağlayan kendi merkezinden uzaklaşmayı daha erken bir aşamada, 3 ila 5 yaşlarında edindiklerini göstermektedir (Astington, 1994). Bununla birlikte Stein ve Miller (1993), çocukların 7 yaşından itibaren tartışmada kendi pozisyonlarının farkında oldukları ve bu pozisyonları nasıl savunacaklarını bildiklerini, ilerleyen zamanlarda ise hem kendi düşüncelerini açık bir şekilde savunup hem de karşıdakinin bakış açısına atıfta bulunabildiklerini belirtmiştir. Bu sebeple 7-14 yaş arasındaki çocukların aşına oldukları alanlarda ikilemler çözmeleri gerektiğini önermiştir. Stein ve Miller'a (1993)'a göre argümantasyon gelişiminin altında yatan dört bileşen vardır. Bunlar; birey için anlamlı olan hedeflere ulaşma arzusu, bu hedeflere ulaşma durumuyla ilgili eylemlerin olumlu ve olumsuz sonuçlarının farkındalığı, hedeflere ulaşmayı engelleyen engellerin farkındalığı ve bu hedeflere ulaşılmasının sonuçlarına ilişkin inançlar şeklindedir. Bu dört bileşenle birlikte argümantasyon, aynı anda hem bilişsel hem de sosyal olan bir etkinliği içerir. Dilin ve diğer bilişsel araçların kullanımını ve başka bir kişinin konumunu tanıma becerisini gerektirir. Karmaşık argümantasyon aktivitelerini geliştirme becerisi çocuklarda zamanla gelişir. Bu gelişim sürecinde kimlerle tartışıldığı, hangi konu hakkında tartışıldığı, hangi bağlamda tartışıldığı ve neden tartışıldığı önemlidir. Bu süreçte tartışma becerisi, bilişsel yapı ve dille sosyal alanlarda birbirine bağlı olarak inşa edilir. Bu sebeple çocukların konuşmadaki tecrübeleri argümantasyonun yapısında önemli rol oynar (Pontecorvo ve Arcidiacono 2007). Psikolojik bakış açısı gelişim ve öğrenmenin sosyal etkileşimlerde birlikte inşa edildiği gerçeğine dikkat çeker. Çocuklar diğer insanlarla kurdukları ilişkilerde kendilerine ve çevrelerine ilişkin temsil ve anlayışlarını yapılandırmaya yönelirler. Bu anlamda gelişim

süreci çocukların dünya algılarının içsel dengesiyle kişilerarası düzey arasındaki hareketliliği içerisinde gerçekleştirir. Bu düzeyde geliştirilen bilgi ve araçlar daha sonra çocuk tarafından içselleştirilerek kişisel düşünme aracı olarak edinilir. Bu noktada dilin iki temel işlevinin olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki bir iletişim aracı olarak bilgiyi paylaşma ve geliştirmek için kullanılır. İkinci olarak ise psikolojik bir araç olarak bireyin kendi eylemleri üzerinde düşünmesini sağlayan bir araç olarak ortaya çıkar. Bu sayede akıl yürütmeyi, düşünceyi organize etmeyi, planlamayı ve kendi eylemlerini doğrulamayı mümkün kılan bu iki işlev birbiriyle bağlantılı hale gelir (Mirza, Perret-Clermont, Tartas ve Iannaccone, 2009).

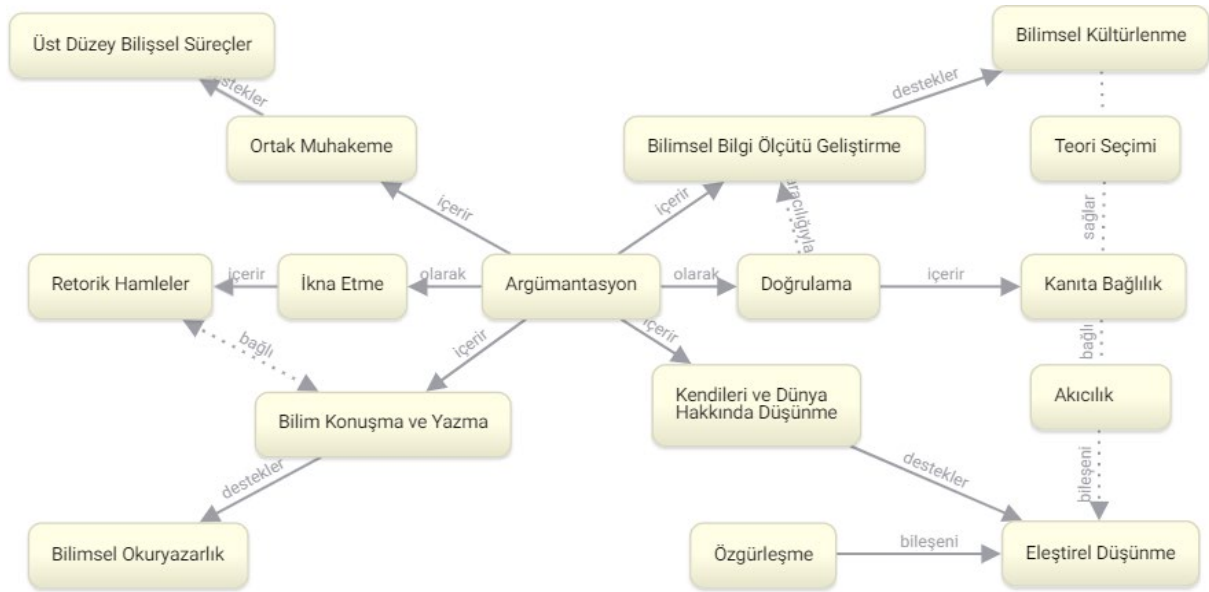
### **2.8.2. Argümantasyon Sürecinin Eğitimde Kullanımı**

Eğitim alanında argümantasyon terimi, başlangıç iddiası ve sonrasında meydana gelen tartışma içerisinde öğretmenlerin öğrencilerde uygun yönlendirme, model ve farklı etkinliklerle birlikte ders içinde gelişimini sağlayabileceği bir konuşma biçimi olarak tanımlanmaktadır (Trend, 2009). Argümantasyon, öğrencilere öğrenme fırsatı sunan bir yapıya sahiptir. Andriessen, Baker ve Suthers (2003), bu yapıyı üç bölümde açıklamıştır; bunların ilkinde öğrenciler tartışmalı diyaloglarda kendilerini ifade etmeye çalışır. Bu durum öğrencinin kendi inanç ve varsayımları üzerinde derinlemesine düşünme ve farkındalığın oluşmasına yol açar. İkincide, tartışmalı diyaloglar içerisinde öğrenciler kendi iddialarını desteklemeye çalışırken bu iddialarındaki kusurlu ve çelişkili kısımları ortadan kaldırırlar. Bu aşamada genel olarak kendi görüşlerini tamamen terk etmeseler dahi mevcut konumlarında bazı değişiklikler yapabilirler. Üçüncü durumda ise argümantasyon süreci öğrencilerin savundukları iddiaları iyileştirmelerine ve farklı bakış açıları arasında bir fikir birliği geliştirmelerine yardımcı olabilir. Tüm bu süreçlerde argümantasyon sürecinin öğretmen tarafından iskele edilmesi önemlidir.

Argümantasyon, felsefi anlamda uzun bir geçmişe sahip olmakla birlikte eğitim alanında özellikle son yıllarda önemli bir çalışma konusu haline gelmiştir (Van Emmeren et al., 1996).

Tartışmanın kökleri yaklaşık 4000 yıl öncesine ve klasik mantığa kadar uzanan bir tarihi geçmişi kapsamakla birlikte argümantasyon kavramının bilim ve eğitim dünyasında öne çıkması 1950'li yıllarda gerçekleşmiştir (Doğru, 2016). 1950'li yıllara kadar mantık çalışması olarak değerlendirilen argümantasyon, Toulmin gibi düşünürlerin klasik mantığa yönelik eleştirileri sonucunda tartışma alanında önemli değişikliklere sebebiyet vermiş ve öğrencilerin günlük hayattaki tartışmalarında daha başarılı olabilmelerini sağlayacak eleştirel düşünme ve informal mantık gibi becerileri öğrenmeleri gündeme gelmiştir (Johnson'dan aktaran Aldağ, 2006).

İnformel mantık, bilişsel ve duyuşsal bileşenleri kullanarak toplumsal meselelerde önemli kararların alınacağı durumlarda başvurulana, sosyobilimsel konularda problemlerin tartışılıp bireylerin her şekilde düşündüklerini içeren bilişsel bir süreci ifade eder (Sadler ve Donnelly, 2007). Eleştirel düşünme ise; önceki tecrübeleri, bilgi ve düşünceleri inceleyerek, farklı bilgi ve görüşleri değerlendirdikten sonra dengeli bir yargıya ulaşma, bir problem durumunu kültürel, sosyal, bilimsel ölçütlere göre, geçerlilik ve tutarlılık bakımından değerlendirme, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünü, durumlar veya sorun durumları hakkında doğru değerlendirmeler yapabilme, konu, olay, kavram ve problemlere farklı bir bakış açısıyla yaklaşma, görünmeyeni görme, görünenin arkasındaki boyutları düşünme yani bir olayı tüm boyutlarıyla düşünerek sonuca ulaşma ve karar verme işidir (Fisher, 1995; Gelen, 2011). İnformel mantık ve eleştirel düşünmeyle birlikte literatürde argümantasyon sürecinin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, yaratıcı düşünme, tartışma, eleştirel düşünme, üst bilişsel becerileri ve karar verme gibi becerileri olumlu yönde etkilediğine dair çalışmalara rastlamak mümkündür (Örn. Antiliou, 2012; Demirel, 2014; Filiz ve Işıker, 2019; Patronis, Potari ve Spiliotopoulou, 1999). Bu becerilerin gelişmesinde öğrencilerin argüman üretmeleri, argümanlarını savunmak için birden fazla beceriyi kullanmaya çalışmaları etkilidir. Argümantasyonu oluşturan bileşenler incelendiğinde bu bileşenlerin desteklediği önemli beceriler olduğu görülmektedir.



Şekil1. Argümantasyonun Potansiyel Katkıları. Jimenez-Aleixandre, M.P., ve Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: an overview. S. Erduran ve M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), Argumentation in science education: perspectives from classroom-based research kaynağından uyarlanmıştır.

21. yüzyılın temel becerileri göz önüne alındığında argümantasyon sürecine dahil olan bireyler bu süreçte birçok beceriyi de sergilemektedir. Bununla birlikte hızla gelişen ve değişen teknoloji ve bilgi dünyasında 22. yüzyıl becerilerinin hangileri olacağına dair net çıkarımlar olmasa da argümantasyonun temel hazırlayacağı inovatif, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi beceri türlerinin bu yüzyılda da ortaya çıkacağı düşünülmektedir (Şahin Kalyon, 2018).

Öğrencilere argümantasyon becerisini kazandırmamızdaki amaçları incelediğimizde; karmaşık argümantasyon becerilerinde uzmanlaşan öğrencilerin muhakeme, yargılama ve eleştirel düşüncelerinde gerçek bir mantık geliştirmeleri, hipotezleri test etme, bir bilgi ve düşünceyi inşa etme süreçleriyle birleştirildiğinde kavramsal değişimi ve sosyobilişsel çatışmayı ilerletebilmesi gibi nedenler ön plana çıkmaktadır (Doise, Mugny ve Perrett Clermont, 1976). Sampson, Grooms and Walker (2010), bireylerin argümantasyon sürecine dahil olabilmek için gereken zihinsel kapasite ve becerilere doğuştan sahip oldukları sadece argümantasyonun amaçları ve normları hakkında bilgi edinmediklerini

ortaya koymuştur. Bireylerin matematik, okuma yazma, problem çözme ve argümantasyon gibi önemli akademik becerileri keşfetme yoluyla öğrenmeden veya kendilerine öğretmedike etkili bir şekilde kullanmamaktadırlar (Presley ve Hilden, 2006). Öğrenciler çeşitli etkinlikler, tartışma grupları şeklinde farklı uygulamalarla desteklendiğinde bu türden aktivitelere katılıp karmaşık kavramları anlayabilirler (Bell, 2004). Bu noktada gelecek yüzyılda bireylerden argümantatif düşünme becerisine sahip olmaları isteniyorsa öğrencilere gerekli ortamların hazırlanması gerekmektedir (şahin Kalyon, 2018).

Çocuklar ve yetişkinler günlük hayatta herhangi bir konu üzerinde tartışma yaşadıklarında argüman üretirler. Bireylerin günlük hayatta ya da sınıf içerisinde gerçekleştirdiği tartışmalarda, internet ortamında ve bilimsel yayınlardaki iddiaları analiz edebilmeleri için bu beceriye sahip olmaları gerekir. Aynı zamanda argümantasyon becerisi başkaları tarafından ileri sürölen iddialar üzerinde sosyal tartışmalara katılım sağlayabilme veya bireyin kendi deneyimsel sonuçlarını başkalarına aktarabilmesinde önemli bir etkindir (Bulgren, Ellis ve Marquis, 2014).

Öğrencilerin herhangi bir konu hakkında dikkatli bir şekilde ayrıntılarıyla düşünmesi isteniyorsa öğrenim gördükleri kademeler içerisinde argümantasyon uygulamalarına yer verilmelidir. Çünkü kendi akranları ile birlikte bir kavram veya bir problem durumu üzerinde argümantasyon sürecine dahil olan öğrenciler, düşöncelerini açıkça ifade edebilme farklı bakış açılarını keşfedebilme, fikir ayrılıkları ve çatışmaları kolaylıkla çözebilme gibi becerilere sahip olabilmektedirler. Bu süreçte kendi akran grubuyla argümantasyon sürecine dahil olan öğrenciler hem öğrenebilmek için tartışma gerçekleştirmekte hem de tartışmayı öğrenebilmektedirler (Kuhn, Shaw, ve Felton, 1997). Bu süreçte argümantasyon etkinlikleri birden fazla beceri gelişimine katkıda bulunur. Aristo ile dikkat çekmeye başlayan tartışma süreci insanoğlu var olduğu sürece devam edecektir. Bu sebeple bu yüzyılda olduğu kadar gelecek yüzyılda da bireylerin sahip olması gereken becerilere ulaşabilmeleri amacıyla öğrencilerin argümantasyon sürecine dahil olmaları gerekmektedir. (şahin Kalyon, 2018). Bununla birlikte bu tür amaçların

gerçekleştirilmesi için sınıf içerisinde öğretmen ve öğrencilerin argümantasyon sürecine yönelik olarak gerçekleştirmesi gereken bazı roller vardır.

#### **2.8.2.1. Argümantasyon Sürecinde Okulun Rolü**

Argümantasyona dayalı tartışma süreçlerinin eğitimsel eylemler üzerinde yansımaları vardır. Bu sebeple okulda argümantasyon öğretiminin çocuğun bilişsel gelişim sürecine katkıda bulunacak ve uyarıcılarla birlikte bu gelişim sürecini hızlandırabilecek etkinlikler ile desteklenmesi gerekmektedir (Brassart'dan aktaran Mirza, Perret-Clermont, Tartas ve Iannaccone, 2009). Okul, öğrenilecek ve öğretilecek bilgi birimlerine ve kullanılacak yöntem ve etkinliklere ortam oluşturur. Öğrenciler için okulda öğrenme, öğrenci ve öğretmenler arasındaki iletişimin temeli olan hem bilişsel hem de sosyal bir etkinliğe katılmayı içerir (Mercer 2000). Bu etkinlik içerisinde bilişsel süreçlere göre tartışma oluşturma ister tek başına gerçekleştirilen bir eylem isterse de grup halinde gerçekleştirilen bir etkinlik olsun, bireyin çözümlerin ya da bakış açılarının arkasındaki açıklama üzerine düşünmesine sebep olur ve bunları sözlü veya yazılı bir şekilde ifade etmesini gerektirir (Chi 2000).

Argümantasyon yöntemi bazı ülkelerde ancak ilkokulun son dönemlerinde öğretilmeye başlanmaktadır. Bununla birlikte ders kitaplarında argümantasyon sürecine imkan verecek diyaloglara sınırlı bir biçimde yer verilmekte ve bir konunun öğretiminde nadiren alternatif argümanlar verilmektedir. Bu durumun özellikle yazılı argümantasyon becerilerinin geç öğrenilmesine sebebiyet verdiği düşünülmektedir (Mirza, Perret-Clermont, Tartas ve Iannaccone, 2009). Gelişimsel açıdan bakıldığında çocuklar, yazılı ifade sürecinden önce sözlü iletişim gerektiren durumlarla karşılaşır ve özellikle aile ortamı içerisinde sözlü tartışmayı öğrenirler (Dunn ve Munn 1987). Okul süreci ile birlikte yazmayı öğrenen çocuk konuşulan kelimelerin kendiliğinden oluşunun dışına çıkarak ürettiği söylem üzerinde düşünmeye başlar ve kendi yazılı ürünü üzerinden geri dönüt verebilir duruma

gelir (Olson ve Torrance 1996). Öğrencilerin bu kapasiteleri kazanmaları ve yazma kültürüne erişmeleri öğrenme ve öğretme etkileşimleri sırasında gerçekleşir. Bu sayede çocuk kendi etkinliklerini değerlendirir ve bu durum zamanla daha kontrollü bir hale gelir. Bu yönüyle yazılı argümantasyon daha karmaşık bir süreci temsil eder. Çocuklar yazılı argümantasyonda kendi görüşlerinin çeşitliliğini göz önünde bulundurmalı, uygun olan ifadeleri seçmeli, iddiasına yönelik olarak ortaya çıkacak itirazları önceden tahmin etmeli ve bu öğeleri birbirine bağlayabilmek için tutarlı dilbilimsel yöntemleri kullanabilmesi gerekmektedir. Bu sebeple çocuklar yazılı argümantasyon sürecine sözlü argümantasyon sürecinden daha geç sahip olmaktadır. Sözlü argümantasyon sürecinde çocukların karşı karşıya olması, diğerinin bakış açısını anlama ve ona uyum sağlaması için bir destek görevi gösterirken yazılı argümantasyon sürecinde söylemin amacını belirleyebilmek için daha fazla çabaya ihtiyaç vardır. (Dolz 1996). Bu noktada okul, hem sözlü hem de yazılı argümantasyon süreçlerine imkan oluşturması bakımından önemli bir role sahiptir.

Argümantasyon süreci farklı bakış açılarının incelenmesi ve koordinasyonunu gerektirir. Okul ortamı içerisinde sosyal bir alan içerisinde olan öğrenciler çok sayıda düşünceye maruz kaldıklarında bu düşüncelerin her birinin geçerliliğini keşfetmeye teşvik edildikleri için ele alınan konu hakkında yeni bilgiler edinme sürecine girerler. Bu durum onların bireysel teorilerine ve varsayımlarına itirazları dikkate almaları, alternatif düşünceleri anlamaya ve itirazlarda bu anlamları formüle etmeye çalışmaları gerektiği anlamına gelir (Stein ve Miller 1991). Bu sebeple tartışmacı tartışma bağlantılarında ilgili bilgilere maruz kalmanın ve çeşitli etkileşimler ile birlikte belirli bir düşüncenin neden hatalı olduğunun nedenlerini araştırma süreci ile meşgul olduğunda bu tür durumları çözmek için ikna edici argümanlar önerme ve doğru kavramları anlama noktasında derinleşir. Bu sebeple eğitim programları ve amaçları kapsamında argümantasyon uygulamalarını incelemek önemlidir. Bu yönde okul, argümantasyon için yeterli bağlamları sağlamaya duyarlı olmalıdır. Öğrenciler temel tartışma becerilerini çok erken zamanlarda edindikleri için, daha sonraki

süreçlerde daha fazla ihtiyaç duyulan şey, bu becerilerini eğitim ortamlarında anlamlandırmaktır (Schwarz, 2009).

#### **2.8.2.2. Argümantasyon Sürecinde Öğretmenin Rolü**

Argümantasyon süreci öğretmen ve öğrencilerin bir arada gerçekleştirdikleri, aktif dilsel ve yazılı süreçlerin argüman oluşturma, kanıtları değerlendirme, muhakeme yapabilme, üst bilişsel düşünme ve akıl yürütme gibi beceriler üzerine etkisinin yaşandığı dinamiksel bir anlam üretme sürecidir (Demirbağ, 2007). Bu süreçte öğretmenin görevi öğrencilere gerçek hayattan alınmış veya yarı yapılandırılmış problem durumları ile bilgi ve düşünce sınırlarını genişleterek onlara rehberlik etmektir (Balım vd., 2012). Bu rehberlik sürecinde öğrencilerin güçlü argümanlar kurmaları, sorular sorup geçerli iddia ve deliller ortaya atmaları, düşünceleri karşılaştırıp bu düşüncelerin değişimine yönelik yansıma yapabilmeleri ve bu sürecin sonunda kuvvetli argümanlara ulaşabilmeleri için öğretmenin sınıf içerisinde izlemesi gereken sıralı adımlar vardır. Bu adımlar aşağıdaki gibidir (Demirbağ, 2017).

##### *1) Problem veya tartışma sorusunun belirlenmesi*

Öğrencilerin argümantasyon sürecini gerçekleştirmeleri için ilk olarak soru ya da tartışma problemini belirlenmesi gerekir (Walker ve Sampson, 2013). Bu süreçte en büyük rol öğretmene düşmektedir. Öğretmen sınıf seviyesine göre argümantasyon sürecine uygun olan tartışma sorusunu doğrudan kendisi verebileceği gibi öğrencilerin de keşfetmelerini sağlayabilir. Bu tartışma sorusu bir senaryo üzerinden verilebileceği gibi gerçek hayattaki gözlemler sonucunda sonradan da ortaya çıkabilir. Belirlenecek olan tartışma sorusu “evet” ve “hayır” gibi basit ve kısa cevaplı ifadelerden ziyade “nasıl”, “neden” “iddianız nedir?” gibi ifadeler şeklinde verilmelidir (Norton Meier, Hand, Hockenberry ve Wise, 2008).

## *2) Öğrencilerden ilk fikirlerin alınması*

Bu basamaktaki amaç birinci adımdaki soru veya tartışma durumuna yönelik öğrencilerin ön fikirlerini belirlemektir. Öğretmen ön bilgiler içerisindeki kavram yanlışları ve yanlış anlamalar gibi faktörleri göz önünde bulundurarak bunların giderilmesine yönelik bir argümantasyon çatısı kurabilir. Bu bölümde öğretmen öğrencilerin düşüncelerini bireysel veya küçük gruplar şeklinde sözlü ya da yazılı olarak ifade etmelerini isteyebilir (Zoller, 1996).

## *3) Argüman oluşturma: Küçük grup tartışmaları*

Argümantasyonun en dinamik süreçlerinden biri olan bu adımda öğretmen öğrencilerden ortaya bir iddia atmalarını, mevcut veriler ve muhakeme ile birlikte bu iddiaları desteklemelerini, gerekçelendirme için kullandıkları kanıtları, destekleyicileri ve varsa çürütücüleri de bireysel veya grup şeklinde ifade etmelerini ister (Aktamış ve Hiğde, 2015). Öğretmen öğrencilerin bir argümanın parçalarını doğru kurduklarından emin olduktan sonra öğrencilerine bir argümanın bileşenlerini oluşturan iddia, veri, kanıt, akıl yürütme, destekleyici ve çürütücü gibi bileşenler arasında mantıksal tutarlılığı sorgulatmalıdır. Ayrıca öğretmen bu bölümde öğrencilerden senaryo, örnek olay gibi etkinlikler üzerinden verilen veya keşfedilen soruların çözümüne yönelik veri toplanmasına olanak sağlamalıdır. Öğrenciler bu verilere dayalı olarak iddia, delil ve süreçleri oluşturabilirler. Öğretmen bu süreçte olabildiğince öğrenciler arasında dolaşarak gerçekleştirdikleri küçük grup tartışmaları dinlemeli ve onlara argüman kurmaları için destek olmalıdır (Reznitskaya, 2012). Eğer bu gruplar içerisinde argüman çeşitliliği yoksa öğretmen grupları daha fazla argüman üretebilmeleri için cesaretlendirmelidir (McNeil, Gonzalez Howard, Katsh Singer ve Loper, 2016). Öğretmen bu süreç içerisinde eksik veya yanlış gördüğü bölümler olsa dahi öğrencilere doğrudan cevap vermekten kaçınmalı, onları düşündürücü sorulara yönlendirmelidir. Bu şekilde

süreçte tartışmayı başlatan ve devam ettiren türden sorular sorarak öğrencilerin kaliteli argüman kurmalarını sağlamalıdır (Günel, Kırır ve Geban, 2012)

*4) Argümanların oluşturulma sürecinin takip edilmesi ve büyük grup tartışmasına hazırlık*  
Öğretmen bir önceki adımda belirtilen şekilde küçük grupların oluşturdukları argüman sürecinde onlara sorular soran, diyalog kuran ve kendi aralarındaki tartışmaları izleyen bir konumda olmalıdır. Bu adımda öğretmen ilk olarak onların argümanlara kendi aralarındaki etkileşim aracılığı ile ulaşmalarını beklemeli eğer ulaşmazlarsa bir önceki adımda belirtilen soruları onları yönlendirmelidir. Öğretmen bu aşamada her bir küçük tartışma grubunu ayrı şekillerde takip etmeli ve bir sonraki aşama olan büyük grup (tüm sınıf) tartışması için hazırlamalıdır. Hazırlık aşamasında öğrenci grupları arasında en iyi argümanlara ulaşan gruplar tespit edildikten sonra bilinçli olarak büyük grup tartışması sırasında bu gruplara son sıralarda söz hakkı verilebilir. Eğer bu gruplar içerisinde iyi bir argümana ulaşan bir grup yok ise argümantasyon sürecine zenginlik katmak amacıyla öğretmen seçtiği bir ajan gruba diğerlerinden daha fazla ipucu vererek onların en iyi argümana ulaşmalarını sağlayabilir (Demirbağ, 2017).

*5) Fikirlerin çatışması: Büyük grup tartışması*

Uzlaşma basamağından bir önceki aşama olan bu süreçte öğrencilerin küçük gruplar halinde kurdukları argümanlar tüm sınıfın olduğu ortamda sunulmalıdır. Öğretmen bunu gerçekleştirebilmek için grupların bileşenleri ve argümanlarını tahtaya yazmalarını sağlayabilir veya teknolojik bir platform üzerine taşıyabilir. Bu süreçteki amaç öğrencilerin küçük gruplar halinde kurmuş oldukları argümanların diğer gruplar tarafından haberdar edilmesidir. Öğretmen öğrencileri mümkün olduğu kadar kendi aralarında tartıştırmelidir (McNeli et al., 2016). Burada öğretmen öğrencilerin birbirleriyle diyalog içerisinde olabilmeleri için fırsatlar oluşturmali, bir öğrencinin ya da küçük grubun argümanlarını diğer öğrencilere taşıyacak hamleler yaparak öğrencilerin kendilerinin ve

akranlarının fikirleri üzerinde düşünmelerini sağlamalıdır (Demirbağ, 2017). Öğrenciler gelişigüzel konuşmalardan çok dilin bir düşünme aracı olduğunu farkına vararak düşünmeyi sağlayacağı etkileşimlere önem vermelidir. Bu süreçte örneğin *“Arkadaşlarınızın desteklediği bu argümanlar hakkında sizler ne düşünüyorsunuz, karşı argümanınız var mı?”* gibi sorular ile tartışmayı devam ettiren bir yapı içerisinde olmalıdır (Reznitskaya, 2012). Genelde bu tür sorulara yönelik evet aynı fikirdeyim gibi kısa cevaplar verilse dahi öğretmen bu cevaplara yönelik *“Neden böyle düşünüyorsun, gerekçen nedir?”* gibi sorular yönelterek öğrencilerin kendi düşünceleri üzerine muhakeme yapmalarını sağlamalıdır. Ayrıca öğretmen öğrencilerin kurmuş olduğu alternatif argümanların farkında olmalarını sağlayarak kendilerinin ve akranlarının bileşenlerinin (veri, iddia, akıl yürütme) ve argümanlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerini istemelidir (McNeil ve Knight, 2013).

#### *6) Uzlaşma süreci: Sürecin sonlanması*

Argümantasyon sürecinde öğrenciler düşüncelerini yarıştıırken öğretmen argümanlardan güçlü olanları onlara söylememelidir. Bunun yerine öğretmen süreç boyunca öğrenciler gibi onlarla tartışarak argümanlarının zayıf noktalarını yakalamalarına yönelik sorular ve diyaloglar ile en iyi argümanları oluşturmaları için onları yönlendirmelidir. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin veya grupların söylemleri birbirinden ne kadar farklı olsa da onları sorular ve diyaloglar ile ortak bir zemine doğru çekmelidir (Scott, Mortimer ve Aguiar, 2006). Burada öğretmene düşen görev en iyi argümanı kapsayan ve bilim zümresi tarafından kabul edilen en genel cümle etrafında tartışmayı yürütmektir (Norton Meier et al., 2008). Öğretmen bu aşamada argümanların bileşenleri üzerine odaklanırsa öğrencilerin argüman kalitelerini analiz edip bu argümanlar içerisinde en iyi argümanlara atıfta bulunarak tartışmayı sonlandırabilir (Demirbağ, 2017).

### 2.8.2.3. Argümantasyon Sürecinde Öğrencinin Rolü

Öğrenciler küçük yaşlardan itibaren zamanlarının büyük bir çoğunluğunu akademik testleri geçebilmek amacıyla bilgileri ezberlemek ve deyim yerindeyse bir sünger gibi emebilmek için harcamaktadırlar. Ancak günümüz toplumunun ihtiyacı olan bilgiyi sorgulamadan kabul eden bireyler değil, sorgulayan, tartışmayı bilen, bilgiyi düşünceyi ve doğruyu mantık muhakemesi içerisinde geçirerek elde eden bireylerdir (Şahin Kalyon, 2018). Eğitim kademelerinde küçük yaşlardan itibaren bu tür bireylerin yetiştirilmesinde argümantasyona dayalı etkinlikler oldukça etkilidir. Bu tür etkinliklerin gerçekleştirildiği sınıf içerisindeki argümantasyon etkinliklerinde öğrencilerin izlemesi gereken sıralı adımlar vardır. Bu adımlar aşağıdaki gibidir (Demirbağ, 2017).

#### *1) Problem veya sorunun belirlenmesi*

Argümantasyon öğrencilerin soruları ile başlayan soru, iddia ve delil unsurları üzerine kurulan ve öğrencilerin fikirlerindeki değişim sürecini ortaya koyan dinamik bir yapıya sahiptir (Günel, Kınır ve Geban, 2012). Öğrenciler yaş seviyelerine göre soruları keşfetmeli veya öğretmenlerin verdikleri problem durumu ya da soru üzerine düşünmelidir. Eğer öğrenciler argümantasyon sürecini başlatmak amacıyla kendileri sorular oluştursa bu soruların araştırılabilir ve denenebilir olduğundan emin olmak gerekir (Norton Meier et al., 2008).

#### *2) İlk fikirlerin belirlenmesi*

Öğrenciler süreç içerisinde araştırdıkları problem durumu veya sorular için ön fikirlerini ortaya koymalıdır. Ön fikirler kavram haritaları, yazma aktiviteleri vb. alternatif değerlendirme araçları ile sağlanabilir (Demirbağ, 2017).

### *3) Argüman kurma*

Öğrenciler bu basamakta öncelikle iddialarını ortaya koymalı ve bu iddiaları gerekçelendiren kanıtlara ulaşmalıdırlar. Bu kanıtları muhakeme ve veri kaynaklarından oluşturdukları için muhakeme türlerini ve veri kaynaklarının gücünü sorgulamalıdırlar (Aktamış ve Hiğde, 2015). Bununla birlikte öğrenciler kurdukları argümanı destekleyen, sınırlandıran ve çürüten diğer argümanlar üzerine düşünmelidir. Öğrenciler bireysel olarak tartışma sürecinin tamamladıktan sonra küçük grup içerisinde diğer öğrencilerin söylemleri üzerine düşünerek sosyal bir müzakere gerçekleştirilmeli ve bu müzakere süreci sonrasında grupça argümanlarını belirtmelidirler (Harris, 2011).

### *4) Argümanın küçük gruplar içinde değerlendirilmesi*

Bu aşamada öğrenciler küçük gruplar şeklinde oluşturdukları argümanları kendi aralarında tartışmalıdırlar. Bu tartışma sırasında düşüncelerin sıra ile müzakere edilmesini önem verilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğrenciler sorulan sorulara cevap vermekten ziyade öncelikle cevap olarak verilecek düşünceleri değerlendirmeleri ve bu düşünceler üzerinden müzakere sürecine girmelidirler. Ayrıca her bir öğrenci akranlarının fikirleri üzerine düşünüp onlara sorular sormaya, onlarla diyalog içerisinde bulunmaya çalışmalı ve kritik edilen fikirleri yanlışlayarak argüman oluşturma yoluna gitmelidir (Walker ve Sampson, 2013). Bu süreçten sonra grupta hem ortak hem de farklı argümanlar olabilir. Öğrenciler bu farklılığı normal bir süreç olduğunu bilerek kurdukları argümanlar üzerine tekrardan düşünmediler.

### *5) Argümanların savunulması ve uzlaşma süreci*

Bu aşamada öğrenciler, akranlarının ve öğretmenin fikirleri üzerine düşünmelidir. Öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci arasında bir tartışma gerçekleşirken öğrenciler bu süreci gözlemeli, tartışmayı dinlemeli ve tartışılan söylemler üzerinden kendi fikirlerinin neler olduğunu ifade etmelidir. Bu sayede öğrenciler birbirlerinin söylemleri üzerinde

mantıksal bir ilişki kurabilir ve argümanları değerlendirebilirler (Reznitskaya, 2012). Öğrenciler argümanların güçlü ve zayıf yönlerini diğer bireylerin ifadeleri üzerine düşünerek değerlendirmelidir. Yeni fikirler elde ettikçe ve bu fikirler değiştikçe sürekli olarak kendi fikirleri üzerinde sorgulama yapmalıdırlar. Ayrıca çoklu kanıtlarla birlikte alternatif argümanları çürüterek daha iyi argümanı bulma çabası içinde olmalıdırlar (McNeil et al., 2016). Öğrenciler en iyi argümanı keşfedip uzlaşma sürecinin sonuna geldiklerinde argümantasyon süreci sona ermektedir. Bu süreçten sonra öğrenciler sosyal müzakere sonucunda ulaştıkları argümanları öğretmenleri, ders kitapları ve bilim otoritelerinin söylemleri ile değerlendirmelidirler (Demirbağ, 2017).

#### *6) Argümantasyon sürecinin raporunun yazılması*

Öğrencilerin argümantasyon sürecinin başlangıç fikirleri ya da argümanları ile süreç sonunda ulaşmış oldukları fikirleri karşılaştırmaları önemlidir (Hand, Prain, Lawrance ve Yore, 1999). Öğrenci yazma esnasında argümantasyon sürecinde gerçekleştirmiş olduğu anlam oluşturma sürecini yeniden gözden geçirip bireysel olarak yazmış olduklarıyla tekrardan müzakere sürecine girebilir (Keys, 1999). Bu müzakere süreci bireyin kendisi ile olabileceği gibi diğer öğrencilerle birlikte de gerçekleştirilebilir. Bu yönüyle öğrenciler başlangıç düşünceleri, veri, iddia, delil ve çürütücüler ile akranlarından gelen düşünce ile dönütleri yazmalı ve bunlar üzerinde düşünerek kendi fikirleri ile karşıt fikirler üzerinde anlamlı ve sürekli bir şekilde revize etmelidir (Demirbağ, 2017).

Argümantasyona dahil olma sürecinde öğrenciler yukarıda belirtilen rollerle birlikte argümantasyonu kullanırken sözlü ve yazılı etkinliklerde bulunmaktadır. Bu etkinlik türleri aşağıdaki gibidir.

#### 2.8.2.4. Argümantasyon Türleri

Argümantasyon türleri sözlü ve yazılı olarak ikiye ayrılmakla birlikte günümüzde eğitim alanında web araçlarının kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte online argümantasyon etkinliklerinin kullanılmasında önemli bir artış olduğunu görmekteyiz (Yeşildağ Hasançebi ve Günel, 2013).

##### 2.8.2.4.1. Sözlü argümantasyon

Tartışmaya katılan bireylerin sözlü olarak sunmuş oldukları iddiaları ortaya koyduğu argümantasyon şeklidir. Bu tartışmalar sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında yapılabilmektedir. Bu tartışmalar esnasında öğrencilerin mevcut konu hakkında konuşmaları konunun öğrenilmesi açısından oldukça etkilidir (Cavagnetto, 2010) İddia sahibi sunmuş olduğu iddiayı savunmak amacıyla gerekçe ve destekleyicilerini kullanarak kendi iddiasını kabul ettirmeye çalışır (Karışan, 2011). Sözlü argümantasyonda öğrenciler bir konu üzerinde araştırmalar yaparak veri toplar ve kendi argümanlarını oluştururlar. Daha sonra toplamış oldukları bu verileri ve argümanları biraraya getirerek iddialarına yönelik savunmaları ve karşıt fikirler için çürütmede bulunurlar (Erduran vd., 2006).

Sözlü argümantasyon biçimi geleneksel öğrenci ve öğretmen arasında geçen soru-cevap etkileşiminden farklıdır. Sözlü argümantasyonda öğretmen iddia, veri, gerekçe ve çürütücü gibi bileşenleri ortaya çıkarabilmek için sorduğu soruya ek sorular sorar. Bu sorular aşağıdaki gibi olabilir (Aktamış ve Hiğde, 2017).

- Niçin bu iddiada bulunuyorsunuz?
- Bunun için nedeniniz nedir?
- Görüşünüz için farklı bir argümanınız var mı?
- Görüşünüze dair karşıt argüman var mı? Ne olabilir?

- Karşıt argümanı nasıl çürütebilirsiniz?
- Delilleriniz nelerdir?

Sözlü argümantasyon uygulamasında argümanın bileşenleri direkt olarak ortaya çıkmamaktadır. Bu süreçte öncelikle uyarıcı bir soru ile başlanır. Katılımcılar gözlem yapar ve veri toplarlar. Eğer bu gözlemler sonucunda beklenen bir veri ile karşılaşılırsa ortaya bir iddia öne sürülür. Öne sürülen iddia grup içerisinde kabul edilirse grup açıklaması olarak sunulur. Grup açıklamasında sunulan iddianın iyi bir argüman olması için veri, kanıt, gerekçe, destekleyici ve çürütücü gibi bileşenlerden oluşması gerekmektedir. Eğer uyarıcı olarak grubun öne sürdüğü soruya yönelik yapılan gözlemler sonucunda beklenmeyen bir veriyle karşılaşılırsa katılımcılar bilişsel bir çatışma içerisine girer. Bu süreçte gruptaki bireyler mevcut soruyu kendilerine yönelterek grup içerisinde değerlendirir. Grup içerisinde çatışma ve anlaşmazlıklar çözüldükten sonra grup açıklaması olarak argüman sunulur. İlk iddiada olduğu gibi bu argümanın da veri, kanıt, gerekçe, destekleyici ve çürütücü gibi bileşenleri barındırması argümanı daha güçlü kılar (Aktamış ve Hiğde, 2017).

#### *2.8.2.4.2. Yazılı Argümantasyon*

Bu argümantasyon şeklinde bireyin sunmuş olduğu iddiasını yazılı bir metinle ifade etmesine dayanır. Sözlü argümantasyon da olduğu gibi burada da ortaya bir iddia sürülür, gerekçe ve destekleyicilerle savunulur. Sözlü argümantasyondan farklı olarak bu argümantasyon çeşidinde karşı taraftan gelebilecek sorular olmadığı için gelebilecek sorulara yönelik cevapların da önceden yazılması gerekir. Bu sebeple ortaya atılan iddia gerekçe ve destekleyicilerle daha güçlü bir şekilde savunulmalıdır. Bu durum bireylerin sözlü argümantasyona göre daha dikkatli olmalarını gerektirir. Yazılı argümantasyon da ise öğrencilere var olan yazılı metinler ve diyaloglar verilir. Öğrenciler bireysel veya grup olarak diyaloglar içerisinde geçen görüşler ve konu hakkında tartışır, hipotez kurar, argümanlar oluşturur ve kendi argümanlarını destekleyen

gerekçeler ile olası karşı düşünceleri çürüten argümanlar oluştururlar (Yore, Hand ve Prain, 2002).

Tartışma sürecinde öğrencilerin öğretmen rehberliğinde bildiklerini yazarak tartışabilmeleri çok önemlidir (Kaya, 2009). Öğrenme aktivitesi olarak yazma işleminin kullanılması içsel öğrenmeyi hızlandırır (Mason ve Boscola, 2000). Bununla birlikte yazılı argümantasyon sadece sınıf ortamında değil günlük hayatta da kararlar verirken uygulanması gereken bir yöntemdir. Çünkü yazılı argümantasyon ile öğrenciler eleştirel düşüncelerini geliştirmekte ve bu beceriyi hayatlarının her anında aracı olarak kullanmaktadırlar (Aktamış ve Hiğde, 2017).

Yazılı argümantasyon ile öğrenciler düşüncelerini öğretmenler ve araştırmacılar için görünür hale getirir. Özellikle kalabalık sınıflarda tüm öğrencilere söz hakkı vermek ve onları dinlemek zor olduğu için öğretmenler yazılı argümantasyon ile öğrencilerin fikirlerini elde etmiş olurlar. Ayrıca öğrencilerin düşüncelerini yazılı bir şekilde ifade etmeleri onların düşüncelerini nasıl yapılandırdıklarını ve düşünme basamaklarını anlamalarına yardımcı olur. Bu durum onların kendi düşüncelerini anlama ve üst bilişsel becerileri geliştirmelerini kolaylaştırır (Keys et al., 1999). Öğrenciler iddialarına kanıtlar çerçevesinde sağlamlaştırırken kendi argümanlarını da yapılandırılmış olurlar ve böylece sahip oldukları bilgileri ve düşünceleri yapılandırabilirler.

İlkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde sözlü ve yazılı argümantasyon çalışmalarına rastlamak mümkündür (Öztürk ve Kaptan, 2014). Bu durum öğrencilerin ilkokul kademesinden itibaren sözlü ve yazılı argümantasyon gerçekleştirmek için yeterli olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin düşünme ve muhakeme yeteneklerini kullanmaları ile anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmelerini sağlamak eğitim araştırmaların önemli konularından biridir. Bu noktada öğrencilerin ortaya koymuş olduğu sözlü ve yazılı ürünlerin değerlendirilmesi önemlidir. Bu tür söylem ve yazılar öğrencilerin düşünce ve muhakeme sürecini yansıtır.

#### 2.8.2.4.3. Online Argümantasyon

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ile birlikte argüman geliştirme sürecinde hem öğrencilere hem de öğretmenlere destek olacak yeni uygulamaların geliştiğini görmekteyiz (Delen, 2017). Bu uygulamalar arasında özellikle son yıllarda ön plana çıkan online argümantasyon uygulamaları argümantasyon yönteminin bilgisayar ve internet ortamına taşınarak öğretmen ve öğrencilerin çevrimiçi ortamda birbiriyle etkileşim kurması yoluyla uygulanmasıdır (Özçınar, 2015).

Argümantasyona dayalı etkinlikler sürecinde teknoloji kullanımına yönelik özellikle son dönemlerde birçok yazılım geliştirilmiştir. Bu konuda tasarlanan ilk örnekler argümantasyon haritaları oluşturmaya odaklanırken süreç içerisinde öğrencilerin hipotezler geliştirilmesine imkan veren uygulamaların sayısı artmıştır (Delen, 2017). Bunlara örnek olarak; Suthers (1999), öğrencilerin hipotezler geliştirip bu hipotezler ile iddialarını destekleyebilecekleri “Belvedere” adında bir sistem tasarlamıştır. Bu sistem online asistan yardımı ile öğrencilerin argümantasyon sürecini tamamlamalarına yardımcı olmaktadır. Online asistan “ işte bir fikir” iletisi ile öğrencilerin verileri bir bütün olarak düşünmelerini sağlamak için yardımcı olmakla birlikte “*Ancak bilimde hipotezlerimizi destekleyenler kadar desteklemeyen verilerinde olduğunu dikkate almamız gerekir. Bu hipoteze karşı olabilecek hiç veri var mı?*” şeklindeki dönütlerle öğrencilerin bir sonraki fikri inceleyerek argümanlarını güçlendirmelerine yardımcı olan bir programdır. Bir başka kullanımda ise, Muller, Mirza, Tartas, Perret Clermont ve Pietro (2007) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada İspanyol tarihindeki tartışmalı konuları öğrencilere sunmak amacıyla “Digalo” adlı bir yazılım tasarlamışlardır. Bu yazılımda öğrenciler programı kullanırken kendi açıklamalarını yapıp bir yandan da arkadaşların yazdıklarını da görme şansına sahip olmuşlardır. Bir diğer bilgisayar destekli program olan “explanation constructor” ise canlıların ekolojisi gibi çevre sorunlarına yönelik olarak öğrencilerin argümanlarını

desteklemede, daha rahat verip kullanımında ve bu verilere analizinde yardımcı olan bir program olarak kullanılmıştır (Sandoval ve Reiser, 2004).

İlk başlarda daha çok argümantasyon haritalarını tasarlamaya yönelik ortaya çıkan yazılımlardan sonra konu öğrenimini de destekleyecek yazılımların teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim sürecine katıldığı görülmektedir. Bununla birlikte hayatımızı önemli ölçüde değiştiren mobil cihazlarının eğitim alanında kullanılmasına yönelik talebin artmasıyla mobil cihazlarda öğrencilerin argümantasyon uygulamalarını kullanılabileceği görülerek bu yönde uygulamalar tasarlanmıştır (McCaffery, 2011).

Mobil cihazların kullanımı ile öğrenciler onlara sunulan verilerden çok kendilerinin toplamış olduğu verileri kullandıkları görülmektedir. Bu noktada örnek olarak “Zydeco” isimli mobil uygulama, bir ünite boyunca öğrencilerin veri toplayabilmesine, bu verilere yönelik soruların sorulabilmesine veya konuyla ilgili hipotez testleri ekleyebilmeye imkân tanır. Ayrıca öğrenciler ünite süresince sorulan soruları yanıtlamak için etkinliklerde fotoğraf, bilgi notları, sesli kayıtlar veya videolar ekleyerek verileri kaydedebilir, daha sonrasında toplanan bu veri havuzunda arkadaşlarının verilerini inceleyip daha sonra analiz edebilir. Öğrenciler bu süreç içerisinde birden çok açıklama yapabilir ve argümanların ilk basamağını oluşturan iddialarını “*yeni iddia ekle*” butonuna basarak ekleyebilir, daha sonra bunlara ek olarak veri bölümünden iddialarıyla ilgili verileri ekleyerek bunlara yeni açıklamalar getirebilirler (Delen, 2017).

Tüm bu program, yazılım ve uygulamalarla birlikte argümantasyon etkinlikleri daha birçok web destekli araçlar ve online uygulamalar ile gerçekleştirilebilmektedir. Öğretmenler sınıf içerisinde teknoloji olmadan argümantasyon sürecini yürütebilirler. Bununla birlikte verileri toplama ve saklama süresi, düşünce ve verilere erişimin zenginleşmesi, argüman paylaşım sıklığı vb. birçok durum bakımından online argümantasyon etkinlikleri eğitim alanında büyük kolaylık sağlamak ve argümantasyon etkinliklerinin kalitesini artırmaktadır (Cahill et al., 2011).

#### 2.8.2.5. Argümantasyon Değerlendirme Yöntemleri

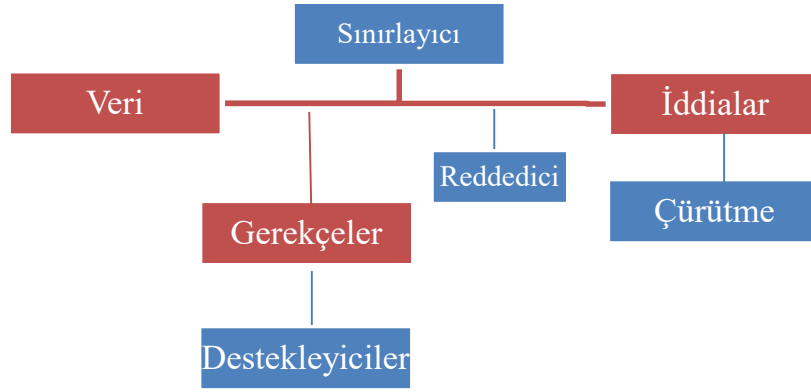
Argümanların analizini gerçekleştirmek için değerlendirme yöntemleri oluşturulmuştur. Bunlar arasında ön plana çıkan yöntemler; Toulmin Argüman Modeli; Kelly ve Takao'nun "Epistemik Seviyeler Modeli"; Schwarz, Neuman, Gil ve İlya Modeli; Sandoval (2003) ile Sandoval ve Millwoods (2005)'un "Bir Argümanın Epistemolojik ve Kavramsal Yapısı Üzerine Analizi", Erduran, Simon ve Osborne'un "Argümantasyon Seviyeleri Modeli" şeklindedir.

##### *Toulmin'in Argüman Modeli*

Toulmin (2003) geliştirmiş olduğu argüman modeli ile argümantasyonun popülerliğinin artmasını sağlamış ve eğitim araştırmalarında kullanımı yaygınlaşmıştır. Bu model öğretmenlerin argümantasyon yaklaşımını tanıma ve anlamalarına yardımcı olmaktadır (Aydoğdu Demir, 2019; Kaya ve Kılıç, 2008).

Toulmin 1958 yılında yayınlamış olduğu "The Uses of Argument (Argümanın Kullanımları)" isimli kitapla tartışmanın doğal sürecini analiz ederek bu süreçte tartışmanın nasıl meydana geldiğini anlatmıştır. Bununla birlikte argümanın temel elemanlarıyla bu elemanlar arasındaki bağlantıları gösteren bir model sunmuştur (Kaya ve Kılıç, 2008). Toulmin'in Argüman Modeli, birbiri ile bağlantılı bir dizi *iddia*; bu iddiaları destekleyen *veriler*; veriler ve iddialar arasındaki bağlantıları sağlayan *gerekçeler*; gerekçeleri güçlendiren *destekleyiciler*, argümanın geçerlilik durumunu belirten *sınırlayıcı* ve iddianın doğru olmadığı durumlarda *reddedici* şeklinde olmak üzere altı unsurdan meydana gelmektedir (Simon, Erduran ve Osborne, 2006).

Toulmin, argüman modelini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (Toulmin, 2003).



Şekil 2. Toulmin'in Argüman Modeli. Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, New York kaynağından uyarlanmıştır.

Bu modeli oluşturan yapıları aşağıdaki şekilde açıklayabiliriz (Uluay, 2012):

*Veri:* İddiayı destekleyen olgu, delil ve bilgilerdir. Veriler tartışmanın temel yapısını oluşturur.

*İddia:* Karşı tarafı ikna etmek için ortaya atılan fikirlerdir.

*Gerekçe:* Veri ile iddia arasındaki bağlantının kanıtlanmasını sağlayan kurallardır.

*Destekleyici:* Gerekçeyi desteklemek ve güçlendirmek amacıyla kullanılan ifadelerdir.

*Sınırlayıcı:* Argümanın geçerli olabileceği durumları belirten aynı zamanda argümanı sınırlayan ifadelerdir. Bu ifadelere; “kesinlikle”, “nadiren”, “genellikle” gibi kelimeler örnek verilebilir.

*Reddedici:* İddianın doğru sayılmayacağı koşulları gösteren ifadelerdir.

*Çürütme:* İddianın ve argümanın geçersiz olacağı durumları belirten ifadelerdir.

Toulmin (2003)'e göre, argümantasyona dayalı bir etkinliğin gerçekleştirilmesi sürecinde; bir problem durumuna yönelik argümanların ortaya atılması, ortaya atılan bu argümanların dayanaklandırılarak araştırılması, desteklenmeyen argümanların elenmesi, desteklenen argümanların bütünleştirilmesi ve argümanın sağlamlaştırılması şeklinde aşamalar izlenmelidir.

### *Zohar ve Nemet'in Analitik Çerçevesi*

Bu modelde, argümanların analizindeki ana kriter sorulara verilen cevapların, konuyla alakalı ve en az bir tane savunma içermesidir. Burada bahsi geçen savunma kelimesi Toulmin modelindeki veri, gerekçe ve destek kısımlarının bir araya gelmesiyle oluşan duruma verilen isimdir. Bu modele cevaplar hiçbir savunmaya sahip olmayan sonuçlardan meydana geliyorsa veya gerçek olmayan savunmaları içeriyorsa, sorular ve cevapların oluşturduğu çerçeve argüman olarak değerlendirilmemektedir. Argümanlar içerisinde bulunan savunmaların sayısına ve yapılarına göre 0-2 arasında puan almaktadır (0: savunma içermeyen, 1: bir tane geçerli savunma içeren, 2: iki ya da daha fazla savunma içeren). Argüman içerisinde yer alan savunmalarda argümanların kalitesini belirlemek amacıyla bilimsel bilgi içermeyen, uygun olmayan bilimsel bilgi içeren, belirli olmayan bilimsel bilgi içeren ve doğru bilimsel bilgi içeren olarak 4 sınıfa ayrılmıştır (Zohar ve Nemet, 2002). Bu modelin alana yaptığı en büyük katkı öğrencilerin iddialarını savunmak amacıyla hangi şartlarda ve hangi sıklıkta bilgiyi kullandıklarını tespit edebilmesidir (Sampson ve Clarck, 2008).

### *Argümanın Epistemolojik ve Kavramsal Yapısı Üzerine Analizi*

Bu modelde ise argümanların yapısal bileşenlerinden daha çok epistemolojik ve kavramsal yapı olmak üzere iki ana hat üzerinde odaklanılmıştır. Kavramsal yapıyla Sandoval; özel kuramsal yapı içerisindeki nedensel iddiaların eklemi ve bu iddiaların uygun verilerle desteklenmesini incelemektedir. Epistemolojik yapıyla da; bir iddiayı desteklemek amacıyla etkili bir verinin kullanılıp kullanılmadığını ve incelenen olay hakkında başarılı nedensel bir açıklama yazabilme seviyesini ölçmeye çalışmıştır. Sandoval'ın modelinde temel aldığı epistemolojik ve kavramsal yapıdaki analiz yöntemi; araştırmacılara öğrencilerin argümanlarının içerisinde kullandıkları destekleyiciler, iddialar ve kanıtlarla ilgili önemli bilgileri edinme fırsatı sağlayıp öğrencilere bilimsel bilginin doğasını anlamalarında yardımcı olmuştur (Sandoval ve Millwood, 2005).

### *Schwarz, Neuman, Gil ve İlyas modeli*

Schwarz, Neuman, Gil ve İlyas (2003)'ün tasarladıkları modelde, öğrencilerce bir diyalog içerisinde ya da kompozisyon içerisinde meydana getirilen argümanların kalitesini değerlendirmek için argümanların içerisindeki gerekçelerin, yapı ve kabul edilebilirliği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu yüzden bu model çok az değişiklikle her alanda kullanılabilir. Bunun nedeni ise Toulmin'in modeline benzer şekilde bu model de argümanların kalitesinin analizinde argümanların içeriği üzerinde değil bireylerin ortaya attığı iddialar için kullanılan stratejiler üzerinde yapılandırılmıştır. Bu modelde bir argümanın temelinde bir neden ve bir sonuç bulunmaktadır. Bunun yanında bir argüman detaylı bir şekilde incelendiğinde o argümanın içerisinde Toulmin'in modelindeki gibi çok fazla nedenler ile birden çok durumun iddia edildiği niteleyiciler de yer alabilir. Bu bağlamda Schwarz, Neuman, Gil ve İlyas argüman türlerini; argümanın türü, içerdiği nedenlerin sayısı, sağlamlığı, nedenlerin kalitesi ve bileşik argümanları destekleyen argümanların sayısı özelliklerine dayalı olarak 4 düzeyde ele almıştır. Bu düzeyleri ise; tek yönlü argüman, çift yönlü argüman, basit argüman ve bileşik argüman olarak tanımlama yapmışlardır. Basit argüman türünde, argümanın içerisinde sadece bir sonuç vardır. Fakat içinde sonucu destekleyen bir gerekçe veya niteleyici argüman yer almaz. Tek yönlü argüman türünde bir tek sonuç ve bu sonucu destekleyen bir veya birden çok neden içermektedir. Çift yönlü argüman türünde iki sonuç ve bu iki sonucu destekleyen ve desteklemeyen nedenler vardır. Ancak sonucu destekleyen ve desteklemeyen nedenlerin niteliği kesinlik içermez yani açık değildir. Bileşik argümanlarda ise; çift yönlü argümana benzemektedir. Ancak bileşik argümanda sonuçların birbiriyle karşılaştırılmasını içeren ifadelerin yer alması bakımından farklıdır. Schwarz, Neuman, Gil ve İlyas argümanlarının kalitesi analizinde nedenlerin sayısı ile birlikte nedenlerin sağlamlığına da dikkat etmişlerdir. Schwarz, Neuman, Gil ve İlyas, nedenlerin sağlamlığını 0-2 derecelendirme sistemine göre sınıflandırmışlardır. Bu sistemde *özet nedenler*; karar tanımların karar vermek için mantıksal olarak kullanılmasını içermektedir. *Dolaylı nedenler*; sonucu

desteklemek amacıyla kullanılan neden direkt olarak bir eylemle ilgilidir. *Anlamlı nedenler* ise; genel olarak kabul gören inanışları içermektedir (Sampson ve Clarck, 2008). Aşağıdaki şekilde bu modelin yapısı verilmektedir.



Şekil 3. Schwarz, Neuman, Gil ve İlyas Modeli. Schwarz, B. B., Neuman, Y., Gil, J., ve İlyas, M. (2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity. *The journal of the learning sciences* kaynağından uyarlanmıştır.

#### Kelly ve Takao'nun Epistemik Seviyeler Modeli

Bu analiz metodunun en üstünde genel iddiaların en altında ise temel iddiaların yer aldığı toplam altı epistemik seviyeden oluşmaktadır. Ayrıca model argümanlarda öne sürülen iddialarla da bağlantılıdır. Karışık argümanları desteklemek için birçok iddianın kullanımını sağlamak bu modelin en büyük avantajıdır. Bu modeli kullanan araştırmacının görevi argümanlarda var olan ifadelerin bu modele göre seviyesini belirlemek, argüman içinde yer alan ifadelerin karşı tarafı ikna etmede birbirleri ile ne şekilde ilişkilendirildiğini bulmak ve bunların hepsini grafik haline getirmektir (Sampson ve Clarck, 2008).

## 2.9. Sosyal Bilgiler ve Argümantasyon

Günümüz dünyasında özellikle de son yüzyılda bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişim ve değişimler toplumun ihtiyaçları ve bireyin sahip olması gereken nitelikleri etkileyerek araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, yerel ve küresel sorunlara duyarlı, problem ve çatışmaları çözebilen, etkili kararlar verebilen ulusal ve evrensel değerlerle donanmış bireylerin yetişmesini gerekli hale getirmiştir (Gürdoğan Bayır, 2017). Toplumlar, yaşanan bu değişim ve gelişime ayak uydurabilmek ve bu niteliklerdeki bireylerin yetişmesini sağlayabilmek için eğitim sistemlerini de sürekli yenilemek ve geliştirmek zorunda kalmaktadırlar (Kardaş ve Anagün, 2014). Bu doğrultuda Türkiye’de 2004 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenen yaklaşım ile öğrencilerin aktif bir şekilde bilgiyi yapılandırmaları ve anlamlı öğrenmelerinin sağlanması hedeflenmiştir. Buna bağlı olarak öğretim programlarında çeşitli değişiklikler yapılmış ve bu değişiklikler Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na da yansımıştır. Bu doğrultuda 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde, programın birbiriyle ilişkili beceri, tema ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği öğrenme alanlarından oluştuğu, her öğrenme alanında kendi içerisinde bir bütünlüğe sahip üniteler ve konuların paralelinde öğrenciler tarafından öğrenilmesi için kazanımlar belirlenmiştir. Bununla birlikte 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını incelediğimizde öğrencilerin;

- Gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmaları
- Farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmaları
- Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri
- Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri

- Sosyal bilimcilerin kullandıkları bilimsel yöntemlerin sezdirilmesi, okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrencilerin sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılması ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşüncelerinin sağlanması
- Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konuların, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabileceği belirtilmektedir.

Bu sınıf ortamlarına en uygun örneklerden biri argümantasyona dayalı etkinliklerin uygulandığı sınıf ortamlarıdır. Tarihsel geçmişi Aristo ve Sokrates'e kadar dayanan argümantasyon kavramı söz söyleme sanatı olarak ifade edilebilirken bilimsel olarak ise herhangi bir konuya dair iddiaları öne sürme, bu iddiaları verilerle destekleme ya da bu iddialara karşı çürütmeler oluşturma olarak tanımlanabilir (Kardaş, 2013). Argümantasyona dayalı öğrenmenin gerçekleştiği sınıf ortamlarında öğrencilerin düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebildikleri, iddialarını haklı gerekçeler ortaya koyarak destekleyebildikleri ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek için karşıt argümanlar içeren sözlü veya yazılı diyaloglar içerisinde yer alabildikleri görülmektedir (Fettahlioğlu, 2013; Eskicumalı, Demirtaş, Erdoğan ve Arslan, 2014; Tüysüz ve Balıkçı, 2016). Argümantasyona dayalı öğretimin bireyi tartışma becerilerini günlük yaşamda kullanmasına yönlmesi, öğrencilerin ilkökul düzeyinde edindikleri tartışma becerilerinin gelecek sınıflarda kendilerine temel oluşturacak olması, öğrencileri muhakemeye teşvik edici olması gibi olumlu yönlerinin olduğu çeşitli çalışmalarda belirtilmektedir (Driver et al., 2000; Hacıoğlu, 2011; Hand, Wallace ve Prain 2003; Norris ve Philips, 2003; Osborne, 2007; Özkara, 2011).

Sosyal bilgiler öğretim programı bir yandan öğrencilerin aktif, üretken, yaratıcı, araştırmacı bir kimliğe bürünmesini sağlarken diğer yandan da karşılaştıkları sorunlara yönelik kullanmaları gereken becerileri, değerleri ve tutumları kazandırmaya çalışmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin edindikleri bilgileri problem çözmeye ve karar vermeye transfer

edebilecekleri zihinsel becerileri geliştirmelerine yardım edecek bir biçimde düzenlenmesi sosyal bilgiler dersinin daha etkili olmasına olanak sağlamaktadır (Önal ve Kaya, 2011). Birey eğitim süre içinde gerek okulda gerekse okul dışında araştırma sürecini yaşamaya başlayarak bilgi toplama, organize etme ve analiz yapma gibi etkinlikler bir araya getirerek çok yönlü gelişim sağlar (Şimşek, 2015). Benzer şekilde argümantasyon yöntemi öğrencilerin araştırma yapmasını, akıl yürütmesini, kendilerini ifade etmelerini, düşünme etkinliklerine katılmasını, kavramsal anlayışlarının gelişimini sağlamada kullanılan önemli bir araçtır (Aktamış ve Hiğde, 2015). Öğrenciler argümantasyon yöntemini kullanarak ezberden uzak bir şekilde bilgiyi ve düşüncüyü analiz ederek tartışma sürecine girmektedir. Bu çabanın sonucunda da öğrencilerin hem kendi bildiği doğruları gerekçelere dayandırarak ortaya koyması hem de farklı görüşlere dayalı olan bakış açıları ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda öğrencilere, sosyal bilimcilerin kullandıkları bilimsel yöntemlerin sezdirilmesi, okul içi ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrencilerin sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılması, karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmelerinin sağlanması gerektiği belirtilmiş ve kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konuların farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabileceği belirtilmiştir (MEB, 2018). Argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin özellikleri dikkate alındığında sosyal bilgiler dersinde kullanılmasıyla bu amaçların gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Öğrenciler bireysel veya toplumsal sorunları çözümü için karar verirken eleştirel bir düşünce tarzı ile sorgulayıcı bir tutumla düşünüp öne sürdüğü iddiaları destekleyebilmeli ve karşısında sunulan iddia ve argümanları eleştirirken bilinçli bir şekilde karar verebilmelidirler (Tümay ve Köseoğlu, 2011). Bu sebeple öğrencilerin daha erken yaşlarda öğretme-öğrenme süreçlerinde aktif bir biçimde rol alıp eğitim aktivitelerinde etkin olduğu araştırmacı ve sorgulayıcı olarak etkinliklere katıldığı, fikirlerini gerekçelere dayandırarak açıkladığı ve bu fikirleri etkili bir

şekilde destekleyip tartışabildikleri öğrenme ortamlarına ihtiyaçları vardır (Açıkgöz, 2002). Argümantasyon yöntemi ile öğrencilerin kendilerinin yaptıkları araştırma ve sorgulamaya dayalı faaliyetler ile gruplar arasındaki iş birliğini içinde bulunduran bilginin tartışma, akıl yürütme ve muhakeme sonucunda yapılandırıldığı bir süreç olmasından ötürü argümantasyon tabanlı etkinliklerin uygulandığı sınıflarda ahlaki muhakeme becerisinin gelişebileceği düşünülmektedir. Bu sebeple toplum için gerekli değer ve ahlaki ilkelerin kazandırılmasında etkili bir alan olan sosyal bilgiler derslerinde argümantasyona dayalı etkinliklerin uygulanması önem arz etmektedir.

## **2.10. Ahlaki Muhakeme ve Argümantasyon**

Bilişsel ve ahlaki çatışmayı geliştiren mekanizmaları daha iyi anlamanın bir yolu olarak yapılan çalışmalara baktığımızda araştırmacıların genel anlamda bilişsel ve ahlaki çatışmayı gerçekleştirebilmek için bireyin kendisi ile sınırlı olan birey içi çatışma ve bireyler arası etkileşimler yoluyla üretilen sosyobilişsel çatışma şeklinde iki farklı gelişim yolu tercih ettikleri görülmektedir (Dimant ve Bearison, 1991). Bu yönde Piaget, bireysel ve sosyobilişsel çatışmaların yoğunluğu ile muhakeme sürecindeki değişimler arasında önemli bir olumlu ilişkinin olduğunu, tartışma sırasında yükselen bilişsel çatışmaların ve çocuğun tutarsızlığı çözme girişiminin bilişsel ve ahlaki gelişimi için gerekli bir koşul olduğunu belirtmektedir (Yoon, 1999).

Piaget'in bilişsel gelişim psikolojisi alanındaki çalışması ahlaki gelişime yaptığı katkıların temelini atmıştır. Piaget bilişsel gelişimsel teorisinde, gelişimin öncelikle bireyin kendisiyle etkileşime girdiği bağlamlar içinde gerçekleştiğini öne sürmüştür. Bu teoriye göre Piaget bireylerin, bilişsel uyumsuzluğun bir biçimi olan dengesizliği deneyimlediklerinde yeni bilgiler inşa ettiklerini öne sürmüştür. Piaget'e göre dengesizlik, bireyin hâlihazırda sahip olduğu bilgilerin tutarsız bilgilerle karşılaşmasında ortaya çıkar. Bu çatışma ya da dengesizlik durumunun birey ile çevresi arasındaki bilgi uyumsuzluğundan ya da bireyin kendi faaliyetlerinde üretilen çatışmadan kaynaklandığı

düşünülmektedir (Chapman ve McBride, 1992). Piaget, akran etkileşimleri sırasında çocukların kendi bakış açılarını bağımsız olarak müzakere etme fırsatı elde ettiğini belirterek çocukların kendi düşüncelerine meydan okudukları ve bilişsel çatışmayı deneyimleyerek yeni bakış açılarını mevcut olan şemalarına entegre ettiklerini belirtmektedir (Kruger, 1992). Ahlaki tartışmalar çocuklara sosyal etkileşim için fırsatlar sağlar ve bu da çocuklara dengesizliği deneyimleme fırsatları verir. Bu dengesizlik, yeni düşünce ve bilginin inşasına ve dolayısıyla ahlaki muhakemede gelişmeye yol açar.

Piaget'in bilişsel çatışma kavramını bir başlangıç noktası olarak kullanan Smedslund (1966) da, bilişsel çatışmanın aslında iki farklı türe ayrılabilceğini varsaymıştır. Bunlardan ilki bir çocuğun deneyimi kendi beklentileriyle çeliştiğinde ortaya çıkan bilişsel çatışma ikincisi ise farklı bakış açılarının paylaşılmasıyla ortaya çıkan bilişsel çatışma şeklindedir. Bu yönde Smedslund, yalnızca ikinci tür çatışmanın, yani sosyal olarak ortaya çıkan çatışmanın çocuğu benmerkezcilikten uzaklaşmaya ve entelektüel düşünceye doğru teşvik ettiğini öne sürmüştür.

Kohlberg ise, Piaget'in bilişsel dengesizliğin rollerini ve zengin, teşvik edici öğrenme ortamını vurgulayan bilişsel gelişim teorisine dayanarak, ahlaki gelişimi teşvik etmenin bir yolu olarak öğrencileri eğitmek için demokratik yaklaşımlar önermiştir (Blatt ve Kohlberg, 1975). Ahlaki gelişimi teşvik etmeye yönelik bu yaklaşımlar, dolaylı koşullar ve doğrudan koşullar olarak iki farklı koşul veya faktör kümesi olarak kavramsallaştırılmıştır (Kohlberg, 1976). Bunlardan dolaylı koşullar, demokratik okul kültürüne yönelik durumları yansıtırken doğrudan koşullar; a) rol üstlenme fırsatları, b) adaletin dikkate alınması (örneğin, adalet tartışmaları), c) bireyin mevcut aşamasının bir aşama üzerinde ahlaki olarak ilerletilen bir muhakemeye maruz kalma, d) ortak karar verme ve e) düzenli ahlaki tartışmalara katılım şeklindedir (Schonert Reichl ve Hymel, 1996).

Piaget'in çalışmasından etkilenen bir diğer araştırmacı olan Berkowitz (1993), ahlaki gelişim grupları içinde meydana gelen tartışmaların, grup üyelerini mevcut ahlaki bilişsel çerçevelerine meydan okuyan veya mevcut ahlaki mantıklarıyla uyumsuz olan işlemler

veya akıl yürütmelerle karşı karşıya getirerek gelişimi desteklediğini öne sürmüştür. Berkowitz'in çalışmalarına ek olarak, ahlaki bağlamda bilişsel çatışmanın rolünü araştıran Walker (1983) ise, Kuhn (1979) ve Levine (1979) tarafından önerilen yer değiştirme veya yerinden edilmeme paradigmaları olarak bilinen gelişimsel aşama geçiş modellerini kullanarak bilişsel çatışmanın ahlaki gelişimde oynadığı rolü araştırmıştır. Yerinden olma modeline göre gelişme, bireyin düşüncelerinde fark ettiği zayıflıklara veya eksikliklere yanıt olarak kendi aşama düzeyinde çatışmalar yaşadığında meydana gelir. Bireyin kendi aşama seviyesinde üretilen çatışma yeni gelişmeyi teşvik etmek için yeterli olduğundan, yer değiştirme modelinde daha yüksek seviyeli muhakemeye maruz kalmaya gerek yoktur. Birey tarafından bilişsel çatışma yaşandığında, dengeyi yeniden kurmak için motive edilir. Yer değiştirmeme modeline göre, daha yüksek düzeyde muhakemeye (yani kişinin mevcut aşama seviyesinin bir üst aşama üzerinde) maruz kalması, mevcut yapıları ile daha yüksek bir aşama tarafından temsil edilenler arasındaki tutarsızlıkları fark ettiğinde birey için çatışma yaratır. Yer değiştirme modelinde de çatışma, rahatsız edici olan, birey tarafından deneyimlenir ve daha sonra dengeyi yeniden kurmaya çalışır. Bu dengeyi yeniden kurma çabasının sonucu olarak bireyde gelişim gerçekleşir. Bu yönde Walker (1983), bilişsel çatışmayı bireyin kendi ahlaki muhakeme düzeyinde ve bireyin muhakemesinden daha yüksek bir seviyede inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Walker, çalışmasında öğrencilerin altı ahlaki ikilem hikâyesi üzerine fikir ve akıl yürütmelerini sağlamıştır. Bununla birlikte araştırmada yetişkin bireyler öğrencilere ahlaki ikilemlerle ilgili argümanlar sunmuşlardır. Araştırma sonunda kendi aşamalarında ve bir üst aşmadaki argümanlara maruz kalan öğrencilerin ahlaki muhakemede kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Walker'ın (1983) bulgularına göre gelişim gerçekten de bireylerin kendi ahlaki mantığının tutarsızlıklarını ve yetersizliklerini fark etmeye teşvik edildiğinde meydana gelirken, ahlaki gelişim, bireylerin kendi mantıkları ile ahlaki açıdan daha sofistike birinin mantığı arasındaki tutarsızlıkları ve yetersizlikleri fark etmeye teşvik edildiğinde de kolaylaşmaktadır. Walker, hem fikirlerde hem de katılımcıların akıl yürütmelerinde, katılımcının kendi muhakemesine uygun veya

karşıt olan bir üst ifadeye maruz kalma yoluyla ortaya çıkan çatışmanın bilişsel ve ahlaki gelişimi en iyi şekilde teşvik ettiğini belirtmiştir. Ahlaki gelişimde bilişsel çatışmanın oynadığı rolü açıklığa kavuşturmaya yardımcı olan Walker'ın çalışmasıyla birlikte ahlaki büyümenin katılımcıları bir üst argüman içeren ahlaki müdahalelere maruz bırakarak kolaylaştırılabileceğini ilk gösteren kişi Turiel'dir (1966; 1974). Turiel, yapmış olduğu çalışmasında öğrencileri bir üst ve bir alt seviyedeki muhakemeye maruz bırakarak ahlaki gelişimlerini izlediği çalışma sonuçlarına göre bir üst muhakemeye maruz kalan öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin ilerlediği sonucuna ulaşmıştır (Binfet, 2000).

Bilişsel çatışmanın rolü konusundaki bu çalışmalarla birlikte özellikle Piaget'in (1963, 1971) ve Smedslund'un (1966) bilişsel çatışmayı teşvik eden bireysel ve bireyler arası modellerine dayandığı yaklaşım ile Kohlberg'in (1976) dolaylı ve doğrudan koşulların ahlaki gelişimi kolaylaştırdığı iddiası incelendiğinde ahlaki gelişimi kolaylaştırmak için bireysel ve bireylerarası olmak üzere iki modelin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlardan ilki olan bireysel model (şekil 4), bireylere ahlaki konularla ilgili bilişsel çatışmayı tek başına, herhangi bir sosyal etkileşim olmaksızın deneyimleme fırsatı veren faktörlerin çeşitliliğini ve kombinasyonunu ana hatlarıyla içermektedir (Binfet, 2000).



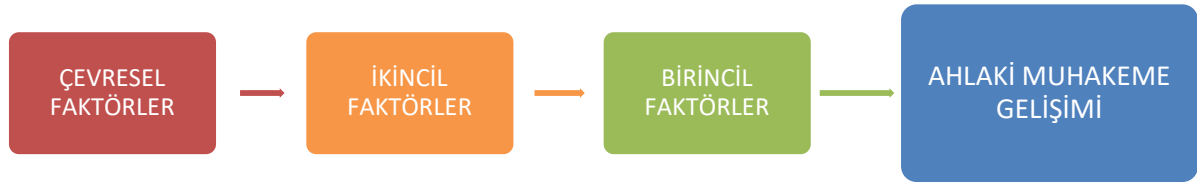
*Şekil 4. Ahlaki Muhakemenin Bireysel Modeli. Binfet, J. T. (2000). The effect of reflective abstraction versus peer-focused discussions on the promotion of moral development and prosocial behavior: An intervention study (Unpublished doctoral dissertation). University of British Columbia, Vancouver adlı kaynaktan uyarlanmıştır.*

Ahlaki muhakeme ahlaksal değerlendirmeye konu olan şeyler üstünde belirli çözümleme ve temellendirme sürecinden geçilerek belirli bağlayıcı yargılarda bulunmayı ifade eder

(Güçlü vd., 2008). Ahlaki muhakeme ile elde edilen yargılar rasyonel değerlendirme ile çözümleme ve temellendirmeyi yansıtmaktadır. Bireyler bu rasyonel değerlendirme ile iyi-kötü, doğru-yanlış erdemli ve erdemsiz gibi yargılarda bulunabilmektedirler.

Kant, saf aklın iradeyi yönlendirerek yani aklın iradenin ilkeleri doğrultusunda yol almasını sağlayarak evrensel ahlaki yasalara uygun bir şekilde hareket etmesini sağlamayı bu sayede ahlaki özerklik vasfı kazandırmayı amaç edinmiştir. Kohlberg de çalışmalarında benzer bir felsefi sistematığı takip ederek çocukların ahlaki ikilem durumlarında akıl yürütmelerinden yola çıkarak ahlaki olgunlaşmaya ne derece ulaşabildiklerini tespit etmeye çalışmıştır (Tekin, 2017). İkilem tartışmaları, bireylerin hâlihazırda sahip oldukları ahlaki mantığa meydan okuması ve çeşitli argümanlara maruz kalmaları için yeterli fırsat sağlaması ile ahlaki gelişimden sorumlu mekanizma olan bilişsel çatışmayı ortaya çıkarmaktadır. Bu yönde bireysel olarak okul ortamlarında sunulacak bilişsel faaliyetler ve ahlaki ikilemler; öğrencilerin kendi düşünce, tutum ve inançları hakkında tarafsız değerlendirmeler yapmaları, durum ve davranışlar karşısında empatide bulunarak olaylara farklı gözle bakabilmeleri, çevresindeki bireylerin ahlak anlayışlarını kavramaya yönelik düşüncede bulunması ve ahlaki ikilem ve çelişki durumlarını değerlendirirken daha gelişmiş ve tutarlı bir tutum sergileyebilmelerine katkı sağlamaktadır (Binfet, 2000).

Bir diğer model olan bireyler arası model (şekil 5) ise bireylere sosyal etkileşimlere girme fırsatı veren faktörlerin çeşitliliğini ve kombinasyonunu göstermektedir (Smedslund, 1966).



|                                 |                                      |                              |
|---------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| -Okul (ör. Adil Topluluklar)    | - Farklı Bakış Açısı Fırsatları      | - Birey İçi Bilişsel Çatışma |
| -Sınıf (ör. Demokratik Öğretim) | - Adalet Tartışmaları                |                              |
| -Ev (ör. Otoriter Ebeveynlik)   | - Ortak Karar Verme                  |                              |
|                                 | - Düzenli Ahlaki İkilem Tartışmaları |                              |
|                                 | - Bir Üst Akıl Yürütmeye Maruz Kalma |                              |

*Şekil 5. Ahlaki Muhakemenin Bireyler Arası Modeli.* Binfet, J. T. (2000). The effect of reflective abstraction versus peer-focused discussions on the promotion of moral development and prosocial behavior: An intervention study (Unpublished doctoral dissertation). University of British Columbia, Vancouver adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Bu iki modelle birlikte birey içi bilişsel çatışmanın bir grup ortamında veya bireysel olarak kolaylaştırılabileceği de kabul edilmektedir (Chapman ve McBride, 1992).

Bilişsel gelişim kuramcılarına göre, bilişsel çatışma, hem bilişsel hem de ahlaki gelişmeden sorumlu mekanizmadır. Bu mekanizma iki farklı yolla oluşturulabilir: Bunlardan ilki Piaget'in yansıtıcı soyutlama olarak adlandırdığı ve bireyin şu anda sahip olduğu bilgilerle çelişen bilgi veya uyaranlara yanıt olarak kullandığı zihinsel yansıma biçimi veya bireyin bireysel olarak gerçekleştirdiği ahlaki çatışma durumlarıdır. Bir diğer bilişsel çatışma mekanizması ise bireylerin birbiriyle etkileşime girerek birbirlerini çeşitli görüş ve düşüncelere maruz bıraktıkları tartışma gruplarıdır (Binfet, 2000).

Ahlaki tartışma grupları ahlaki eğitim müdahalelerinin bir parçası olarak yaygın bir şekilde kullanılmakla birlikte ahlaki muhakemedeki değişiklikleri teşvik etmede etkili olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır (Schlaefli, Rest ve Thoma, 1985). Kohlberg, öğrencisi ve meslektaşı Moshe Blatt (1969) ile ahlaki gelişimin eğitim ortamlarında kolaylaştırılabileceğini öne sürmüştür (Kohlberg, 1985). Bu noktada Kohlberg ve Blatt bu düşüncelerini test etmek amacıyla "Ahlaki Tartışma Grubu" olarak adlandırılan bir ahlaki gelişim müdahalesi geliştirmişlerdir. Bu müdahalede, öncelikle bireylerin akranlarıyla bir

dizi ahlaki ikilem tartışmasını sağlamak ve ardından ahlaki muhakemede deney öncesi ve sonrası kazanımları test etmek amaçlanmıştır. Yapılan araştırmalar ahlaki tartışma grubu müdahalesinin çeşitli ortamlarda bireylerin ahlaki muhakemesini teşvik etmede başarılı olduğunu göstermiştir (Blatt ve Kohlberg, 1975; Rest, 1979). Yine Binfet (2000), öğrencilerin ahlaki ikilem tartışmalarına katıldığı bireylerarası veya sosyal müdahaleler ile bireysel müdahalelerin ahlaki muhakeme gelişimi üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada ahlaki gelişimin teşvik edilmesinde hem bireylerarası hem de bireysel yansıtıcı soyutlamanın öğrencilerin hem ahlaki muhakeme gelişimi hem de prososyal davranışları teşvik ettiğini belirtmiştir. Binfet (2000) bu çalışma ile birlikte ahlaki muhakeme gelişiminin farklı araç ve yöntemlerle geleneksel düşünceye meydan okuyarak daha fazla kolaylaşabileceğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, ahlaki tartışma gruplarının ahlaki muhakemeyi geliştirmedeki etkinliğini inceleyen bir dizi çalışma olmasına rağmen, alternatif ahlaki gelişim müdahale yaklaşımlarını araştıran az sayıda araştırma yapılmıştır. Bu nedenle, ahlaki muhakeme gelişimi kolaylaştırmaya yönelik alternatif yaklaşımların etkililiğini daha kapsamlı bir şekilde incelemek, spesifik olarak, ahlaki muhakeme gelişimin teşvik edilebileceği eşit veya daha etkili yolların olup olmadığını keşfetmek önem arz etmektedir (Binfet, 2000).

Öğretim etkinliklerinin ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmeyi hedefliyorsa, sosyal etkileşim için fırsatlar sağlaması gerektiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Binfet, 2000). Bununla birlikte, herhangi bir sosyal etkileşimin veya bilişsel çatışmanın ahlaki gelişimi tetikleyeceği iddia edilemez (Berndt, 1981). Kohlberg ve Hersh (1977), öğrencilerin ahlaki gelişimlerini kolaylaştırmak için öğretmenlerin öğrencinin gerçek ahlaki çatışmaları düşünmesine, bu tür çatışmaları çözmede kullandığı akıl yürütmeyi düşünmesine, kendi yolundaki tutarsızlıkları ve yetersizlikleri görmesine yardımcı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Argümantasyonun eğitim ortamlarında yapmayı amaçladığı şey tam olarak budur. Etkili argümantasyon, öğrencilerin fikirleri ayırt etmesine, fikirler arasında bağlantı kurmasına ve detaylandırmasına, alternatif bakış açılarını dikkate almasına, bilişsel çatışma

yaşamısına ve görüşlerindeki zayıflığı fark etmesine yardımcı olur (Andriessen et al., 2003). Bu yönüyle argümantasyon yöntemi ahlaki muhakemenin hem bireysel hem de bireylerarası çatışma modellerine uyum gösteren ve ahlaki muhakemenin gelişiminde etkili olabilecek bir yaklaşımdır.

Bilişsel ahlak gelişimi teorisine göre, grup çalışmaları, grup kararlarında aktif rol alma, empati, rol alma, kararların ahlaki boyutuna ve hakkaniyete odaklanma, bilişsel ahlaki çatışmalar ile yüzleşme ve komşu basamak argümanlar ile yüzleşme ve perspektif alma gibi faktörler ahlaki gelişimi etkileyen unsurlardır. Bu tür faktörlerin sınıf ortamları içerisinde aktif bir şekilde kullanılmasına imkan veren argümantasyona dayalı etkinliklerin sınıf içerisinde etkili bir şekilde kullanılması ile öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimlerinin olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir (Çiftçi, 2003). Özçınar (2015)'ın yapmış olduğu çalışmanın bulguları da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Özçınar (2015), yapmış olduğu çalışmada bilgisayar destekli tartışma grubunun öğretmen adaylarının argüman kalitesi ve ahlaki muhakeme düzeylerine ilişkin etkisi araştırmıştır. Çalışmada katılımcılar bilgisayar destekli argümantasyon grubu, bilgisayar aracılı bir tartışma grubu ve kontrol grubu olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. 12 haftalık uygulama süresince tartışma gruplarına her hafta kendi aralarında tartışmaları için bir ikilemden oluşan tartışma senaryoları verilmiştir. Bu süreçte bilgisayar destekli argümantasyon grubunda çevrimiçi argümantasyon etkinlikleri uygulanırken bilgisayar aracılı tartışma grubu moodle programı üzerinden yapılandırılmamış tartışmalar gerçekleştirmişlerdir. Kontrol grubunda ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilgisayar destekli argümantasyon grubunda, bilgisayar aracılı tartışma forumundaki ikilemleri tartışan grup ve kontrol grubuna kıyasla ahlaki muhakeme ve argümantasyon kalite puanlarında önemli bir artış olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Ahlaki gelişim sürecinde çocuklarda kötü eğilimlerin ortaya çıkmasının önüne geçilip iyi eğilimlerin ortaya çıkması için fırsatlar oluşturulmalıdır (Aydın, 2003). Çocukların iyi eğilimlerini ortaya çıkaracak fırsatların oluşturulması, faydalı ve doğru bilgiler üzerine

muhakeme etmeleri, akıl ve iradeleri ile ahlaki muhakemede bulunmaları yönünde desteklenmeleri ahlaki muhakeme süreçlerinin gelişimi açısından önemlidir (Bilgin ve Selçuk, 2000). Bu sebeple eğitim ortamları içerisinde hem bireysel hem de bireyler arası tartışmalarda etkili olan argümantasyona dayalı etkinliklerin artırılması gerekmektedir.

## 2.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmayla bağlantılı olarak sırasıyla argümantasyon ve ahlaki muhakeme ile ilişkili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Crowell ve Kuhn (2012) öğrencilerin argüman seviyelerinin geliştirilmesini amaçlayarak sosyal problemleri kullandıkları çalışmalarında argümantasyon becerilerinin geliştirilmesi maksadıyla öğrencilere etkinlikler yaptırmışlardır. Araştırma sonucunda çalışmanın başlarında en düşük seviyede argüman üreten öğrencilerin dahi çalışmanın sonlarına doğru çok iyi düzeyde argümanlar ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Irish tarafından 2012 yılında gerçekleştirilen “*Argumentation and equity in inquiry-based science instruction: reasoning patterns of teachers and students*” isimli çalışma 3 ortaokul öğretmeni ve 57 ortaokul öğrencisi ile yürütmüştür. Sınıf gözlemleri ve küçük gruplar ile gerçekleştirilen çoklu röportajlarla veri toplanan bu çalışmada öğretmenlerin muhakeme kalıplarının, argümantasyon temelli dersler sırasında öğrencilerin muhakeme modelleriyle nasıl karşılaştırıldığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular, öğrencilerin gözlemlenen derslerin veya öğretmenlerin modellediği ve beklediği şeylerden çok daha karmaşık bir akıl yürütme yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir.

Kim ve Song (2005) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin ortaya koydukları argümanların niteliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu araştırma kapsamında küçük gruplara ayrılan öğrencilerden basit deneyler yapmaları ve bu deneylerden elde ettikleri sonuçları arkadaşlarına sunmaları ardından da mevcut sonuçları savunmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmı, arkadaşlarını ikna etmek amacıyla birçok fikir ortaya koymuş ve bilgilerinin doğruluğunu çeşitli vasıtalarla kanıtlamaya

çalışmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda argümantasyon yönteminin öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri açısından önemli olduğu ortaya konmuştur.

Memiş (2014)'in 6. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 63 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada fen derslerinin argümantasyon yaklaşımıyla öz değerlendirmenin birlikte uygulandığı ilköğretim öğrencilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İki farklı şubede gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere fen bilimleri dersi kapsamında “Yaşamımızdaki Elektrik” ve “Madde ve Isı” üniteleri Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) modeline uygun bir şekilde işlenmiştir. Rastgele bir şekilde seçilen bir grubun öğrencileri ATBÖ raporlarına ek olarak öz değerlendirme yapmışlardır. Bunun yanında eğitim bitiminde gönüllü 16 öğrenci ile ses kayıt cihazı kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden gerçekleştirilen uygulamaları bir dönem önce görmüş oldukları geleneksel öğrenimle karşılaştırmaları istendiğinde ise bu farklılıkları; deney yapma, bireysel ve grup çalışması ile yazma çalışmaları için öz değerlendirme yapma, yazma etkinliği gerçekleştirme şeklinde ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğrenciler Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımıyla birlikte daha iyi öğrenmeler gerçekleştirdiklerini, sorumluluk bilinci kazandıklarını ve öz güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir.

Meral (2018) “Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Eleştirel Düşünme Eğilimlerine ve Argüman Oluşturma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, argüman oluşturma becerilerine etkisini ve öğrencilerin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yedinci sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleriyle argüman oluşturma becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin argümantasyon tabanlı

bilim öğrenme yaklaşımına yönelik genel anlamda benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür

Lu ve Zhang (2013) çalışmalarında öğrencilerin akranları tarafından yazılan argümanları değerlendirmelerinin daha kaliteli argümanlar yazmalarına etki edip etmeyeceği araştırılmıştır. Hong Kong’da bir lisede öğrenim gören 121 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler bir yıl boyunca akranlarının argümanlarını değerlendirmek için çevrimiçi bir değerlendirme sistemi kullandılar. Öğrenciler iddialar, kanıtlar, akıl yürütme ve bilginin uygulanması boyutlarında arkadaşlarını değerlendirmek için değerlendirme tablosu kullandılar. Çalışma sonunda öğrencilerin akranlarının yazılı argümanlarını değerlendirmek için kullandıkları değerlendirme listelerinin onları daha iyi argümanlar yazmaya yönlendirebileceği sonucuna ulaşıldı.

Oğuz ve Demir (2016) yaptıkları çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitabını Toulmin Argüman Modeli’ne göre değerlendirmişlerdir. Çalışmada dökümanların incelenmesinde Toulmin’in argüman modelini oluşturan altı temel öge (veri, iddia, gerekçe, çürütme, destekleyici, sınırlayıcı) değerlendirme ölçütü olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında, 4. sınıfa ait 46 kazanımın 14 kazanımı, 5. sınıfa ait 47 kazanımın 22 kazanımı Toulmin argüman temelini oluşturan öğeleri içerdiği 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında, 6. sınıfa ait 43 kazanımın 22 kazanımı, 7. sınıfa ait 39 kazanımın 19 kazanımı Toulmin argüman öğelerini kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca incelenen 5. sınıf, 6. sınıf ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ünite konularının anlatılmasında sayısal veriler, görsel kaynaklar, birinci ve ikinci elden verilen kanıtlar ve yazılı kaynakların yer aldığı görülmüştür.

Ryu ve Sandoval tarafından 2012 yılında yapılan “*Improvements to Elementary Children's Epistemic Understanding From Sustained Argumentation*” başlıklı çalışmanın amacını argümantasyona yönelik sürekli bir öğretimsel odaklanmanın, çocukların bilimsel argümanlar için önemli epistemik kriterleri anlamasını ve tartışma anlayışını geliştirip

uygulayabileceğini değerlendirmek oluşturmıştır. Araştırmada 8-10 yaşındaki karışık yaş sınıfında çocukların argümanlarını kanıtsal kriterlere dayandırdıkları görülmüştür. Buna göre sınıflarda tartışma oluşturmak ve argümanlara katılmak için çocukların kapasitelerinin yeterli olduğu görülmüştür.

Sağır ve Kılıç (2013)'ın fen ve teknoloji derslerinde ilköğretim döneminde öğrenim gören öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili kavramları anlama seviyelerinde argümantasyon yönteminin etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada da öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili kavramları anlama düzeyleri bakımından deneysel grup lehine anlamlı farklılığın olduğunu belirtilerek argümantasyon yönteminin, bilimin doğasının öğretimi için uygun bir yöntem olduğu belirtilmiştir.

Tirri ve Pehkonen (2002) çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin ahlaki muhakemeleri ve bilimsel argümanlarının araştırılması hedeflenmiştir. Finlandiya Helsinki Üniversitesi'nde üstün zekalılar programına katılan sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin öncelikle ahlaki muhakeme ve bilimsel argüman seviyeleri belirlendikten sonra onlardan bilim projelerinde çalışarak bilimdeki ahlaki ikilemleri tanımlamaları ve onlara kendi ilkeleri ve argümanları ile çözümler sunmaları istenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin bilimdeki ve günlük yaşamdaki ahlaki ikilemleri çözmede farklı prensipler kullandıkları, kız ve erkek öğrencilerin süreç içerisindeki argümanlarının niteliksel olarak birbirinden ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Torun (2015) çalışmasında yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin sundukları argümanların düzeyleri ve bu argümanlar ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasının kullanıldığı çalışma 33 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin karar verme becerilerini destekleyecek beş farklı etkinlik tasarlanarak sekiz haftada uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli yürütülen derslerde

öğrencilerin oluşturdıkları argümanların haftalık etkinlikler boyunca farklılık göstererek daha kaliteli argümanlar ürettikleri argümanlarında güncel konulara yer verdikleri ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz Özcan (2019) yapmış olduğu çalışmada dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deney grubunda 27, kontrol grubunda 24 olmak üzere 51 öğrenci ile yürütülen çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler altı hafta boyunca uygulanmıştır. Erduran, Simon ve Osborne tarafından Türkçeye uyarlanan ve Torun (2015) tarafından rubrik haline getirilmiş “Argümantasyon Değerlendirme Rubriği” ile elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin sundukları argüman seviyeleri ve niteliğinin çalışma süresince artış gösterdiği belirlenmiştir. Yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın ikinci bölümünde ise sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarında, eleştirel düşünme becerilerinde ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zengin, Keçeci ve Kırılmazkaya (2012)’nın “İlköğretim Öğrencilerinin Nükleer Enerji Sosyo-Bilimsel Konusunu Online Argümantasyon Yöntemiyle Öğrenmesi” adlı çalışmaları 7. sınıfta öğrenim gören 21 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışma moodle programı üzerinden online argümantasyon şeklinde gerçekleştirilip öğrencilere başarı testi öntest-sontest şeklinde uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre öğrenci puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Zohar ve Nemet (2002) çalışmalarında genetik konusu üzerinde ikilemler kullanarak öğrencilerin tartışma becerilerini değerlendirmişlerdir. Çalışmanın başında öğrenciler basit düzeyde argümanlar oluştururken argümantasyona dayalı uygulamalar sonrasında deney grubu öğrencilerinin bilgi puanları ve argüman kalitesinde belirgin bir artış olduğu

gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin genetik bağlamında günlük yaşam ikilemleri üzerine yaptıkları tartışmalar sonucunda tartışma becerilerinde gelişme olduğu sonucuna varılmıştır.

Bencik Kangal (2010) tarafından normal ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılarını karşılaştırdığı ve yaratıcı drama programının çocukların ahlaki yargılarına etkilerinin araştırıldığı çalışmada normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargı puanları arasında cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olduğu bununla birlikte uygulanan drama programlarının öğrencilerin ahlaki yargılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Er Vargün (2019) “Çocuklarda Olumlu Sosyal Davranışın Yordayıcıları Olarak Ahlaki Muhakeme, Ahlaki Duygu ve Ebeveyn Davranışları” adlı çalışmasında ilk ve orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin ahlaki muhakeme ve ahlaki duygu becerileri ile ebeveyn davranışlarının çocukların olumlu sosyal davranış eğilimleri ile olan ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada çocukların paylaşma davranışının diktatör oyununda diğer çocuklara verdikleri çıkartma sayısı ile ölçülürken ahlaki muhakeme ve ahlaki duygu yükleme becerileri ise ahlaki kural ihlallerini içeren dört farklı öykünün okunmasının ardından sorulan sorular ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yaş ile birlikte çocukların paylaşma davranışlarının arttığı aynı zamanda çocukların yaşı ve paylaşma davranışları arasında çocukların ahlaki muhakeme becerilerinin kısmi aracılık rolü olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çocukların ahlaki muhakeme becerilerinin algılanan anne düşmanlığı ve çocukların paylaşma davranışları arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği bulunmuştur.

Erzi (2010) suçluluk duyguları, ahlaki muhakeme ve ahlaki kimlik özelliklerinin yardım etme davranışı üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada katılımcıların yardım davranışını ölçmek üzere kamusal mallar oyunu oynatılmıştır. Katılımcılar, kamusal mallar oyunu sonrasında, olumlu Sosyal Ahlaki Muhakemeler Ölçeği, Bakış Açısı Alma Ölçeği ve Ahlaki Kimlik Ölçeği’ni cevaplamışlardır. Suçluluk grubunda yer alan katılımcıların diğer

gruplarda yer alan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha fazla yardımda bulundukları görülmüştür. Onay odaklı muhakeme puanı düşük olan katılımcıların ise yaptıkları yardım miktarı, yüksek olanlardan anlamlı düzeyde fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İhtiyaç odaklı muhakeme puanı yüksek olan katılımcıların yardım miktarı ise, puanı düşük olanlardan anlamlı düzeyde fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yapılan yardım miktarının, annenin eğitim düzeyi, suçluluk puanı, ahlaki muhakeme toplam puanı ve onay odaklı muhakemeler bakımından anlamlı düzeyde açıklandığı görülmüştür.

Hedayati-Mehdiabadi, Huang ve Oh (2019) asenkron çevrimiçi uygulamalarda ahlaki senaryolar ve argümantasyon yönteminin uygulandığı bir programın lisansüstü öğrencilerin ahlaki değerlendirmeleri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada beş haftalık bir kursa katılan lisansüstü öğrencilerle ahlaki senaryolar üzerinde tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Kurs bitiminde elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin süreç boyunca ahlaki öngörüler ve bakış açıları kazandıkları, tartışma ve ahlaki ikilem durumları üzerinde kendi düşünceleri ve başkalarının eleştirilerinin farkına vardıkları sonucuna ulaşarak eğitim ortamlarında öğrencilere gerçek yaşam durumları üzerinde daha fazla tartışma ortamı sunulması önerilmiştir.

Kaya (2015)'nın ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerdeki ahlaki gerekçelendirmelerinin Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine göre saptanmasına yönelik gerçekleştirdiği çalışmada toplumsal bir problem olarak gerekçelendirme eksiklikleri ahlakla ilişkilendirilmiş ve Kohlberg'in ahlaki ikilem senaryoları örnek alınarak 4 senaryo tasarlanmıştır. Senaryolara yönelik 313 öğrenciden veriler toplanarak yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerine dağılımları içerik analizi yöntemiyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerdeki anlatımlarda ahlaki gerekçelendirmelerinin yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre Kohlberg'in kişiler arası uyum evresine denk geldiği tespit edilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin ahlaki gerekçelendirmelerinin gelişimi için ahlaki ikilem hikâyelerinden yararlanılarak tartışma ortamlarının oluşturulması ve bu

sayede eleştirel düşünme, akıl yürütme, problem çözme vb. becerilerin geliştirilerek öğrencilerin ahlaki muhakeme ve ahlaki gelişimlerinin sağlanabileceğine yönelik öneriler yer almıştır.

Kaymak ve Akça (2020)'nin “Ahlaki İkilem Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Öğrencilere Adil Olma Değerinin Kazandırılmasındaki Etkisi (Yedinci Sınıf Örneği)” adlı çalışmalarında ahlaki ikilemlere dayalı öğretimin öğrencilere *adil olma* değerinin kazandırılmasındaki etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. 7.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada deney grubu öğrencilerine, ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı ahlaki muhakemeler ile adil olma değerinin kazandırılmasına yönelik öğretim tekniği uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinde ise eğitim süreci uygulamaları devam ettirilmiştir. Bununla birlikte her iki gruba da *Adil Olma Ölçeği* ve *Ahlaki İkilem Testi* uygulanmıştır. Deney grubuna ise, ek olarak, *Görüşme Formu* uygulanmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde t-testi ve betimsel analiz tercih edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre ahlaki muhakeme yaklaşımına dayalı ikilemler ile değer öğretimi yapılan deney grubunun, normal eğitim sürecinin sürdürüldüğü kontrol grubuna göre değerleri içselleştirme konusunda daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Lester, Ma, Lee ve Lambert (2006) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki büyük bir kentsel okul bölgesinde değişen beş ilkokulda gerçekleştirdikleri çalışmalarında 5. sınıf öğrencilerinin sera gazı etkisi ve küresel ısınma ile bu durumun getirdiği sosyal problemler üzerine sosyal aktivizmin ve konu bilgisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre artan sera gazı ve küresel ısınma hakkında bilgi birikimi arttıkça öğrencilerin konuyla ilgili aktivizmi daha sık ifade etme eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır. Çalışmada güncel tartışmalı konuların öğretimi ile toplumsal sorunlara karşı farkındalığın artacağına, problemlerin çözümü için harekete geçen ve sorumluluk alan bireyler yetiştirebileceğine vurgu yapılmıştır.

Özçınar (2015)'ın “Scaffolding Computer-Mediated Discussion To Enhance Moral Reasoning And Argumentation Quality İn Pre-Service Teachers” adlı çalışmasında bilgisayar destekli tartışma grubunun öğretmen adaylarının argüman kalitesi ve ahlaki muhakeme düzeylerine ilişkin etkisi araştırılmıştır. Çalışmada katılımcılar bilgisayar destekli argümantasyon grubu, bilgisayar aracılı bir tartışma grubu ve kontrol grubu olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. 12 haftalık uygulama süresince tartışma gruplarına her hafta kendi aralarında tartışmaları için bir ikilemden oluşan tartışma senaryoları verilmiştir. Bu süreçte bilgisayar destekli argümantasyon grubunda çevrimiçi argümantasyon etkinlikleri uygulanırken bilgisayar aracılı tartışma grubu moodle programı üzerinden yapılandırılmamış tartışmalar gerçekleştirmişlerdir. Kontrol grubunda ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilgisayar destekli argümantasyon grubunda Moodle tartışma forumundaki ikilemleri tartışan grup ve kontrol grubuna kıyasla ahlaki muhakeme ve argümantasyon kalite puanlarında önemli bir artış olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzel (2014) çeşitli çevre sorunlarına yönelik biyoloji öğretmen adaylarının ahlaki muhakemeleri belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmada sosyobilimsel bir program ile biyolojik çeşitlilik, iklim değişikliği ve su sorunu gibi senaryolar ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla 16 biyoloji öğretmen adayının çevre konularına yönelik ahlaki muhakeme örüntüleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının ahlaki muhakemelerini etkileyen faktörler; deneyimler, insan yaşamına etki, çevre bilgisi ve bilinci, kararsızlık ve çelişki, dünyadaki siyasi, sosyal ve ekonomik dengeler, dini inançlar, milli değerler, evrensel değerler ve duygularla yaklaşım olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre biyoloji öğretmen adaylarının genel anlamda insan merkezli biyolojik çeşitlilik konusunda ise insan ve doğa merkezli ahlaki muhakeme örüntüsüne yönelik ifadeler kullandıkları bununla birlikte çevre konularına küresel bakış açısından çok toplumsal bakış açısıyla yaklaşma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Yalman, Aktepe ve Uzunöz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ahlaki ikilem tekniğine dayalı hazırlanan farklılıklara saygı değeri çalışma yaprağındaki sorulara verilen öğrenci cevaplarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan farklılıklara saygı çalışma yaprağı kullanılan araştırmadan içerik analizi ile elde edilen verilerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin ahlaki muhakeme sürecinde ön plana çıkan en etkili faktör olumlu iletişim kurmak olurken, etkisi olan diğer önemli faktörler ise empati kurmak ve saygılı olmak olarak belirlenmiştir.

Yılmaz (2019) video oyunu ve geleneksel oyun oynayan 9-11 yaş aralığındaki Türk ve İngiliz çocukların problem çözme becerileri ile değer algılarını karşılaştırdığı çalışmada öğrencilerin ahlaki muhakeme seviyelerini belirleyebilmek amacıyla “Çocuklar İçin Ahlaki İkilem Hikayeleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmada ahlaki ikilem hikayelerinin puanlanması için Colby, Kohlberg ve meslektaşları tarafından geliştirilen “ahlaki olgunluk puanlama sistemi” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler betimsel ve içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilirken, nicel verilerin analizinde frekans hesaplama, t-testi, ki-kare, tek yönlü varyans analizi, normallik testi, korelasyon ve çoklu regresyon analizi gibi istatistikî hesaplamalardan faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, Şiddet içerikli aksiyon-macera, silah-savaş, hayatta kalma-korku gibi video oyunların çocukların sosyal problem çözme becerilerini ve değer algılarını olumsuz olarak etkilerken, eğitsel ve beceri öğretimi amaçlı üretilen video oyunların ise olumlu olarak etkilediği bulunmuştur.

Argümantasyon ve ahlaki muhakeme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, ilgili alanyazında ahlaki muhakemenin gelişmesinde etkili olan faktörler ile argümantasyon etkinliklerinin etkili olduğu unsurların ilişkili olduğu çalışmaların yer aldığı görülmektedir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modelinden, çalışma grubundan, veri toplama araçlarından, verilerin analizinden ve uygulama sürecinden bahsedilecektir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde argümantasyona dayalı etkinliklerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki muhakeme gelişimine olan etkisini incelemek amacıyla karma araştırma yöntemlerinden eş zamanlı gömülü desen tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırmacının nitel ve nicel yöntemlerle veri toplayabilmesine, analiz edebilmesine ve bunları bütünleştirmesine olanak sağlayan araştırma çeşidi olarak tanımlanmaktadır (Cresswell ve Plano Clarck, 2011). Karma yöntem yaklaşımına göre her olgu ve olayın hem nicel hem de nitel boyutu vardır. Gerçeğin bütünsel ve zengin bir çerçevede anlaşılabilmesi için bu iki boyutunda incelenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

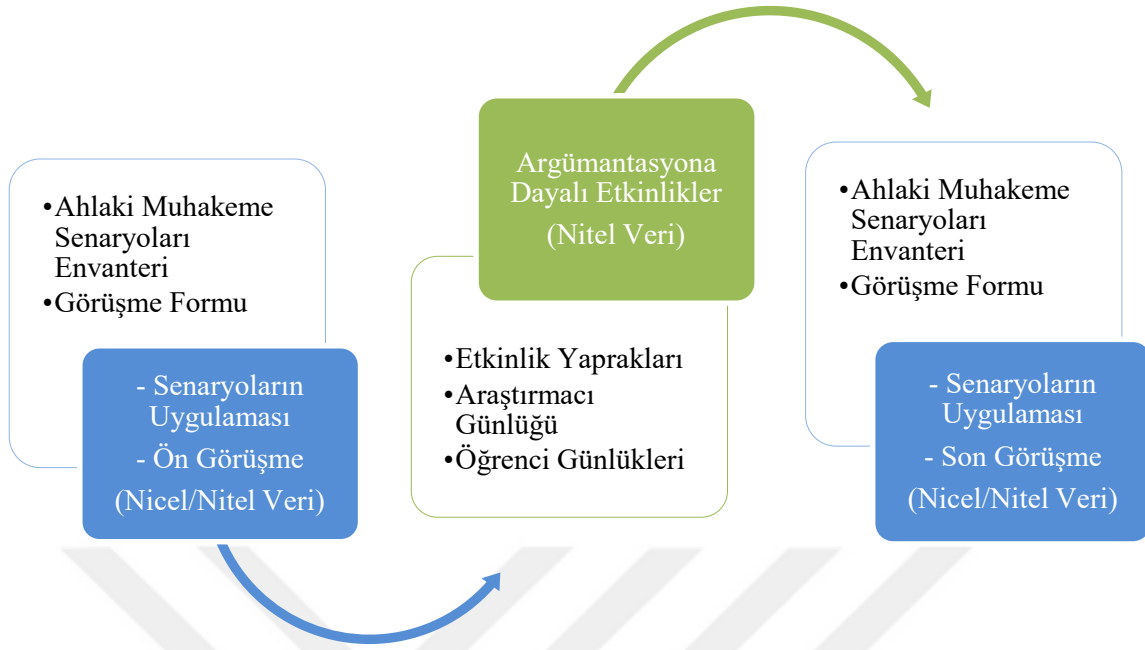
Karma yöntem araştırma sürecinde nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılır. Nicel ve nitel veriler birlikte toplanır ve analiz edilir (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu sayede araştırma problemleri ve olgu daha kapsamlı ve detaylı olarak anlaşılır (Mills ve Gay, 2016). Karma araştırmalarda nitel ve nicel veriler birbirini takip eden aşamalar ile

birleştirilir (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Yani bu yöntemde, araştırma verilerinin toplanma zamanı aynı veya farklı zamanlarda olabilir ancak verilerin birleştirilerek yorumlanması sağlanır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Bu yönüyle araştırma sorularının cevaplandırılmasında çoklu yaklaşım imkânı sağlanarak nitel ve nicel araştırma türlerinin birbirlerine göre zayıf yönleri kendi içerisinde telafi edilebilir ve her iki desenin avantajlarının kullanılabilmesi açısından fayda sağlar (Creswell, 2008).

Karma araştırma yönteminin uygulanmasına yönelik farklı türler vardır. Bu türlerin tercih edilmesinde genel olarak nicel ve nitel öğelerin önceliği, zamanlaması ve birleştirilmesi gibi faktörler dikkate alınır (Creswell, 2015). Öncelik faktörü, nicel ve nitel öğelerin araştırmanın amacına ulaşmadaki önem sırasına göre belirlenmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2007). Zamanlama faktörü, nitel ve nicel öğelerin uygulanma sırasındaki önceliğe göre eş zamanlı ve sıralı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Birleştirme faktöründe ise, nicel ve nitel veriler ve karma yöntem desenin verileri ve sonuçları arasında ilişki kurulur (Alkan, Şimşek ve Erbil, 2019).

Bu çalışmada argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimine etkisini belirleyebilmek amacıyla eş zamanlı gömülü desen tercih edilmiştir. Eş zamanlı gömülü desende nicel ve nitel yaklaşımlardan biri ana çerçeveyi oluştururken diğer yaklaşım asıl olan modelin içerisine gömülmektedir (Yıldırım, 2019). Bu çalışmada çalışmanın nicel boyutunda tek grup ön-test son-test deneysel desen kullanılarak çalışmanın ana çerçevesi oluşturulurken nitel verilerin çalışmanın bulgularını desteklemesi planlanmıştır.

Araştırmanın uygulama şeması şekil 6'da gösterildiği gibidir:



Şekil 6. Araştırmanın Uygulama Şeması

Araştırmada öğrencilerin ahlaki muhakeme görüşlerini elde etmek ve argümantasyona dayalı etkinliklerin ahlaki muhakeme görüşlerindeki değişimi açıklayabilmesini sağlamak amacıyla öncelikle uygulama öncesinde öğrencilere ahlaki muhakeme senaryoları uygulanmıştır. Ahlaki ikilem senaryoları öğrencilerin ahlaki ikilem durumları karşısında vermiş oldukları kararlara ilişkin sundukları gerekçelerin ahlaki muhakeme düzeyi hakkında bilgi vermesi bakımından bilişsel gelişim kuramcıları tarafından tercih edilen bir veri toplama aracıdır (Akbaş, 2008). Öğrencilerin ahlaki ikilem durumları karşısında verdikleri kararlara ilişkin sunmuş oldukları gerekçeler nitel veri olarak elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimlerini niteliksel olarak karşılaştırmak için kullanılmakla birlikte aynı zamanda uygulama etkililiğinin belirlenebilmesi açısından kategorize edilerek istatistiksel analizlerin yapılabilmesi amacıyla nicel verilere de dönüştürülmüştür. Daha sonra ahlaki ikilem senaryolarıyla ilişkili olarak hazırlanmış olan görüşme formu öğrencilere uygulanarak öğrencilerin ahlaki muhakemelerine ilişkin detaylı nitel veri elde edilmeye çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra

araştırmanın uygulama aşamasına geçilerek sosyal bilgiler dersinde 9 hafta boyunca argümantasyona dayalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında öğrencilerden argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik hazırlanmış etkinlik yapraklarındaki ahlaki durumlara ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Etkinlikler sonrasında ise öğrencilerden bu etkinliklerdeki ahlaki durumlara ilişkin etkinlik öncesi ve sonrasında gerçekleştirmiş oldukları muhakeme sürecini öğrenci günlüklerine yazmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilere günlük yönergesi dağıtılarak sınıf içi etkinliklerle birlikte evde okulda veya günlük hayatta karşılaşmış oldukları ahlaki ikilem durumlarına ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını da öğrenci günlüklerine yazmaları istenmiştir. Bununla birlikte araştırmacı, etkinlik sürecinde sınıf içi gözlemler yaparak öğrencilerin argümantasyon etkinlikleri kapsamında ifade etmiş oldukları ahlaki düşünceleri ve bunlara ilişkin duygu ve davranışları araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde etkinlik yaprakları, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ile toplanan nitel veriler daha sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın uygulama aşamasından sonra öğrencilere tekrardan ahlaki muhakeme senaryoları envanteri ile görüşme formu uygulanarak uygulama sonrasındaki ahlaki muhakeme görüşleri nitel ve nicel veri olarak elde edilmiştir. Son olarak elde edilen nicel veriler istatistiksel analizlerle karşılaştırılırken elde edilen nitel veriler betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutularak ortaya çıkan kod ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular sonrasında nitel ve nicel veriler birlikte yorumlanarak argümantasyona dayalı etkinliklerin ahlaki muhakeme gelişimine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

## Araştırmada Kullanılan Nicel ve Nitel Yöntemler

### Araştırmada Kullanılan Nicel Yöntem

Çalışmanın nicel boyutunda kullanılan deneysel desen, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisinin test edilip karşılaştırılabilir işlemlerin etkisinin incelenebildiği bir desendir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu desende deney grubuna müdahale işlem uygulandıktan sonra gruptaki bireylerin sonuçlarındaki değişimler karşılaştırılır (Robson, 2015). Araştırmanın nicel boyutunda tek grup ön-test son-test deneysel desen kullanılmıştır. Tek grup ön-test son-test deneysel desende seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır ve deney öncesi ile deney sonrasında ön-test ve son-testler uygulanarak ölçümler yapılır. Gruba yapılan uygulamanın etkisi araştırma öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen ölçümlerin karşılaştırılması ile incelenir (Cohen, Manion ve Marison, 2007).

Araştırmanın deneysel deseni Tablo 3'te gösterildiği gibidir:

Tablo 3

#### *Araştırmanın Deneysel Deseni*

| Gruplar  | Ön Test         | Öğretim Yöntemi    | Son Test        |
|----------|-----------------|--------------------|-----------------|
| Deney G. | Ahlaki Muhakeme | Argümantasyona     | Ahlaki Muhakeme |
|          | Senaryoları     | Dayalı Etkinlikler | Senaryoları     |

Araştırmada öğrencilerin ahlaki muhakeme seviyelerini belirleyebilmek amacıyla ahlaki ikilem senaryoları ve bu senaryolara ilişkin görüşme soruları kullanılmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan senaryolar karşısında öğrencilerin verdikleri kararlar sonrasında sundukları gerekçeler kategorize edilerek hem nitel veri olarak kullanılmış hem de istatistiksel analizlerin yapılabilmesi amacıyla nicel verilere dönüştürülmüştür. Ahlaki muhakemenin ölçülmesinde izlenen bu yöntem öğrencilerin ahlaki muhakeme seviyelerinin belirlenmesi ve bu seviyelerin karşılaştırılmasında tercih edilen bir yöntemdir (Colby, Kohlberg,

Speicher, Hower, Candee, Gibbs ve Power 1987a; Er Vargün, 2019; Gibbs, Basinger ve Fuller, 1992; Keller, Edelstein, Schmid, Fang ve Fang, 1998; Keller, Lourenço, Malti ve Saalbach 2003; Malti, Gasser ve Helfenfinger, 2010; Malti, Gummerum ve Buchmann, 2007). Bu yönde araştırmada senaryolardan elde edilen verilerin nicelleştirilmesindeki temel amaç öğrencilerin ahlaki muhakeme seviyelerinin belirlenmesi, argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında ahlaki muhakeme gelişiminde meydana gelebilecek değişimin karşılaştırılabilmesi ve araştırmada toplanacak olan nitel verilerin desteklenmesidir.

### **Araştırmada Kullanılan Nitel Yöntem**

Argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimine etkisini inceleyen bu çalışmanın nitel boyutunda “durum çalışması” deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasında elde edilen verilerle çalışılan durum yorumlanarak derinlemesine araştırılır. Araştırmada öğrencilerin ahlaki muhakeme görüşleri ve bu görüşlerinin argümantasyon etkinlikleri ile birlikte değişip değişmediği ayrıntılı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç çerçevesinde veri çeşitliliğine ulaşabilmek için birden fazla veri toplama yönteminden yararlanılabileceği görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda bu çalışmanın nitel boyutunda; araştırmanın başında ve sonunda “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” ile “Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu”nun kullanılması, araştırmanın uygulanma süresinde ise, tamamlayıcı ölçme araçlarından (etkinlik yaprakları, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri) yararlanılması planlanmıştır.



Şekil 7. Araştırmanın Nitel Akış Şeması

Araştırmada öğrencilerin ahlaki durumlara ilişkin muhakemelerinin belirlenmesi amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere ahlaki muhakeme senaryoları uygulanmıştır. Bu senaryolarda yer alan ahlaki ikilem durumlarına ilişkin öğrencilerin sundukları sözlü ifadeler ile ahlaki değerlendirmede bulunurken kullandıkları gerekçeler ahlaki muhakeme durumları hakkında nitel veri sağlamıştır. Ahlaki muhakeme senaryoları sonrasında ise, öğrencilerin ahlaki muhakeme görüşlerini detaylandırmak amacıyla öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutularak karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın uygulama sürecinde etkinlik yaprakları, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlüklerinden elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu yönde öğrencilerin uygulama öncesindeki ahlaki muhakeme seviyeleri ile argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasındaki ahlaki muhakeme seviyelerinin nitel veriler ile karşılaştırılması ve süreçte meydana gelebilecek ahlaki muhakeme gelişimindeki değişimin açıklanması planlanmıştır.

### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mardin ili Artuklu ilçesi içerisinde bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri arasından seçilen 30 öğrenci oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken tipik durum örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Tipik durum örnekleme, bir araştırmada sıradan bir olguyu ya da durumu yansıtan birimlerin örneklem olarak seçildiği yöntemdir. Tipik durumlar evrende fazla sayıda yer alan benzer durumlar arasından, incelenmek istenen olguyu açıklamaya yetecek seviyede bilgiye sahip durumlar olarak tanımlanır (Patton, 2005). Bu yapısı itibarıyla tipik durum örnekleminde alışılmamış, olağan dışı ya da diğer bir ifadeyle görülme sıklığı düşük olan durumları temsil eden birimlerle değil de sıradan veya toplumda ortalama düzeyde kabul edilen durumları yansıtan birimlerle çalışmak hedeflenmektedir (Şen ve Yıldırım, 2019).

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülerek gerekli izinler alınmıştır (Ek. 4). Daha sonra araştırmanın gerçekleştirilebileceği okullar listelenerek okul müdürleri ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Tipik durum örnekleme uygun olarak araştırma için gerekli ölçütlerin sağlandığı bir ilkokulda karar sağlanarak okul müdürü ile görüşmeler gerçekleştirilip uygulama için onay alınmıştır. Okulların eğitim dönemine başlamasıyla birlikte ilgili okulda seçilen bir sınıf ile araştırmanın gerçekleştirilmesine karar kılınmıştır. Bu aşamada ilgili sınıf öğretmeni ve velilerden gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın uygulanma aşamasına geçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kod isimleri ve cinsiyet bilgileri Tablo 4'te belirtildiği gibidir:

Tablo 4

*Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Kod isimleri ve Cinsiyetleri*

| Sıra no | Kod İsim | Cinsiyet | Yaş |
|---------|----------|----------|-----|
| 1       | Ö1       | Kız      | 9   |
| 2       | Ö2       | Kız      | 9   |
| 3       | Ö3       | Kız      | 9   |
| 4       | Ö4       | Kız      | 9   |
| 5       | Ö5       | Kız      | 9   |
| 6       | Ö6       | Kız      | 9   |
| 7       | Ö7       | Kız      | 9   |
| 8       | Ö8       | Kız      | 9   |
| 9       | Ö9       | Kız      | 9   |
| 10      | Ö10      | Kız      | 9   |
| 11      | Ö11      | Kız      | 9   |
| 12      | Ö12      | Kız      | 9   |
| 13      | Ö13      | Kız      | 9   |
| 14      | Ö14      | Kız      | 9   |
| 15      | Ö15      | Kız      | 9   |
| 16      | Ö16      | Kız      | 9   |
| 17      | Ö17      | Kız      | 9   |
| 18      | Ö18      | Erkek    | 9   |
| 19      | Ö19      | Erkek    | 9   |
| 20      | Ö20      | Erkek    | 9   |
| 21      | Ö21      | Erkek    | 9   |
| 22      | Ö22      | Erkek    | 9   |
| 23      | Ö23      | Erkek    | 10  |
| 24      | Ö24      | Erkek    | 9   |
| 25      | Ö25      | Erkek    | 9   |
| 26      | Ö26      | Erkek    | 9   |
| 27      | Ö27      | Erkek    | 9   |
| 28      | Ö28      | Erkek    | 9   |
| 29      | Ö29      | Erkek    | 9   |
| 30      | Ö30      | Erkek    | 9   |

Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını 9 yaşında olmakla birlikte % 57'si kız (n=17), % 43'ü erkek (n=13) öğrencidir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında; annelerin % 64'ünün ilkokul (n=19), % 17'sinin ortaokul (n=5), % 13'ünün lise (n=4), % 3'ünün ön lisans (n=1) ve % 3'ünün (n=1) lisans mezunu olduğu görülmüştür. Babaların ise % 27'si ilkokul (n=8), % 20'si ortaokul (n=6), % 20'si lise (n=6), % 13'ü ön lisans (n=4) ve % 20'si lisans (n=6)

mezunudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin aile gelir durumlarına göre dağılımları ise; % 10'u düşük (n=3), % 77'si orta (n=23), % 10'u iyi, (n=3) ve % 3'ü çok iyi (n=1) şeklindedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki muhakeme seviyeleri ile ahlaki muhakeme, ahlaki duygu ve değerlere ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” ile “Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bununla birlikte uygulama süreci içerisinde veri çeşitliliğine katkı sunması açısından alternatif (tamamlayıcı) veri toplama araçları olarak; etkinlik yaprakları, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır.

#### **3.3.1. Ahlaki Muhakemenin Ölçülmesi**

Araştırmada öncelikle veri toplamak amacı ile öğrencilerinin ahlaki muhakeme seviyelerini belirleyebilecek bir ölçeğin kullanılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda ahlaki muhakemenin ölçülmesine dair ilgili alanyazın incelenmiştir. İlgili alanyazında öncelikle bireylerin ahlaki muhakeme ve yargı süreçlerine odaklanan bilişsel kuramcılarının genel anlamda gerçek veya varsayımsal durumlar üzerindeki çatışma durumlarıyla ilişkili olarak farklı düşünme şekillerini ele aldıkları ve bu düşünme şekillerinde farklı düşüncelerin birbirleriyle rekabet eden ahlaki talep ve haklarının temsil edildiği ikilem durumlarından yararlandıkları görülmüştür (Çiftçi, 2003). Bu yönde Piaget, çocuğun ahlaki gelişim sürecinin bilişsel gelişime bağlı olarak oluştuğunu belirterek çocuklara ahlaki ikilem içeren örnek olaylarla ilgili sorular sorarak onların oyunlarını gözlemleyip ahlaki gelişimlerini ölçmeye çalışmıştır (Piaget, 2015). Daha sonraları Piaget'in çalışmalarında kullandığı yöntem ek olarak çocukların kişisel yaşamlarına

uygun olacak örneklerin kullanılması durumunda Piaget'in önermiş olduğu dönemlerden daha erken yaşlarda ahlaki akıl yürütme özelliklerinin ön plana çıkacağı vurgulanmıştır (Schaffer, 1997; Çam vd., 2012). Kohlberg (1963) ise ahlaki gelişimin belirlenmesinde Piaget'in görüşmelerinden esinlenerek yapmış olduğu çalışmalarda hipotetik ahlaki ikilemleri içeren görüşmelerden faydalanmıştır (Atalay, 2019). Kohlberg'in geliştirmiş olduğu ahlaki ikilemlere dayalı mülakat yöntemi olan Moral Judgment Interview (MJİ), bireyin ahlaki ikilemlere tepki olarak argümanlar üretmesine dayanır. Bu ikilemlerde bireyden öncelikle çelişen değerler arasında bir seçimde bulmaları istenir daha sonra bu seçimlerle ilgili muhakemeleri sorgulanır (Nisan ve Kohlberg, 1982). Kohlberg, görüşme yaptığı kişilere gerçek hayat deneyimleriyle uyumlu örnek olaylar anlatarak katılımcıların bu hikâyeler karşısındaki yanıtları ve bu yanıtların gerekçelerini birebir görüşmelere dayalı mülakat yoluyla elde etmiş, mülakatlarda ahlaki muhakeme ve yargı seviyelerini belirlemeye yönelik sorular sorarak verilen yanıtları ayrıntılı olarak incelemiştir (Söylemez, 2017). Kohlberg'e göre ahlaki muhakeme ve yargılama becerisini belirleyebilmenin en iyi yolu birbiriyle çatışma durumundaki taleplerin ve değerlerin bulunduğu, bireyin karar verme durumunda kaldığı ikilem durumlarıdır. Ahlaki muhakeme, farklı bireyler tarafından temsil edilen talep ve çıkarların birbiriyle çatışma durumlarında bizlere ne yapmamız gerektiğini söyler (Kohlberg'den aktaran Çiftçi Arıdağ, 2018). Birey karşı karşıya kaldığı bir durum hakkında ahlaki muhakeme ve yargılamada bulunurken bir ikilem durumu içerisinde ve bu ikilemlere vereceği tepkiler bireyin kendi ahlaki anlayışını oluşturmaktadır (Yeşilyaprak, 2007). Ahlaki ikilem durumları ile karşılaşan bireyler bütün talepleri dikkate alabilmesi, taleplerin bakış açısını yüklenebilmesi ve her bakış açısından bakıldığında en adaletli şekilde görünen çözümü bulabilmesi gerekir (Kohlberg'den aktaran Çiftçi Arıdağ, 2018).

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı daha sonraları farklı araştırmacılar tarafından tekrar ele alınarak ahlaki muhakemenin ölçülmesine yönelik çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Bu noktada Gilligan, çalışmalarında yöntemsel olarak Kohlberg gibi ahlaki ikilemlere yer

vermekle birlikte bu ikilemlerin içeriklerini kadınların gerçek yaşam öykülerinden elde etmiş ve daha sonra onlarla görüşmeler gerçekleştirmiştir (Çam vd., 2012; Gilligan, 2003). Elliot Turiel, çalışmalarını geleneksel ve ahlaki konular üzerindeki varsayımsal durumlar üzerine kurmuş ve bu durumların doğruluğu veya yanlışlığıyla ilgili çocuklardan görüş istemiştir (Turiel, 2004). Rest, Bebeau, Narvaez, Walker ve Thoma gibi çıkış noktaları bilmiş olan Neo-Kohlberciler ise, ahlaki muhakemenin ölçülmesinde çoktan seçmeli soruların kullanılması gerektiğini savunmuşlardır (Rest, Narvaez, Bebeau ve Thoma, 2000). Kohlberg'in araştırma ekibinden olan John Gibbs gibi araştırmacılar ise ahlaki muhakemenin ölçülmesinde yeni arayışlara girmişlerdir. Gibbs, Widaman ve Colby (1982) tarafından iki ahlak ikilemi ve 15 sorudan oluşturulan "Sosyal-Ahlaksal Düşünme Ölçeği (Sociomoral Reflektion Measure, SRM) geliştirilmiştir (Ersoy, 1997). Bu ölçekte "ahlak" yerine "sosyal ahlaksal" denilmesinin sebebi ise ahlaki tanımlayan yaşanan çevredeki sosyal etkileşimlere Piaget ve Kohlberg'in yapmış oldukları vurguyu işaret etmek içindir. Düşünme süreci ise insanların belirli kararlar ve değerler için düşünüp savunabildikleri gerekçeleri ifade etmektedir. Buna göre sosyoahlaki düşünme hem MJI hem de SRM tarafından belirlenen ahlaki yargının spesifik bir formu şeklinde görünmektedir (Gibbs, Widaman ve Colby, 1982). Sosyal-ahlaksal Düşünme Ölçeği'nin geliştirilmesiyle birlikte Gibbs, Basinger ve Fuller (1992) daha etkili, pratik ve geçerli bir ölçme aracı arayışına girmişlerdir. Buna yönelik Gibbs, Basinger ve Fuller (1992) DIT ve MJI testlerine yöneltilen eleştirileri de dikkate alarak ahlaki muhakeme ve ahlaki yargının ölçülmesinde ikilemlerin kullanılmaması durumunda dahi güvenilir ve geçerli olabilecek "Sosyal Ahlaksal Düşünme Ölçeği"nin kısa formu (Sociomoral Reflection-Short Form, SRM-SF) olan "Sosyoahlaki Görüş Ölçeği"ni geliştirmişlerdir.

Bunun dışında ahlaki muhakeme gelişiminin ölçülmesine dair farklı yöntem arayışları sonucunda çeşitli ölçme araçları geliştirilmeye devam edilmiştir. Bunlardan öne çıkanlar; James Rest (1975) tarafından Kohlberg'in temel yaklaşımına dayandırılarak yapılandırılan "Defining Issues Test (DIT)", John Gibbs'in başında olduğu bir grup (2007) tarafından

geliştirilen “Sosyoahlaki Görüş Ölçeği” (Sociomoral Reflection Measure- SRM), Lind’in geliştirmiş olduğu “Ahlaki Yargı Testi” (Moralisches Urteil- MUT), Liddell, Halphin ve Halphin (1992) tarafından geliştirilen “Ahlaki Yönelim Ölçeği”, Smetana’nın (1981) geliştirdiği “Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği” ve Ma (1989) tarafından yapılandırılmış olan “Ahlaki Gelişim Testi” (Moral Develepoment Test- MDT) şeklindedir.

Rest’in geliştirmiş olduğu “Değerleri Belirleme Testi” (Defining Issues Test), Kohlberg’in kuramına dayandırılarak yapılandırılmış ve her biri 12 cümle içeren 6 hikayeden oluşan ve bireylerin bu hikayeleri okurken likert tipi değerlendirme ile yukarıdan aşağıya, özelden genele doğru muhakeme edebilecekleri bu sayede tercih edilen şemayı aktive edebilecekleri bir yapıda oluşturulmuştur (Rest, Narvaez, Bebeau ve Thoma, 2000). Bu testin ilk bölümünde katılımcılar ahlaki ikilem içeren bir hikâye okur daha sonrasında katılımcılardan bu ikilem hakkında bir yargıya varmaları istenir. Son olarak hikâye hakkında öğrencilerin ahlaki muhakeme yapısını yansıtacak ve çeşitli muhakeme evrelerini temsil edecek 12 cümle verilerek öğrencilerden bu cümlelerin önemini likert tipi beşli değerlendirme yöntemiyle değerlendirip bunların en önemli dört tanesini belirlemeleri istenmektedir. Bu test bireyin ahlaki muhakemesi geliştikçe yüksek basamaklardaki puanlarda artışın olup düşük basamakları içeren şema puanlarında azalma görüleceği şeklinde bir yaklaşıma sahiptir (Cesur, 2017; Thoma, Barnett, Rest ve Narvaez, 1999).

Lind’in (1977) geliştirmiş olduğu “Ahlaki Yargı Testi” (Moralisches Urteil- MUT), iki ahlaki ikilem senaryosu ve 26 maddeden oluşan sekiz dereceli (+4’ten -4’e) değerlendirmeye sahip bir ölçektir (Özen, 2017a). Katılımcılara iki ahlaki senaryo ve bu senaryolara dair lehte ve aleyhte argümanların sunulduğu bu testte katılımcıların lehte ve aleyhteki argümanlara katılıp katılmadıkları belirlenmeye çalışılmaktadır. Lind’e göre bireyler argümanları değerlendirirken onların ahlaki değerine odaklanıyorsa ahlaki muhakeme ve ahlaki yargı yetenek düzeyi yüksek olarak tanımlanır. Ahlaki yargı testinde katılımcı birey birden çok ahlaki ikilem ile karşılaşır. Bu testte bireyin ahlaki olarak tutarlı

yargılamalarda bulunup bulunmayacağı ve bu tutarlılığın alışkanlıktan kaynaklanabilmesi ihtimali göz önüne alınarak bireyin kendi düşüncesine zıt ve onunla çelişen argümanlarla yüzleştirilir. Birey kendi düşüncesi ile çelişen bir ahlaki konumu kabul eder, kendi düşüncesini bu düşüncenin ışığında yeniden değerlendirir hatta değiştirirse o birey ahlaki açıdan yüksek değerde olduğu şeklinde tanımlanır (Çiftçi, 2001). Daha farklı olarak Kohlberg ve Gilligan'ın ahlakla ilgili çalışmalarını temel alarak Liddell, Halphin G. ve Halphin W. G. (1992) tarafından geliştirilip Küyel ve Glover (2004) tarafından öğrencilerin ahlaki yönelim ve muhakemelerinin karşılaştırıldığı bir araştırma kapsamında Türkçe uyarlanan “Ahlaki Yönelim Ölçeği”, ahlaki ikilem hikayelerinin likert tipi dört dereceli olarak değerlendirildiği iki kısımda (34 adalet, 35 ilgilenme) 69 maddeden oluşmaktadır (Özen, 2017b). Smetana tarafından geliştirilen “Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği” ise, ahlakın ve toplumsal geleneklere uyumun iki farklı kavramsal alan olduğunu ifade ederek Toplumsal Alan Kuramı'nı ortaya atan Turiel'in görüşlerini temele alarak geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçek yaşları 2-6 ve 4-9 arasında olan çocuklarla gerçekleştirilmiş bir çalışmada beş adet görgü kuralı ve beş adet ahlaka ilişkin olay örgüsüne dayalı maddenin olduğu, üzerinde dört dereceli bir puanlamaya sahip ve bir dizi yüz ifadesinin olduğu kartlarla katılımcılarla görüşmelerin gerçekleştirildiği bir ölçek yapısına sahiptir.

Bunların dışında literatürde yer alan ilgili farklı ölçme araçları da incelenmiştir (örn. Black ve Reynolds, 2016; Bozgün ve Baytemir, 2019; Cohen, Pant ve Sharp, 1993; Colby, Kohlberg, Speicher, Hower, Candee, Gibbs ve Power 1987a; Colby, Kohlberg, Speicher, Hower, Candee, Gibbs ve Power 1987b; Coskun ve Kara, 2019; Gresham ve Elliott, 1990; Jewell, 2001; Ji, DuBois, ve Flay 2013; Kök ve Çakıcı, 2017; Kurtines ve Pimm, 1983; Lind, 2008; Rest, 1979; Robles Francia, 2019; Şengün ve Kaya 2017; Umar ve Kanger, 2018; Yavuz-Birben ve Bacanlı, 2017). İncelenen ölçme araçları doğrultusunda görüldüğü üzere ahlaki muhakemeyi değerlendirmek için genel olarak yanıtlayıcıların fikirleriyle en yakından eşleşen bir davranışın seçimi veya gerekçelerini temsil eden sıralı ifadelerin

olduğu tanıma ölçekleri ve bundan farklı olarak katılımcıların ahlaki ikilem durumları için gerekçeler üretmesini gerektiren üretim ölçekleri olarak iki tür ölçek yapısının olduğu görülmüştür (Palmer, 2011). Piaget (2015), bireyin kendi eylemlerine dayanan düşüncelerinin sözlü düşüncelerin ilerisinde olduğu ve çocukların kendi eylemlerine katılma durumlarının başkalarının davranışlarına yönelik içsel durumlara katılmalarından daha etkili bir düşünme yapısında olduğunu belirtmiştir. Bu noktada Piaget, çocukların gerçek hayatta ve kendilerinin karar vermelerinin gerektiği durumlara yönelik ahlaki muhakemelerinin başkalarının değerlendirildiği varsayımsal ahlaki ikilemlere yönelik muhakemelerinden daha gelişmiş olduğunu ifade etmektedir. Ancak alanyazında sınırlı sayıda araştırmada çocukların kendi seçimleri veya davranışları hakkındaki ahlaki muhakeme süreçlerinin değerlendirildiği, genellikle başkalarının davranışlarının varsayımsal hikâyeler aracılığıyla değerlendirildiği çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Bu noktada çocukların ahlaki ikilemler karşısında kendi seçim ve davranışlarına yönelik muhakemede bulunabilecekleri ölçme araçları ve etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmada bu durum dikkate alınarak öğrencilerin başkalarını yargılamaktan ziyade kendi ahlaki durumlarını muhakeme edebilecekleri ölçme araçlarının kullanılması planlanmıştır. İlgili alanyazında ahlaki muhakeme gelişiminin ölçülmesine dair yer alan çalışmalar ve ölçeklerin incelenmesi sonucunda araştırmada kullanılmak üzere öğrencilerin karşılaştıkları ahlaki durumlar karşısında kendi ahlaki muhakeme yapılarını yansıtabilecekleri aşağıdaki ölçme araçlarından yararlanılmasına karar verilmiştir.



Şekil 8. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

#### 3.3.1.1. Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri

İlgili alanyazında ahlaki muhakeme gelişiminin ölçülmesine dair ağırlıklı olarak kullanılan tanıma testlerinde yer alan ifadelerin seçimi ve kodlanması her ne kadar daha kolay olsa da öğrencilerin düşüncelerini çoktan seçmeli ifadeler ile belirledikleri veya derecelendirdikleri tanıma ölçeklerinden ziyade sözlü ifadeler üretebilmeleri, bireyin değerlendirme yaparken kullandığı dayanakların ahlaki muhakeme düzeyi hakkında bilgi vermesi ve öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alındığında, araştırmada ahlaki ikilemlerin yer aldığı üretim envanterinin kullanılmasının daha sağlıklı olacağı düşünülmüştür (Akbaş, 2008). Bu sebeple alanyazında öğrencilerin ahlaki muhakeme seviyelerini ölçmek amacıyla kullanılmış ölçekler ve üretim envanterleri tekrardan incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda genellikle öğrencilerin ahlaki muhakeme seviyelerini belirlemek amacıyla içerisinde ahlaki kural ihlallerinin yer aldığı ikilemlerin sunulması öğrencilerden bu ikilemler karşısında tercihte bulunmaları ve muhakeme etmelerinin istendiği görülmektedir. Ancak incelenen bu çalışmalarda öğrencilerden genellikle ahlaki ikilem durumunda kalan temsili kişilerin değerlendirilmesinin istendiği görülmüştür (örn. Arıkan ve Duymaz, 2014; Bode ve Page,

1978; Cui, Colasantane, Malti, Ribeaud ve Eisner, 2016; Çiftçi, 2001; Er Vargün, 2019; Güler, 2006; Gümüş, 2015; Kaya, 2015; Lind, 2008; Malti et al., 2016; Özgüleç, 2001; Rest, 1979; Schlaefli, Rest ve Thoma, 1985; Tola, 2003; Yaşartürk, 2019). Bununla birlikte öğrencilerin kendileri üzerinden yaptıkları değerlendirmelerin muhakeme seviyelerini daha iyi temsil edeceği düşünüldüğünden araştırmacı tarafından öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak ahlaki muhakeme senaryolarının oluşturulmasına karar verilmiştir.

Ahlaki muhakeme senaryoları oluşturulurken öncelikle kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla ilgili alanyazın ve ölçme araçları çalışmanın gerçekleştirildiği ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaş ve gelişim özelliklerine göre tekrardan incelenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde ahlaki muhakemenin ölçülmesine dair küçük yaş gruplarından ileri yaş dönemlerine kadar çeşitli çalışmaların gerçekleştirildiği görülmüştür (Atalay, 2019; Colby, Kohlberg, Fenton, Speicher-Dubin, ve Lieberman, 1977; Kochanska, Forman, Aksan, ve Dunbar, 2005; Lind, 2008; Malti Gasser ve Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Rest, 1979). Bu doğrultuda Dunn ve Munn (1985) çalışmalarında 18-24 ay arası bebeklerin ahlaki ve toplumsal kurallara dair farkındalıklarının olduğu, Smetana (2006) 3-4 yaş civarındaki çocukların toplumsal ve geleneksel kuralları birbirinden ayırt edebildikleri, Lourenço (1997) 4, 6 ve 8 yaşlarındaki çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada tüm katılımcıların ahlaki kural ihlalinin olduğu davranışı yanlış olarak değerlendirebildikleri, Malti Gasser ve Gutzwiller-Helfenfinger (2010) 5,7 ve 9 yaşlarındaki çocuklarla yürüttüğü çalışmada çocukların kural ihlallerinin olumsuz psikolojik ve sosyal sonuçlarını öngörebildikleri, Geçmiş (2018) ise çocukların 8 yaşından itibaren başkalarının eylemlerini yargılarken niyeti göz önünde bulundurabildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda görüldüğü gibi çocukların ahlaki muhakeme becerileri okul öncesi dönemlerde ortaya çıkmakta ve ilerleyen dönemlerde daha kapsamlı ve duyarlı hale gelmektedir (Smetana ve Killen, 2008; Vargün, 2019). Bu doğrultuda ahlaki ikilem senaryolarının oluşturulmasında öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınmıştır. Bununla birlikte ahlaki

muhakeme temelli ölçüm araçları arasında yerli ve yabancı kaynaklarda en yaygın olarak kullanılan araçların genel özelliklerine bakıldığında genellikle öğrencilerin ahlaki ikilem senaryoları karşısında lehte veya aleyhte sunulan argümanlara katılıp katılmadıklarını belirlemeye çalışıldığı veya gerekçe üretmelerinin beklendiği görülmektedir (Özen, 2017a). Genel anlamda bu ve benzeri çalışmaların ortak özelliklerine bakıldığında Kohlberg'in ahlak kuramını temel alarak ahlaki ikilem senaryolarının üretildiği görülmüştür. Kohlberg'e göre birey karşı karşıya kaldığı bir durum hakkında ahlaki muhakemede bulunurken bir ikilem içerisinde ve bu ikilem durumuna vereceği tepkiler bireylerin ahlak anlayışını oluşturmaktadır (Kohlberg 1969, 1984). Kohlberg'in ahlak kuramını geliştirirken tercih ettiği yöntem bireylerin ahlaki tercihleri kadar ahlaki muhakeme aşamasındaki gerekçelendirmelerini de mantıksal tutarlılıkla inceleme imkânı vermektedir (Erden ve Akman, 2009). Bu sebeple araştırmada hazırlanan envantere yer alan ikilemler Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı temelinde bilişsel gelişim kuramcılarının görüşleri de dikkate alınarak tasarlanmıştır. Bununla birlikte son dönemlerde yapılan çalışmalar incelendiğinde (örn. Eisenberg, 1979; Eisenberg ve Neal, 1979; Er Vargün, 2019; Malti, Gasser ve Buchmann, 2009; Malti, Gummerum ve Buchmann, 2007) Kohlberg'in ahlaki gelişim evreleriyle benzer şekilde ahlaki muhakemenin sınıflandırıldığı (Hak ve adalet temelli muhakeme, diğerinin iyiliği-empati, sosyal onay odaklı muhakeme, norm ve kural temelli muhakeme, cezadan kaçınma, hedonistik muhakeme ve diğer nedenler) görülmektedir (Er Vargün, 2019). Senaryolardaki ahlaki ikilem durumlarının hazırlanmasında bu durum dikkate alınmıştır.

Çocuklar ahlaki kural ihlalinde bulunan kişinin kendileri olduğu durumlarda kural ihlali yapan kişilerin başkası olduğu durumlara kıyasla daha gelişmiş ahlaki muhakemelerde bulunmaktadırlar (Er Vargün, 2019). Bununla birlikte öğrencilerin ahlaki muhakeme görüşlerinin sağlıklı bir şekilde elde edilmesinde kendileri ve içerisinde bulundukları sosyal grubun kazanç durumları ile ahlaki değer ve düşünceler arasında kalabilecekleri etkinliklerin yer alması önem arz etmektedir. Ahlaki ikilem senaryoları oluşturulurken bu

durum dikkate alınarak öğrencilerden senaryolarda içerisinde kendileri ve arkadaşlarının elmalarının olduğu bir sepetin verileceğini ve bu sepetteki elmaları hedef noktasına ulaştırdıklarında her bir meyve için kendisi ve arkadaşlarına rozet hediye edileceği belirtilmiştir. Daha sonra süreç içerisinde öğrenciler daha fazla rozet kazanma şansı elde edebilecekleri ancak bunun için ahlaki ihlallerde bulunmalarını gerektirebilecek tarzda senaryolarla karşılaşmışlardır. Ahlaki muhakeme kategorileri ve Kohlberg'in ahlaki eğilim düzeylerinin her birine yönelik örneğin ağırlıklı olarak yer aldığı bu senaryolar karşısında öğrencilerden ahlaki muhakemede bulunarak kararlar vermeleri ve bu kararların gerekçelerini belirtmeleri istenmiştir. Bu sayede öğrencilerden başkalarının davranışlarını yargılamaları değil kendi ahlaki tercihlerini muhakeme etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenciler tarafından anlaşılmasının kolaylaşacağı düşüncesiyle çizimlerle desteklenen senaryoların ilki cezadan kaçınma çerçevesinde Kohlberg'in gelenek öncesi itaat ve ceza evresini ağırlıklı olarak temsil edecek biçimde hazırlanmıştır. Kohlberg'e göre bu dönemdeki bireylerin verdikleri ahlaki kararlarda ceza alıp almama durumları belirleyici etkindir. Bu evredeki kişiler ceza alma ihtimali varsa kurallara itaat eder ancak ceza almayacakları durumlarda kuralları ihlal edebilirler (Colby, Kohlberg, Fenton, Speicher-Dubin ve Lieberman, 1977). Bu senaryoda topladıkları meyve sayısı ve çeşidi kadar rozet kazanacak öğrencilerin temsili bir karakter aracılığıyla içerisinde elma ağaçlarının olduğu bir bahçeden geçtiklerini düşünmeleri istenmektedir. Bu bahçede yanında köpeğiyle birlikte bahçe sahibinin uzaktaki bir ağaçtan elma toplamakla meşgul olduğu ve kendi elmasını yolda yemiş olan karakterin kendisi ve arkadaşları için bahçe sahibinin elmalarını izinsiz alıp almayacakları noktasında bir ikilemle karşı karşıya bırakılmıştır. İkinci senaryoya geçildiğinde bahçe sahibinin köpeğiyle birlikte evine gitmesiyle mevcut ortamdaki ceza otoritesi ortadan kaldırılmış ve hedonistik muhakeme çerçevesinde Kohlberg'in gelenek öncesi saf çıkarıcı evresini ağırlıklı olarak temsil edecek bir ikilem durumu oluşmuştur. Kohlberg'e göre gelenek öncesi saf çıkarıcı evredeki bireyler kendi çıkarlarını ve kişisel ihtiyaçlarını ön planda tutmaktadırlar (Colby et al., 1977). Bu

ikilemde ağırlıklı olarak ceza otoritesinin olmadığı bir durumda öğrencinin kendi çıkarları doğrultusunda ahlaki kural ihlalinde bulunup bulunmayacağı ve bu durumu muhakeme ederken nasıl bir yaklaşımda bulunacağı test edilmeye çalışılmıştır. Bir sonraki senaryo ile Kohlberg'in geleneksel düzey özelliklerini daha ağırlıkta yansıtan ikilemlere yer verilmeye başlanmıştır. Sosyal onay odaklı muhakeme çerçevesinde Kohlberg'in geleneksel düzey iyi çocuk eğilimini ağırlıklı olarak yansıtan üçüncü senaryoda öğrencilerden oyunun kurallarına aykırı olmasına rağmen arkadaşlarının elmalarını hiç kimsenin kazanamayacağı farklı bir rozet kazanabilmek için başka bir gruptaki öğrenciyle değiştirip değiştirmeyecekleri üzerine kurgulanmıştır. Bireyin değil grubun menfaatlerinin ön planda olduğu bu dönemdeki bireyler grupta onaylanmak ve dışlanmamak adına grubun çıkarlarına uyum sağlamaktadırlar (Çinemre, 2012; Kohlberg, 1973). Dördüncü senaryo durumu norm ve kural temelli muhakeme ile geleneksel düzeyin son evresi olan kanun ve düzen evresine uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Bu evrede birey ya da grubun çıkarları değil yasalar, verilen kararlarda belirleyicidir. Bu dönemde kuralların dışına çıkılmaz. Kurallar herkes için geçerlidir ve toplumsal düzen ve kurallar bireylerin üstündedir algısı mevcuttur (Kaya, 2015). Dördüncü senaryoda bu durum meyvelerinin koparılmasının yasak olduğu endemik bir ağaçla karşılaşan öğrencilerin sınıfın en özel ödülüne sahip olabilmek için yapacakları ahlaki tercihi muhakeme etmeleri şeklinde yansıtılmıştır. Bir sonraki senaryoya geçildiğinde Kohlberg'in gelenekleri aşp olayları geniş bir bakış açısıyla ve hemen hemen herkes için geçerli olabilecek şekilde üst düzeyden ele alabilen gelenek ötesi düzeyin özelliklerini ağırlıklı olarak yansıtan ikilemlere yer verilmiştir. Gelenek ötesi dönemde pek çok kural ve değer göreceli olduğunun farkındalığı içerisinde davranışların ahlaki ilke ve yükümlülöklere göre düzenlenmesi gerektiğı düşüncesi hâkimdir. Birey toplumun üyesi olmanın gereklilikleri ile ahlaki ilkeleri desteklemeye adanmışlığı birbirinden ayırır (Şafak, 2008). Bu bağlamda beşinci senaryo hak ve adalet temelli muhakeme çerçevesinde Kohlberg'in en üst düzey ahlak gelişim dönemi olan evrensel ahlak ilkeleri evresini ağırlıklı olarak yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Bu evrede

artık yasalar değil canlı yaşamı her şeyin üzerindedir ve temel yaşam hakları güvence altına alınmalıdır. Doğru ve yanlış sosyal kanun ve kuralları ile değil bireyin vicdanıyla geliştirdiği evrensel ahlak ilkelerine bağlıdır (Başalan İz, 2009). Beşinci senaryoda bu durum karnı acıkmış ayağı yaralı bir atın ağaçtaki elmalara erişememesi ve ona yardım etmek isteyen karakterin tüm oyun boyunca rozet kazanmak için toplamış olduğu meyvelerin at tarafından yenmeye başlaması karşısında öğrencinin vereceği kararı muhakeme ederek gerekçelendirmesi şeklinde tasarlanmıştır. Bu senaryonun tamamlanmasıyla birlikte oyun sona ererek öğrencilerin verdikleri kararlar neticesinde kazanmış oldukları rozetler araştırmacı tarafından öğrencilere verilmiştir. Son olarak diğerinin iyiliği-empati temelli muhakeme çerçevesinde Kohlberg'in gelenek ötesi ilk dönemi olan sosyal sözleşme evresinin ağırlıklı olarak yansıtıldığı son ahlaki ikilemin öğrenciler tarafından cevaplandırılması istenmektedir. Kohlberg'e göre sosyal sözleşme evresinde kurallar değişebilir. Önemli olan birey, grup, yasa değil toplumun menfaatidir. Bu dönemde toplumsal uzlaşım ile kurallar esnetilebilmektedir (Colby et al., 1977). Bu duruma örnek olarak son senaryoda öğrencilerden kazandıkları rozetleri alabilecekleri ya da aralarında uzlaşarak kendileri ve arkadaşlarının oyun boyunca kazanmış oldukları tüm rozetleri geri vererek oyundaki meyve değişikliği kuralını daha sonra bu oyunu oynayacak kişilerin menfaatine olacak şekilde değiştirip değiştirmeyecekleri bir ikilem durumu şeklinde tasarlanmıştır. Ahlaki muhakeme kategorileri ve Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerinin her birini ağırlıklı olarak temsil edebilecek şekilde tasarlanan bu ikilemler karşısında öğrencilerin karar vermeden önce ahlaki muhakemede bulunmaları ve bu muhakeme süreçlerini verecekleri kararın gerekçelerinde belirtmeleri istenmiştir. Bu sayede öğrencilerin ahlaki muhakeme düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Senaryolar tasarlandıktan sonra envanterin iç geçerliliğini sağlamak amacıyla sınıf eğitimi, sosyal bilgiler, çocuk gelişimi ile psikoloji bölümlerinde görev yapan öğretim elemanları ve öğretmenlerden uzman görüşü alınmış, gelen dönüt ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Tablo 5

*Ahlaki Muhakeme Senaryolarına Yönelik Uzman Görüşü Alınan Kişiler*

| Ünvanı                     | Çalıştığı Bölüm     | Kişi Sayısı |
|----------------------------|---------------------|-------------|
| Öğretim Üyesi              | Psikoloji Bölümü    | 1           |
| Öğretim Üyesi              | Sınıf Eğitimi       | 1           |
| Öğretim Üyesi              | Çocuk Gelişimi      | 1           |
| Öğretim Görevlisi          | Çocuk Gelişimi      | 3           |
| Doktora Öğrencisi Öğretmen | Sınıf Öğretmeni     | 1           |
| Doktora Öğrencisi Öğretmen | Türkçe Öğretmenliği | 1           |
| Öğretmen                   | Sınıf Öğretmeni     | 3           |
| Öğretmen                   | Sosyal B. Öğretmeni | 1           |
| Toplam                     |                     | 12          |

Senaryoların oluşturulmasının ardından Lawshe (1975) tekniğinden yararlanılmıştır. Buna yönelik olarak uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Uzman görüşleri “uygun, uygun ancak düzeltilmeli ve uygun değil” şeklinde seçeneleştirilmiştir. Hazırlanan uzman değerlendirme formu 12 uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra uzmanlardan elde edilen görüşler değerlendirilerek “kapsam geçerlik oranları” ve “kapsam geçerlik indeksleri” tespit edilmiştir.

Tablo 6

*Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri Formu’nun Kapsam Geçerliliğine İlişkin Veriler*

| Senaryo   | Uygun | Uygun ancak düzeltilmeli | Uygun değil | Kapsam geçerlilik oranı |
|-----------|-------|--------------------------|-------------|-------------------------|
| 1.Senaryo | 11    | 1                        | 0           | 0.83                    |
| 2.Senaryo | 10    | 2                        | 0           | 0.67                    |
| 3.Senaryo | 11    | 1                        | 0           | 0.83                    |
| 4.Senaryo | 12    | 0                        | 0           | 1                       |
| 5.Senaryo | 11    | 1                        | 0           | 0.83                    |
| 6.Senaryo | 11    | 1                        | 0           | 0.83                    |

Senaryolara ilişkin uzman görüşleri alındıktan sonra kapsam geçerliliği değerlendirildiğinde 1, 2, 3 ve 6. Senaryolarda belirtilen öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Buna yönelik olarak senaryoların kapsam geçerlilik oranlarının

0.67 ile 1 aralığında değiştiği ve kapsam geçerlilik indeksinin 0,83 olduğu görülmektedir. Lawshe (1975) tarafından 12 uzman için belirlenen kritik değerler göz önüne alındığında kapsam geçerlilik indeksi 0.667’den büyük olduğu için ( $KGI \geq KGO$ ) hazırlanan senaryo formunun kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

### **3.3.1.2. Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu**

Araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu” kullanılmıştır. Çeşitleme yöntemi nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılarak bir yöntemin zayıf yanının diğerinin güçlü yönleriyle tamamlanması ve verilerin karşılaştırılarak geçerlilik ve güvenirliliğin sağlamlaşmasında katkıda bulunmaktadır (Cresswell ve Plano Clark, 2011). Öğrencilerin ahlaki muhakeme, ahlaki duygu ve değerlerini belirlemek amacıyla alanyazın taraması yapılmış ve “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri”nde yer alan senaryo durumları da dikkate alınarak çeşitli görüşme soruları hazırlanmıştır. Buna göre hazırlanan görüşme formunda yer alan senaryolarla ilişkili ilk sorular öğrencilerin bir nceki “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri”nde yer alan durumla ilgili muhakemesine yönelik olurken daha sonraki sorular genel ahlaki durumlar ve senaryolarla ilişkilendirilebilen değerlere ilişkin ahlaki muhakemelerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ahlaki muhakeme bireyin davranışlarına rehberlik ederek ahlaki değerler geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bireyin ahlaki bir durumu değerlendirirken kullandığı gerekçelendirmeler ahlaki gelişimi hakkında bilgi verir (Akbaş, 2008). Ahlaki muhakeme ile birey ikilem durumları karşısında düşünüp tartışarak ideal olan değere ulaşmaya çalışır (Karatay, 2011). Bu noktada değerler iyiyi, gerekçeler ise doğru ve hakikati amaç edinmektedir. İyiliğin olabilmesi için doğruluğa ihtiyaç vardır. Bu yönüyle değerler ve muhakemenin yolları iyi ve doğru arayışı içerisinde kesişmektedir (Karakoç, 2017). Kienpointner (1996)’e göre tartışmalı bir savın sadece doğru ve yanlışlığı değil ahlaki değerlere uygunluğu ya da kabul edilebilirliği de ahlaki

gerekçelere dayandırılmalıdır. Bu noktada araştırmada argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında ahlaki muhakeme gelişimiyle birlikte öğrencilerin ahlaki değerlere ilişkin görüşleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte ahlaki muhakeme ile ilgili gerçekleştirilen bazı çalışmalarda çocukların ahlaki muhakemeleriyle birlikte ahlaki duygularıyla ilgili durumlarının da incelendiği görülmektedir (örn. Malti, Eisenberg, Kim ve Buchmann, 2013). Berkowitz (2002) bireyin doğru olanı yapma ve ahlaki işlevde bulunma eğilimini etkileyen unsurları “ahlak anatomisi” olarak adlandırdığı bir yapı içerisinde tanımlamaktadır. Başta ahlaki muhakeme ve ahlaki değerleri içeren ahlak anatomisinin bir diğer önemli ögesi de ahlaki duygulardır. Ahlak anatomisinin bilişsel boyutu muhakeme ve değerler gibi düşünme süreçlerini içerirken duygusal anlamda ahlak iyi ve kötü, doğru ve yanlış gibi durumlar hakkındaki duyguları ve tepkileri temsil eder (Gander ve Gardiner, 2015). Bir durumun ahlaki olarak doğru veya yanlış olduğunu bilmek ile hissetmek ayrı şeyler olsa da ahlaki muhakemenin gelişiminde ahlaki duygunun önemli bir etkisi vardır (Baird, 2008). Bu sebeple araştırmada veri çeşitliliğine katkı sunması açısından görüşme formunda öğrencilerin ahlaki duygu gelişimlerini belirlemeye yönelik sorular “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri”ndeki senaryolarla ilişkilendirilerek hazırlanmıştır. Buna göre görüşme formunda yer alan son sorulardan ilki öğrencilerin kendi muhakemelerine yönelik hissettikleri ahlaki duygularla ilişkili olurken sonuncu sorular ise senaryo durumlarında öğrencilerin verdikleri kararların sonuçlarından etkilenecek olan kişilere karşı hissettikleri duygulara yönelik olarak hazırlanmıştır. Daha sonra araştırmanın geçerliliğini artırmak için bu formda yer alan sorular hakkında sınıf eğitimi, sosyal bilgiler, çocuk gelişimi ile psikoloji bölümlerinde görev yapan öğretim elemanları ve öğretmenlerden uzman görüşü alınmıştır.

Tablo 7

*Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu'na Yönelik Uzman Görüşü Alınan Kişiler*

| Ünvanı                     | Çalıştığı Bölüm     | Kişi Sayısı |
|----------------------------|---------------------|-------------|
| Öğretim Üyesi              | Psikoloji Bölümü    | 1           |
| Öğretim Üyesi              | Sınıf Eğitimi       | 1           |
| Öğretim Üyesi              | Çocuk Gelişimi      | 1           |
| Öğretim Görevlisi          | Çocuk Gelişimi      | 3           |
| Doktora Öğrencisi Öğretmen | Sınıf Öğretmenliği  | 1           |
| Doktora Öğrencisi Öğretmen | Türkçe Öğretmenliği | 1           |
| Öğretmen                   | Sınıf öğretmeni     | 3           |
| Öğretmen                   | Sosyal B. Öğretmeni | 1           |
| Toplam                     |                     | 12          |

Görüşme formunun oluşturulmasının ardından Lawshe (1975) tekniğinden yararlanılmıştır. Buna yönelik olarak uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Uzman görüşleri “uygun, uygun ancak düzeltilmeli ve uygun değil” şeklinde seçenklendirilmiştir. Hazırlanan uzman değerlendirme formu 12 uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra uzmanlardan elde edilen görüşler değerlendirilerek “kapsam geçerlik oranları” ve “kapsam geçerlik indeksleri” tespit edilmiştir.

Tablo 8

*Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu'nun Kapsam Geçerliliğine İlişkin Veriler*

| Senaryo   | Uygun | Uygun ancak düzeltilmeli | Uygun değil | Kapsam geçerlilik oranı |
|-----------|-------|--------------------------|-------------|-------------------------|
| 1.Senaryo | 12    | 0                        | 0           | 1                       |
| 2.Senaryo | 12    | 0                        | 0           | 1                       |
| 3.Senaryo | 12    | 0                        | 0           | 1                       |
| 4.Senaryo | 11    | 1                        | 0           | 0.83                    |
| 5.Senaryo | 11    | 1                        | 0           | 0.83                    |
| 6.Senaryo | 10    | 2                        | 0           | 0.67                    |

Görüşme formuna ilişkin uzman görüşleri alındıktan sonra kapsam geçerliliği değerlendirildiğinde 4, 5 ve 6. senaryolardaki görüşme sorularında belirtilen öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Buna yönelik olarak senaryolara ilişkin soruların kapsam geçerlilik oranlarının 0.67 ile 1 aralığında değiştiği ve kapsam geçerlilik indeksinin 0,89 olduğu görülmektedir. Lawshe (1975) tarafından 12 uzman için belirlenen kritik değerler göz önüne alındığında kapsam geçerlilik indeksi 0.667'den büyük olduğu için ( $KGI \geq KGO$ ) hazırlanan görüşme formunun kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

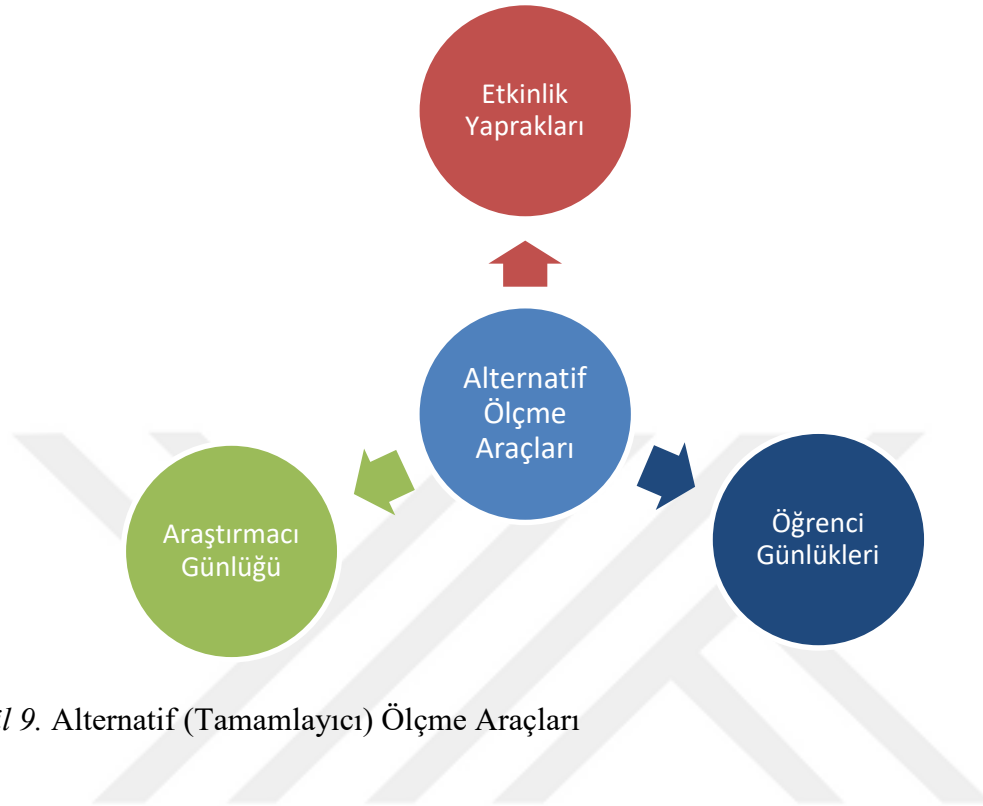
Uzman görüşleri alındıktan sonra pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Pilot uygulama 22 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda uzman görüşü de alınarak senaryolar ve görüşme formunda düzenlemeler gerçekleştirilip “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” (Ek 1) ile “Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu”na (Ek 2) son hali verilmiştir. Ahlaki muhakeme senaryoları ve görüşme formunun uygulanması aşamasında ilgili yerlerden gerekli izinler alındıktan sonra katılımcıların görüşmenin konusu, amacı ve süreci hakkında bilgilendirilmesi sağlanarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### **3.3.1.3. Alternatif (Tamamlayıcı) Ölçme Araçları**

Alternatif ölçme araçları özünde öğrenmelerin yalnızca sonucuna ve bir anına dayanan ürünlerini değil, öğrenme sürecini ve bu süreçte öğrenci tarafından etkin bir şekilde kullanılan bilişsel süreçleri ortaya çıkarma amacıyla kullanılabilen yaklaşımları içermektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012).

Araştırmada veri toplama aracı olarak uygulamanın başında ve sonunda “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” ile “Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu” kullanılmakla birlikte veri çeşitliliğini artırmak amacıyla tamamlayıcı/alternatif

veri toplama araçları olarak; etkinlik yaprakları, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır.



Şekil 9. Alternatif (Tamamlayıcı) Ölçme Araçları

Araştırma sürecinde kullanılan alternatif ölçme araçları ile uygulama sürecinde öğrencilerin ahlaki durumlara ve argümantasyon etkinliklerine ilişkin muhakeme süreçlerinin aydınlatılması hedeflenmiştir.

#### 3.3.1.3.1. Öğrenci Günlükleri

Öğrenci günlükleri, öğrencilerin sürece yönelik duygu, düşünce, gözlem, izlenim, karar ve yorumları ile süreçte yaşadıkları sorunlar ve bunlara yönelik çözüm yollarını genellikle kronolojik bir yapıda ve yazılı bir şekilde kayıt altına alınmasına olanak sağlayan araçlar olarak tanımlanabilmektedir (Aşıkcan, 2019; Johnson, 2014). Araştırmada öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinliklerini gerçekleştirdikleri süre boyunca uygulamalara yönelik günlüklerin tutulması ile sürece daha aktif bir şekilde katılmaları ve gerçekleştirilecek etkinliklere yönelik duygu, düşünce ve muhakeme süreçlerini özgür ve

samimi bir şekilde yansıtabilmeleri amaçlanmıştır. Öğrenci günlükleri aynı zamanda araştırma süreci boyunca uygulayıcı tarafından tutulan notların karşılaştırılmasına olanak sağlayarak araştırmaya bütüncül bir bakış açısı kazandırmada yardımcı olmaktadır. Araştırmada öğrenci günlükleri ile öğrencilerin ahlaki muhakeme durumlarına ilişkin olarak argümantasyon etkinlikleri öncesi ve sonrasındaki düşüncelerini ile okul dışındaki gündelik yaşamda karşılaşmış oldukları ahlaki durumlar karşısındaki duygu ve düşüncelerini günlüklere yansıtmaları istenmiştir.

#### *3.3.1.3.2. Araştırmacı Günlüğü*

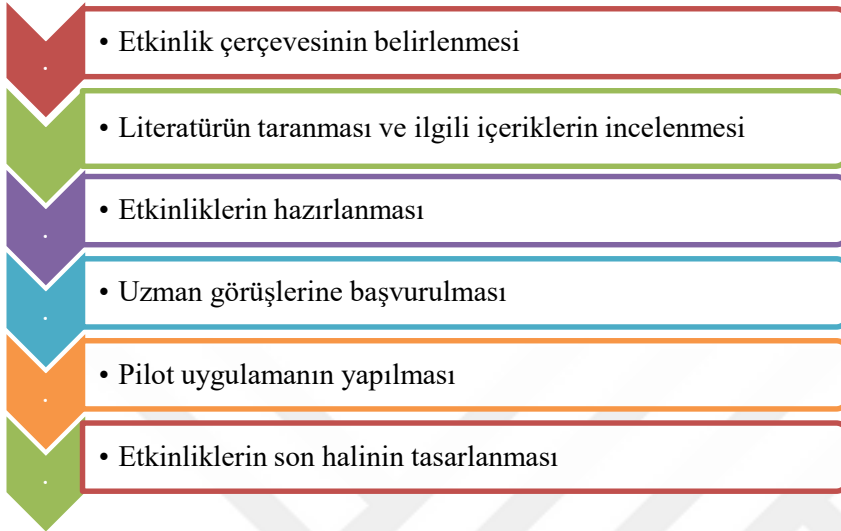
Günlükler, araştırmaya dahil olan kişilerin araştırma süreci boyunca düşünce, duygu ve davranışlarını sorgulayarak kendi eylemleri üzerinde derinlemesine düşünme ve değerlendirme fırsatı veren araçlardır (Öztürk, 2014). Araştırmacı günlüğü, araştırma süresi boyunca araştırmacı tarafından çalışmanın bütün aşamalarına ilişkin gözlem ve görüşlerini yazılı bir şekilde kaydetmesi esasına dayanır (Ekiz, 2013). Araştırmacının süreç içerisinde tutmuş olduğu günlük ile birlikte sosyal bilgiler dersinde uygulanan argümantasyon ve ahlaki muhakemeye dayalı etkinliklere yönelik düşünce, gözlem ve görüşlerin kayıt altına alınması, böylece uygulama etkinliklerinin etkililiğine ve sürece ilişkin verilerin elde edilmesi planlanmıştır.

#### *3.3.1.3.3. Etkinlik (Çalışma) Yaprakları*

Etkinlik yaprakları, öğrencilerin sürece yönelik performansları ve bu performansa ilişkin değişimi izlemek amacıyla farklı zamanlarda kullanılabilen etkinlik örnekleri ve materyaller olarak görülebilir (Johnson, 2014). Öğretim sürecinin etkinliği ve öğrencilerin düşünme ve öğrenme durumlarıyla ilgili yansıtıcı bilgileri içeren bu kaynaklar öğrenme ve öğretme sürecinin doğal bir parçasıdır (Curtis, Webb-Dempsey ve Shambaugh, 2010). Bu araştırmada argümantasyona dayalı etkinlikler çerçevesinde uygulanan etkinlik yaprakları

aracılığı ile öğrencilerin kendileri, grup arkadaşları ile diğer gruplardaki arkadaşlarının ahlaki muhakeme süreçlerine yönelik verilerin elde edilmesi planlanmıştır.

Argümantasyona dayalı etkinlikler oluşturulurken şu noktalara dikkat edilmiştir;



Şekil 10. Argümantasyona Dayalı Etkinliklerin Geliştirilme Aşamaları.

1. *Etkinlik çerçevesinin belirlenmesi:* Argümantasyona dayalı etkinliklerin geliştirilme sürecinin ilk aşmasında etkinliklerde yer alması gereken hususlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda hazırlanacak etkinliklerin; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki muhakeme gelişimine uygun olması, öğrencilerin bireysel ve grup muhakemesinde bulunabilmelerine imkan sağlaması, ilgili öğrenme alanlarında yer alan kazanımlarla ilişkili olması, öğrencilerin yaş ve gelişim dönemlerine uygun olması, argümantasyona dayalı bireysel, grup ve sınıf tartışmalarına uygun olması şeklindedir. Bununla birlikte etkinlikler hazırlanırken temel alınan bir diğer önemli husus; öğrencilerin başkalarını yargılayarak ahlaki yargıda bulunmaları yerine ahlaki muhakeme çerçevesinde kendi çıkar ve ihtiyaçları karşısında ahlaki ve doğru olanı düşünüp değerlendirebilecek etkinliklerin oluşturulmasıdır.

2. *Literatürün taranması ve ilgili içeriklerin incelenmesi:* Argümantasyona dayalı etkinliklerin hazırlanmasında literatürde yer alan ilgili kaynaklar taranarak listelenmiştir. Daha sonra etkinliklerin hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar dikkate alınarak yararlanacak kaynaklar bir araya getirilmiştir. Bu kaynaklar arasında; sosyal bilgiler ve farklı disiplinlerdeki ders kitapları, argümantasyona ilişkin etkinliklerin yer aldığı yayınlar, ahlaki değerler ve ikilemlere yönelik hazırlanmış yayın ve içerikler, öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun olarak hazırlanmış, bireysel muhakeme ve grup tartışmalarına imkan tanıyacak kazanımlara ilişkin web içerikleri vb. şeklindedir.
3. *Etkinliklerin hazırlanması:* Etkinlikler hazırlanırken “Etkinlik çerçevesinin belirlenmesi” aşamasında yer alan hususlar temel alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle ilgili kazanımlara yönelik etkinlikler araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra öğrencilerin ahlaki muhakemede bulunabilmeleri ve argüman bileşenlerini kullanabilmelerine imkan tanıyacak şekilde tasarlanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin yaş ve gelişim aşamaları dikkate alınarak görsel ve biçimsel düzenlemelere dikkat edilmiş ve etkinliklerin somutlaştırılarak etkililiğinin artırılmasına önem verilmiştir.
4. *Uzman görüşlerine başvurulması:* Etkinlikler hazırlandıktan sonra uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Tablo 9

*Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Uzman Görüşü Alınan Kişiler*

| Ünvanı                     | Çalıştığı Bölüm     | Kişi Sayısı |
|----------------------------|---------------------|-------------|
| Öğretim Üyesi              | Psikoloji Bölümü    | 1           |
| Öğretim Üyesi              | Sınıf Eğitimi       | 1           |
| Öğretim Üyesi              | Çocuk Gelişimi      | 1           |
| Öğretim Görevlisi          | Çocuk Gelişimi      | 3           |
| Doktora Öğrencisi Öğretmen | Sınıf Öğretmenliği  | 1           |
| Doktora Öğrencisi Öğretmen | Türkçe Öğretmenliği | 1           |
| Öğretmen                   | Sınıf Öğretmeni     | 3           |
| Öğretmen                   | Sosyal Bilgiler Ö.  | 1           |
| Toplam                     |                     | 12          |

Etkinliklerin oluşturulmasının ardından Lawshe (1975) tekniğinden yararlanılmıştır. Buna yönelik olarak uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Uzman görüşleri “uygun, uygun ancak düzeltilmeli ve uygun değil” şeklinde seçeneleştirilmiştir. Hazırlanan uzman değerlendirme formu 12 uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra uzmanlardan elde edilen görüşler değerlendirilerek “kapsam geçerlik oranları” ve “kapsam geçerlik indeksleri” tespit edilmiştir.

Tablo 10

*Argümantasyona Dayalı Etkinliklerin Kapsam Geçerliliğine İlişkin Veriler*

| Kazanıma dayalı etkinlikler | Uygun | Uygun ancak düzeltilmeli | Uygun değil | Kapsam geçerlilik oranı |
|-----------------------------|-------|--------------------------|-------------|-------------------------|
| 1.Kazanıma dayalı e.        | 10    | 1                        | 0           | 0.83                    |
| 2.Kazanıma dayalı e.        | 11    | 1                        | 0           | 0.83                    |
| 3.Kazanıma dayalı e.        | 11    | 1                        | 0           | 0.83                    |
| 4.Kazanıma dayalı e.        | 11    | 1                        | 0           | 0.83                    |
| 5.Kazanıma dayalı e.        | 12    | 0                        | 0           | 1                       |
| 6.Kazanıma dayalı e.        | 11    | 1                        | 0           | 0.83                    |
| 7.Kazanıma dayalı e.        | 12    | 0                        | 0           | 1                       |
| 8.Kazanıma dayalı e.        | 12    | 0                        | 0           | 1                       |
| 9.Kazanıma dayalı e.        | 12    | 0                        | 0           | 1                       |

Kazanımlara ilişkin uzman görüşleri alındıktan sonra kapsam geçerliliği değerlendirilerek 1, 2, 3, 4 ve 6. Kazanıma dayalı etkinliklerde belirtilen öneriler doğrultusunda

düzenlemeler yapılmıştır. Buna yönelik olarak senaryoların kapsam geçerlilik oranlarının 0.83 ile 1 aralığında değiştiği ve kapsam geçerlilik indeksinin 0,90 olduğu görülmektedir. Lawshe (1975) tarafından 12 uzman için belirlenen kritik değerler göz önüne alındığında kapsam geçerlilik indeksi 0.667'den büyük olduğu için ( $KGI \geq KGO$ ) hazırlanan senaryo formunun kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

5. *Pilot uygulamanın yapılması:* Uzman görüşleri sonrasında gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 16 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sırasında öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda bazı etkinliklerde düzenlemelere gidilmiştir.
6. *Etkinliklerin son halinin tasarlanması:* Pilot uygulama sonrasında gelen dönütler doğrultusunda uzman görüşleri de dikkate alınarak argümantasyona dayalı etkinliklerin son hali tasarlanmıştır.

### **3.4. Verilerin Kodlanması ve Puanlandırılması**

Araştırmada “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri ile katılımcılardan nitel olarak toplanan veriler kod, kategori ve temalara ayrılmakla birlikte aynı zamanda istatistiksel analizin yapılabilmesi amacıyla nicel verilere de dönüştürülmüştür. Öğrencilerin senaryolarda yer alan ahlaki ikilemlerdeki durumlara yönelik sundukları gerekçeler kategorize edilerek daha önceki araştırmalarda kullanılmış olan (örn. Er Vargün, 2019; Malti, Gummerum ve Buchmann, 2007) ahlaki muhakeme puanlandırma sisteminden faydalanılmıştır. Bu puanlandırma sisteminde öğrenci görüşleri ahlaki muhakeme boyutlarına göre hedonistik muhakeme, cezadan kaçınma, sosyal onay odaklı muhakeme, norm ve kural temelli muhakeme, diğerinin iyiliği-empati, hak ve adalet temelli muhakeme ve diğer nedenler olarak farklı kategorilere ayrılmaktadır (Er Vargün, 2019). Bu doğrultuda ahlaki ikilem durumlarının olduğu senaryolarda öğrencilerin kararlarına ilişkin gerekçeleri hak, adalet, başkasına zarar vermeme veya adil olma içeriklerine sahipse *hak ve*

*adalet temelli muhakeme* kategorisine göre kodlanmıştır. Senaryolara ilişkin muhakeme başkalarının iyiliği veya başkasının bulunduğu durum dikkate alınarak yapılıyorsa *diğerinin iyiliği-empati* kategorisine göre kodlanmıştır. Geleneksel düzeyde ise, ahlaki kural ve normlar ile zorunluluklar dikkate alınarak gerçekleştirilen muhakeme durumları *norm ve kural temelli muhakeme* kategorisine göre kodlanmıştır. Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen muhakeme otoritenin veya başkalarının onayını alma durumunu içeriyorsa *sosyal onay odaklı muhakeme* kategorisine göre kodlanmıştır. Genel anlamda gelenek öncesi dönem özelliklerini yansıtan düzeylerde ise, öğrencilerin kişisel çıkar ve ihtiyaçları temelindeki muhakemeleri *hedonistik muhakeme*, ceza veya olumsuz bir durumdan kaçınmak için gerçekleştiriliyorsa *cezadan kaçınma* kategorisine göre kodlanmıştır. Son olarak öğrencilerin ahlaki senaryolara ilişkin gerekçeleri ahlaki muhakeme içermemesi durumunda *diğer* kategorisine göre kodlanmıştır (Er Vargün, 2019). Bu sistemde ahlaki muhakeme senaryolarında yer alan her bir ikilem karşısında öğrencilerin sundukları gerekçelerden diğerinin iyiliği-empati temelli muhakeme veya hak ve adalet temelli muhakemede bulunanlar 2 puan, sosyal onay odaklı muhakeme veya norm ve kural temelli muhakemede bulunanlar 1 puan alırken, hedonistik veya cezadan kaçma ile hiçbir kategoriye girmeyecek şekilde muhakemede bulunan öğrenciler ise 0 puan almışlardır. Öğrencilerin her bir senaryo durumundan aldıkları ahlaki muhakeme puanları toplanarak toplam ahlaki muhakeme puanları oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin ahlaki ikilemlere yönelik vermiş oldukları cevapların kodlanması ve puanlandırılmasında farklı kodlayıcılardan destek alınarak elde edilen verilerin güvenilir olup olmadığının belirlenmesi amacıyla kodlayıcılar arasındaki güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmada ayrıca veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla öğrencilerin ahlaki duygu puanlarının hesaplanmasına da karar verilmiştir. Bu doğrultuda “Ahlaki muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu”nda “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri”nde yer alan senaryolara ilişkin bazı sorular sorulmuştur (Ek 2). Bu sorularda öğrencilerin ahlaki ikilem durumlarında verdikleri kararlar sonucunda neler hissettikleri ve bu durumda

verilen karardan etkilenen kişilerin neler hissedebilecekleriyle ilgili açıklama yapmaları istenmiştir. Bu açıklamalar doğrultusunda öğrencilerin ahlaki duyguları olumlu, olumsuz ve karma olarak kodlanmıştır. Daha önceki araştırmalarda (örn. Er Vargün, 2019; Gasser, Malti ve Buholzer, 2013 ve Malti, Gummerum ve Buchmann, 2007) kullanılmış olan ahlaki duygu kodlama sistemi incelenmiş olup öğrencilerin senaryolarda verdikleri kararlara ilişkin hissettikleri duyguların kodlanmasında; senaryolardaki ahlaki davranışlara karşı olumlu duygu hisseden öğrenciler 1, olumsuz duygu hisseden öğrenciler 0 puan ve karma duygular hisseden öğrenciler ise 0,5 puan; ahlaki olmayan davranışlara karşı olumsuz duygu hisseden öğrenciler 1, olumlu duygu hisseden öğrenciler 0 puan ve karma duygular hisseden öğrenciler ise 0,5 puan almışlardır. Öğrencilerin senaryo durumlarında kendileri ve kararlardan etkilenenler hakkında hissettikleri duyguların puanları toplamı ahlaki duygu puanlarını oluşturmuştur. Öğrencilerin ahlaki muhakeme durumlarına ilişkin görüşlerinin kategorilendirilmesinde ise içerik analizi ve betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada inandırıcılığın artırılması için elde edilen puanların kodlanması ve puanlandırılmasında farklı kodlayıcılardan destek alınarak kodlayıcılar arasındaki uyuma bakılmıştır.

### **3.5. Planlama ve Uygulama Süreci**

Uygulama öncesinde veri toplama araçlarının sınanması için 22 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” ile Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu” görüşme formu öğrencilere uygulanarak ölçme araçlarının anlaşılır olup olmadığı test edilmiştir. Bu noktada düzeltmelere ihtiyaç duyulan senaryo durumları, görüşme soruları ve etkinliklerde uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırmanın gerçekleştirilebileceği okullar listelenerek okul müdürleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerle birlikte belirlenen okullardan birinde okul müdürü ve öğretmenlerle tekrardan görüşülerek araştırmanın yapılabilmesi için uygun tarih ve saatler

belirlenmiştir. Daha sonra uygulama 06.09.2021-12.11.2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma “Birey ve Toplum” ile “Kültür ve Miras” öğrenme alanları kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenme alanlarının seçimi MEB (2018) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan konu ve kazanımların argümantasyon ve ahlaki muhakemeye ilişkin özellikleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Programda yer alan ilgili öğrenme alanlarından ilki olan “Birey ve Toplum” öğrenme alanı incelendiğinde, temelde “ben” ve “biz” olma süreçlerini içeren bu öğrenme alanı; sosyal bilimler, psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikolojiye odaklanmakla birlikte disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenmektedir (MEB, 2018). Bu öğrenme alanını sorumluluk ve saygı gibi değerlerle birlikte kanıt kullanma ve empati kurma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesine uygundur. Bir diğer öğrenme alanı olan “Kültür ve Miras” öğrenme alanı kültürü ön plana çıkaran bir yapıya sahiptir. Öğrenciler bu öğrenme alanında kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavramakla birlikte kültürümüzün dünya kültürel mirasını renklendirme ve zenginleştirmedeki katkısını da kavramaları beklenmektedir. Bu öğrenme alanı sözlü, yazılı ve görsel kaynaklardan yararlanılması, değerlerle kanıt kullanma, değişim ve sürekliliği algılama gibi becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesine uygundur (MEB, 2018). Argümantasyon yöntemi ve ahlaki muhakeme becerisinin özellikleri dikkate alındığında bu öğrenme alanlarının argümantasyona dayalı etkinlikler ve ahlaki muhakeme tartışmalarının gerçekleştirilebilmesi için uygun özellikler taşıdığı görülmektedir. Tüm bu özellikler ve ilgili öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar dikkate alınarak araştırma 9 haftalık süre içerisinde “Birey ve Toplum” ile “Kültür ve Miras” öğrenme alanları kapsamında gerçekleştirilmiştir.

### 3.5.1. Çalışma Grubunda Derslerin Uygulanması

Uygulama öncesinde öğrencilere argümantasyona dayalı etkinlikler ve ahlaki muhakeme hakkında temel bilgiler verilip derslerin ne şekilde işleneceğine dair bilgilendirme yapılarak uygulanan öğretim modeline karşı merak duymaları sağlanmıştır. Uygulama süreci başlamadan önce öğrencilerin argümantasyon odaklı ders işleyişini kavrayabilmeleri amacıyla bir hafta boyunca argümantasyona dayalı etkinlikler ile ders uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu uygulamalarda argümantasyonun ne olduğu, argümanların nasıl oluşturulduğu ve sosyal bilgiler eğitimi içerisindeki önemi, araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kağıtlarının nasıl kullanılacağı, gerçekleştirilecek etkinliklerde oluşturulacak grupların nasıl çalışması gerektiği gibi konular hakkında bilgi verilerek öğrencilerin argümantasyon yöntemini tanımaları sağlanmıştır.

Sınıf ortamlarında argümantasyon süreci gerçekleştirilirken ilk olarak ortaya belli bir iddia atılır, bu iddialarla ilgili destekleyiciler toplanarak dayanaklarla sağlamlaştırılmaya çalışılır. Bu süreçte diğer öğrencilerin ortaya attıkları iddia, veri, dayanak ve çürütücüler incelenerek ortaya çıkan çerçeve kapsamında iddiayla çelişen durumlar elenerek iddiaya belirli bir biçim verilir (Özdemir, 2015). Bu bağlamda çalışma grubunda dersler işlenirken öncelikle dersin uygulayıcısı tarafından konu hakkında öğrencilere merak uyandıracak şekilde tartışma soruları sorularak tartışma ortamı hazırlanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından hazırlanan ahlaki ikilemler, hikâyeler ve çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılarak öncelikle bireysel olarak bu kâğıtları incelemeleri istenmiştir. Bu aşamadan sonra öğrencilerden küçük gruplar oluşturularak kendi aralarında tartışmaları istenmiştir. Grupların oluşturulması sürecinde sınıf içerisinde argümantasyonu gerçekleştirmek için tercih edilen küçük grup tartışma türleri (çift konuşması, çiftler dörtlere, dinleme üçlülere, elçiler, jigsaw tekniği) kullanılmıştır. Grup içi tartışmalar sırasında ders uygulayıcısı öğrencilerin kendi fikirlerini nedenleriyle birlikte açıklamalarını, destekleyiciler sunmalarını ve grup içerisinde herkesin fikri alındıktan sonra ortak bir karara varmalarını isteyerek bunun için gerekli süre ve ortamı sağlamıştır. Öğrenciler çalışma kâğıtlarında iddialarını oluşturduktan

sonra bu iddiayı seçme sebeplerini gerekçeleri ile birlikte açıklayarak fikir ve gerekçelerini destekleyiciler ile birlikte oluşturmuşlardır. Ardından katılmadıkları görüşlere neden katılmadıkları ve karşı tarafın sunduğu iddiaların neden yanlış olabileceğine dair tartışmaları istenerek çürütme bölümü oluşturulmuştur.

Öğrenciler grup içerisinde konuşmacı, soru soran veya kaydedici gibi roller alarak tartışmada aktif rol üstlenmişlerdir. Bu rollerde konuşmacı bir şeyleri açıklar, bir argüman oluşturur veya bir görüşü ifade eder, soru sorucu sorgular ve aydınlatma ister, kaydedici notlar alır ve konuşmanın sonunda bir rapor verir. Bir dahaki sefere roller değiştirilir. Grup çalışmaları bittikten sonra oluşturulan grup tartışma türüne göre öğrenciler arasından bir grup sözcüsü seçilerek grubun kararını açıklaması istenmiştir. Grup sözcüleri kendi gruplarının fikirlerini açıklamalarıyla birlikte sınıf tartışması başlamıştır. Sınıf genelinde yapılan bu tartışmalar esnasında öğrenciler kendi gruplarının iddialarını destekleyicilerle birlikte savunup diğer grupların fikirlerini çürütmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin tartışma sonuçları ileri sürdükleri iddiaları desteklemediyse; bunun sebepleri, fikir farklılıkları ve farklı destekleyiciler ile diğer grupların çalışma sonuçlarını da inceleyerek kendi gruplarındaki sonuçlarla karşılaştırmışlardır. Öğrenciler tartışma bitiminde tartışmayı genel olarak değerlendirerek ortak sonuçlara ulaşmaya çalışmışlardır.

Araştırmada haftalık olarak uygulanan etkinlikler aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir:

*1.Hafta:* İlk derste 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan “*Resmi kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.*” kazanımı çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak uygulayıcı siyah-beyaz ve renkli fotoğraflarla derse giriş yaparak öğrencilere fotoğraflardaki bireyleri birbirinden ayıran özelliklerin neler olduğunu sormuştur. Ardından bu fotoğrafların renklendirilmiş şekli gösterilerek öğrencilere; insanları ten renklerine göre ayırmanın doğru olup olmadığı, kimliklerimizde ne tür bilgilerimizin yer aldığı gibi hazırlık soruları sorulmuştur. Daha sonra “Muhakeme Edelim” adlı etkinliğe geçilerek hazırlanmış sorular ve ikilem durumları bireysel muhakeme ve grup muhakemesine imkân tanıyacak şekilde

öğrencilere sorularak tartışma ortamı hazırlanmıştır. Kısa süreli bu tartışma ortamında araştırmacı öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunabileceklerini belirtmiştir. Öğrenciler bu aşamada konuyla ilgili veri toplayarak 2. etkinlikte yer alan okuma metnine hazırlık yapmışlardır. Ardından uygulayıcı bu derste insanları birbirinden ayıran özelliklerin olduğunu ve resmi kimlik belgelerinin incelenerek kişisel kimliğe ilişkin çıkarımlarda bulunabileceğimizi öğreneceklerini belirterek öğrencileri derse karşı güdülemiştir. Daha sonra 2. etkinlikte yer alan “Rosa Parks” adlı metin okunmuştur. Metnin okunmasının ardından araştırmacı metne karşı değerlendirme sorularını sorarak öğrencilerin metne yönelik düşüncelerini 1. etkinlikteki düşünceleriyle karşılaştırmalarını istemiş ardından metni canlandırma etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlikte öğrenciler gruplara ayrılarak seçmiş oldukları metin kartlarındaki ikilem durumlarını önce bireysel daha sonra grup içerisinde muhakeme ederek canlandıracakları rolün davranışlarına karar vermişlerdir. Daha sonra her bir grup kendi kararlarıyla metni tekrardan canlandırmışlardır. Gruplar metni canlandırdıktan sonra ortaya çıkan düşünceler grup sözcüleri tarafından not edilerek 3. etkinlikte gerçekleştirilen “iddianame” etkinliği için veri sağlamıştır. 3. etkinlik ile birlikte büyük sınıf tartışmasına geçilmiştir. Bu aşamada gruplardan yüksek mahkeme yargıcı olarak metne yönelik durum hakkında karar vermeleri ve bu kararı verirken daha önceki etkinliklerde elde ettikleri veriler ile iddialar öne sürerek bu iddialarını argümantasyon bileşenleriyle savunmaları istenmiştir. Bu noktada uygulayıcı gruplara tartışma öncesinde karar verilecek durum hakkında başkalarını yargılayacak düşünceler yerine kendilerini mevcut durum karakterleri içerisinde düşünerek ahlaki muhakemede bulunmaları yönünde uyarmıştır. Bu aşamada öğrenciler iddialarını gerekçelere dayandırarak kurdukları argümanları destekleyen, sınırlandıran ve çürüten diğer argümanlar üzerine düşünmeleri yönünde yönlendirilmişlerdir. Öğrenciler en iyi argümanı keşfedip uzlaşma sürecinin sonuna geldiklerinde argümantasyon süreci sona erdirilmiştir. Son aşamada öğrencilerden başlangıç düşünceleri, veri, iddia, delil ve çürütücüler ile

akranlarından gelen düşünce ile dönütleri yazıp bunlar üzerinde düşünerek kendi fikirleri ile karşıt fikirler üzerinde karşılaştırma yapmaları istenmiştir.

Bir sonraki derse başlarken uygulayıcı; ne kadar benzer olursa olsun hiçbir insanın özelliklerinin başka birinin özellikleriyle tamamen aynı olmadığı, insanın kendine özgü özellikleri denilince akla ilk olarak parmak izlerinin geldiği, bununla birlikte insanların birçok farklı özelliğe sahip olduğu vurgulanmıştır. Daha sonra sosyal bilgiler ders kitabındaki “Herkesin Bir Kimliği Var” ünitesinde yer alan temel kimlik bilgilerine ilişkin açıklamalar araştırmacı tarafından yapılarak öğrencilere 4. etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilere özel olarak çıkartılacak olan kimlik kartlarında yer almasını istedikleri kişilik özelliklerini seçmeleri ve bu seçimlerini argüman bileşenleri ile savunmaları istenmiştir. Tartışma öncesinde sınıf içerisinde öğrenciler argümantasyonu gerçekleştirmek için kullanılan küçük grup tartışma türlerinden olan jigsaw tekniğiyle gruplara ayrılarak her gruptan bir elçi seçilmiştir. Seçilecek elçi gruplar arasındaki argümanları birbirine taşıyarak grupların daha etkili argüman ve argüman bileşenlerini üretmelerini sağlamaya çalışmıştır. Tartışma sırasında uygulayıcı ise sorular sorarak gruplar arasında dolaşarak tartışmaları dinlemiş, argüman kurmaları için öğrencileri destekleyerek kurulan argümanların çeşitliliğini artırmak için onları cesaretlendirmiştir. Bu aşamada “ahlak” özelliğini seçen öğrencilerin görüşleriyle birlikte sınıfta ahlaki kimlik tartışması başlatılmıştır. “Ahlaki Kimliğimizi Oluşturalım” etkinliğine geçilerek öğrencilerden bir önceki tartışmada elde ettikleri verilerle birlikte ahlaki kimliklerinde olması gereken özelliklere yönelik argümanları ve olmaması gereken özelliklere yönelik karşı argümanları oluşturmaları istenmiştir.

Son derste öğrencilere 5. etkinlik kâğıdı dağıtılarak ünite değerlendirilmesine geçilmiştir. Oyunlaştırma yöntemiyle tasarlanmış bu etkinlikte öğrenciler gruplar halinde yarışmıştır. İçerisinde üniteye ilişkin 5 ahlaki soru ve ikilem durumlarının olduğu bu etkinlikte öğrenciler bir yandan sınırlı süre içerisinde daha fazla soruyu cevaplayarak daha fazla puan ve ödül kazanma şansı elde edebilecekken bir yandan da karşı karşıya kaldıkları ahlaki

ikilem durumları karşısında ahlaki muhakemede bulunmaları gerekmiştir. Uygulayıcı bu aşamada öğrencileri ahlaki ikilem durumları karşısında grup içerisinde argümantasyon yöntemiyle tartışmaya yönlendirmiştir. Dersin sonunda uygulayıcı bir sonraki kazanıma yönelik yapılacak olan tartışmalarda kullanabilecekleri verileri araştırmalarını istemiştir. Daha sonra uygulayıcı öğrencilere “Ödev” etkinliği dağıtarak bir sonraki derse kadar karşılaşacakları ahlaki durumlar karşısında çevrelerindeki bireylerin farklılıklarını da dikkate alarak ahlaki muhakemede bulunmaları, gözlem, duygu ve düşüncelerini etkinlik günlüklerine yazmalarını istemiştir. Son olarak öğrencilerden etkinlikler öncesindeki duygu ve düşünceleri ile etkinlikler sonrasındaki duygu ve düşüncelerini karşılaştırarak etkinlik günlüklerine yazmaları istenerek ders sonlandırılmıştır.

2. *Hafta*: Uygulamanın ikinci haftasında “Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.” kazanımı çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu noktada ilk olarak; “Aranızda anı/hatıra defteri yazan var mı?” “Zamanda yolculuk yapabilseydiniz hangi zamanlara gitmek isterdiniz?” “İlk olarak geçmişe mi geleceğe mi giderdiniz?” “Geçmişe gitme şansınız olsa neleri değiştirmek isterdiniz?” “Geleceğe gitme şansınız olsa orada ne görmeyi beklerdiniz?” vb. hazırlık soruları sorulmuştur. Daha sonra öğrencilere bu derste yaşamlarına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyacaklarını bir yandan da zamanda yolculuk yapacakları belirterek derse karşı öğrenciler güdülenmiştir.

Ders etkinliklerine geçiş aşamasında öğrencilere 1. etkinlik kağıtları dağıtılarak bu etkinlikteki oyunda gelecekteki bir teknoloji müzesine yolculuk yaparak seçecekleri bir aleti günümüze getirip kullanacakları belirtilmiştir. Bu noktada öğrencilerden etkinlikte yer alan aletlerin fayda ve zararlarını dikkate alarak argümanlar oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler argümanlarını oluştururken konuya ilişkin araştırma yaparak toplamış oldukları verileri kullanmaya dikkat etmeleri için hatırlatma yapılmıştır. Argümanlar oluşturulduktan sonra öğrencilerden günümüze getirmek istedikleri teknolojik aleti seçmeleri istenmiştir. Seçim aşamasında öğrencilerin kişisel çıkarlarıyla diğer bireylerin çıkarları arasında muhakemede bulunabilecekleri ilk argümanlar araştırmacı tarafından ön plana

çıkartılmıştır. Bireysel tercihlerden sonra öğrenciler 4 gruba ayrılarak grup içi muhakeme aşamasına geçmişlerdir. Bu aşamada uygulayıcı öğrencilerin kendi fikirlerini nedenleriyle birlikte açıklamalarını, destekleyiciler sunmalarını ve grup içerisinde herkesin fikri alındıktan sonra ortak bir karara varmalarını istemiştir. Öğrenciler grup içerisinde konuşmacı, soru soran veya kaydedici gibi roller alarak tartışmada aktif rol üstlenmişlerdir. Grup içi muhakeme bittikten sonra öğrenciler grup olarak seçtikleri kararı grup sözcüleriyle belirtmişlerdir. Grup sözcülerinin kendi gruplarının fikirlerini açıklamasıyla birlikte büyük sınıf tartışması başlamıştır. Sınıf genelinde yapılan bu tartışmalar esnasında öğrenciler kendi gruplarının iddialarını destekleyicilerle birlikte savunup diğer grupların fikirlerini çürütmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin tartışma sonuçları ileri sürdükleri iddiaları desteklemediyse; bunun sebepleri, fikir farklılıkları ve farklı destekleyiciler ile diğer grupların çalışma sonuçlarını da inceleyerek kendi gruplarındaki sonuçlarla karşılaştırmışlardır. Son olarak öğrenciler tartışma bitiminde tartışmayı genel olarak değerlendirerek ortak sonuçlara ulaşmaya çalışmışlardır. Bu aşamada tercihini değiştiren grup ve bireylerden bu değişimi gerekçeleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir.

Araştırmacı bir sonraki derse “Hayatınızda unutamadığınız belli başlı olaylar nelerdir?” sorusu ile giriş yapmıştır. Ardından sosyal bilgiler ders kitabında kazanımla ilgili alanlar işlenerek kronolojinin önemi üzerinde durulmuştur. Daha sonra 2. etkinlik kağıtları öğrencilere dağıtılarak incelemeleri istenmiştir. Bu aşamamda öğrencilerden geçmişte karşılaşmış oldukları ahlaki ikilem durumları ve bu durumlar karşısındaki duygu, düşünce ve davranışlarını gerekçeleriyle birlikte yazmaları istenmiştir. Bireysel ve grup içi muhakeme aşamalarından sonra ahlaki ikilem durumları içerisinde seçilen durumlar üzerinde sınıf içi argümantasyon tartışması başlatılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin birbirlerini yargılamalarından çok mevcut ahlaki durumlar üzerinde muhakeme etmeleri istenmiştir. Etkinlik sonunda öğrenciler argümantasyon sürecinin başlangıç düşünceleri ile süreç sonunda ulaşılmış oldukları düşünceleri karşılaştırmışlardır.

Son ders ile birlikte ünite değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı öğrencilerden bir sonraki kazanıma yönelik yapılacak olan tartışmalarda kullanabilecekleri verileri araştırmalarını istemiştir. Ders sonunda öğrencilerden etkinlikler öncesi ve sonrasındaki duygu ve düşüncelerini karşılaştırarak etkinlik günlüklerine yazmaları istenmiştir.

3. *Hafta*: Uygulamanın üçüncü haftasında “Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.” kazanımı çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Derse başlarken “Resmi kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.” kazanımına yönelik bilgiler hatırlatılmıştır. Ardından bireylerin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve yeteneklerini bilmelerinin gerekli olup olmadığı soruları ile derse giriş yapılmıştır. Öğrencilerin yetenekleri ve yapmaktan hoşlandığı şeylerin neler olduğuyla ilgili soru cevap etkinliğiyle birlikte çetele tablosu yapılarak insanların fiziksel özellikleriyle olduğu kadar ihtiyaç, yetenek ve ilgi alanları ile de başkalarından ayrıldığını belirtilmiştir.

Uygulayıcı hazırlık sorularının ardından küçük sınıf tartışması ile öğrencileri veri toplamaya yönlendirmiştir. Toplanan veriler not alındıktan sonra oyun etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlikte birlikte öğrencilere oyun içerisinde ahlaki ikilemler ile bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanımaya yönelik etkinliklerde bulunacakları belirtilerek derse karşı güdülenmişlerdir. Öğrenciler küçük gruplara ayrılarak her bir gruba oyun alanı ve kartları dağıtılmıştır. Ardından oyun kuralları açıklanmıştır.

Öğrencilerin oyun puanı ile elde edecekleri ödüller ile ahlaki ikilem durumları arasında kalacakları şekilde tasarlanan bu oyunda sırası gelen oyuncunun sayı çarkını çevirerek çarkta denk gelen sayı kadar oyunda ilerlemesi, oyunda yer alan yetenek, ilgi ve ihtiyaç kartlarını toplaması ve bu kartları ahlaki ikilem kutularındaki durumlar karşısında gerekçe, destekleyici ve çürütücü olarak kullanmaları istenmiştir. Öğrenciler ahlaki ikilem durumları karşısında mevcut ahlaki durumun ihtiyaçları ile kendi kazanç ve ihtiyaçlarını muhakeme ederek karşılaştırmışlardır ardından bireysel muhakeme sonucunda ortaya çıkan argümanlar sonucunda iddialarını oluşturmuşlardır. Bireysel iddialar alındıktan sonra

mevcut iddialar grup tartışmasına sunularak grup içi muhakeme süreci başlatılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin ilk etapta argümanlara kendilerinin erişmeleri beklenmiştir. Yeteri kadar argümana ulaşamayan gruplarda uygulayıcı teşvik edici sorularla öğrencileri yönlendirmiştir. Daha sonra öğrenciler kararlarına ilişkin argümanları ile grup arkadaşlarının öne sürmüş oldukları karşı argümanları karşılaştırtmışlardır. Uzlaşma sürecine geçilmeden önce öğrenciler küçük gruplar şeklinde kurdukları argümanları tüm sınıf eşliğinde paylaşmışlardır. Uygulayıcı öğrencilerin alternatif argümanların farkına varmalarını sağlayarak kendilerinin ve akranlarının argüman ve bileşenlerinin (veri, iddia, akıl yürütme) zayıf ve güçlü yönlerini belirtmelerini istemiştir. Son olarak sınıf tarafında uzlaşılan argümanlar desteklenerek güçlendirilmiş ve argümantasyon süreci raporlandırılmıştır.

Ders sonunda öğrencilerin ikilem oyununda kazanmış oldukları ilgi kartlarına yönelik eğlence aktiviteleri yapılmıştır. Bu aktivitelerde insanların fiziksel özellikleriyle olduğu kadar ilgi alanlarıyla da başkalarından ayrıldığı, aile, okul ve yakın çevrelerindeki insanların ilgi alanlarının farklı olduğu belirtilmiştir. Bireylerin bu farklı özellikleriyle yaşadıkları topluma farklı şekillerde katkıda bulundukları ve toplumsal alanda bu farklılıklara rağmen ahlaki doğruların korunmasının önemi üzerinde durulmuştur. Son olarak öğrencilere ödev etkinliği dağıtılarak ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerini de dikkate alarak çevrelerinde meydana gelen iyi veya kötü davranış, gözlem, duygu ve düşüncelerini etkinlik günlüklerine yazmaları istenmiştir. Öğrencilere bir sonraki derste ödev etkinliğinde yer alan durumların sınıf içerisinde argüman bileşenleri ile tartışılacağı hatırlatılarak ders sonlandırılmıştır. Ders sonunda öğrencilerden etkinlikler öncesindeki duygu ve düşünceleri ile etkinlikler sonrasındaki duygu ve düşüncelerini karşılaştırarak etkinlik günlüklerine yazmaları istenmiştir.

4. *Hafta*: Uygulamanın dördüncü haftasında “Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.” kazanımı çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Derse başlarken bir önceki derste “Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.” kazanımına

yönelik bilgiler hatırlatılmıştır. Ardından “Her insan aynı mıdır?” “Farklılıklarımız var mıdır?”, “Çocuk olarak haklarınız nelerdir?”, “Haklarından mahrum kalan çocuklar olduğunu düşünüyor musunuz?”, “Haklarını kullanan çocuklar ile kullanamayan çocukların yaşantıları arasındaki farklılıklar nelerdir?”, “Hakları ve özgürlükleri olmayan bir çocuk olsaydınız nasıl hissederdiniz?” soruları bireysel ve grup muhakemesine imkan tanıyacak şekilde öğrencilere sorulmuştur. Ardından öğrenciler derse karşı güdülenerek bu derste neler öğrenecekleri ifade edilmiştir. Daha sonra 1. etkinlikte yer alan “Çocuğum, Haklarım Var” adlı metin öğrencilerle okunmuştur. Metnin okunmasının ardından uygulayıcı çocukların ne gibi haklara sahip oldukları, bu hakların hangi durumlarda ihlal edildiği, ihlal durumunda ne gibi sonuçların ortaya çıktığı vb. şeklinde metni değerlendirmeye yönelik sorular sormuştur. Ardından dünyada çocuk haklarının yeterince korunup korunmadığına yönelik hazırlık tartışması başlatılmıştır. Bu tartışma sürecinde öğrencilerden kendilerini dünyadaki farklı özelliklere sahip diğer çocukların yerine koyarak düşünceleri ve ders sürecinde gerçekleştirilecek diğer tartışmalarda iddialarını oluşturabilmek için veri toplamları istenmiştir. Bu aşamada öğrenciler bir önceki ders sonunda ödev olarak edinmiş oldukları veriler ile arkadaşlarının verilerini karşılaştırarak argümantasyon sürecine yönelik iddialarını oluşturmaya başlamışlardır. Ardından öğrenciler küçük gruplar şeklinde bir araya getirilerek her bir gruba 2. etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden çocuk hakları savunucuları olarak dünyada birbirinden farklı özelliklere sahip tüm çocukların haklarının daha iyi korunması gerektiğine yönelik olarak ilgili kurum ve kuruluşları ikna etmek için bir duyuru hazırlamaları istenmiştir. Gruplar konuyla ilgili elde etmiş oldukları verileri bir araya getirerek grup iddialarını oluşturmuşlardır. Bu süreçte araştırmacı grupları dolaşarak “nasıl?” “neden?” “iddianız nedir?” gibi sorularla argümantasyon sürecine uygun ve kaliteli argümanlar kurmalarını sağlamaya çalışmıştır. Bu süreçte öğrenciler iddialarına yönelik gerekçe, destekleyici ve çürütücülerini oluştururken gruplarından biri seçilerek kuruluşları temsilen karşı argüman üretmeleri istenmiştir. Daha sonra büyük sınıf

tartışmasına geçilmiştir. Büyük sınıf tartışması sürecinde gruplar kendi argüman bileşenlerini savunurken bir yandan da araştırmacı öğrencilerin alternatif argümanların farkına varmalarını sağlayarak kendilerinin ve akranlarının argümanlarının ve bileşenlerinin (veri, iddia, akıl yürütme) zayıf ve güçlü yönlerini belirtmelerini istemiştir. Bir sonraki aşamada 3. etkinlik kâğıtları öğrencilere dağıtılarak hazırlık çalışması yapılmıştır. Bu aşamada araştırmacı öğrencilerden hazırlık çalışması, okuma metni ve muhakeme sürecinde ortaya çıkacak düşünceleri veri olarak kaydetmelerini istemiştir. Ardından İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında yer alan “Hüseyin ve Savaş” okuma metni öğrencilere dağıtılarak metne yönelik sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Bu sorularla birlikte 4. etkinlik kâğıdı öğrencilere dağıtılarak önce bireysel ardından grup muhakemesi şeklinde bu etkinliği gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinliğin tamamlanmasıyla birlikte 5. etkinlik kâğıdı öğrencilere bireysel olarak dağıtılarak öğrencilerden kendilerini karikatürdeki karakter yerine koyarak karikatürü yorumlamaları istenmiştir. Bireysel olarak düşünceler alındıktan sonra öğrencilerden argümantasyon küçük grup tartışma türlerinden olan çift konuşması ve çiftlerden dörtlere şeklinde gruplar oluşturarak 3, 4 ve 5. etkinliklerde kaydetmiş oldukları veri, gerekçe ve destekleyici düşünceleri 6. etkinlikte gerçekleştirilecek olan büyük sınıf tartışmasına zemin oluşturacak şekilde karşılaştırmaları istenmiştir. Bu aşamada bireylerin birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu ancak bu farklılıkların bireyin hak ve özgürlüklerini yaşamasına engel olmadığı bu yüzden kendimizi farklı özelliklerdeki bireylerin yerine koyarak kendimizden farklı olan, farklı düşünen insanların da görüş ve düşüncelerine karşı duyarlı olmamız gerektiği üzerinde durulmuştur. Ardından hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumlarda sorumluluk üstlenip sorunların çözümüne yardımcı olmak için neler yapılabileceği sorularak verilen cevaplar doğrultusunda 6. etkinlik kâğıdı gruplara dağıtılmıştır. Bu etkinlikte gruplardan ülkelerinden savaş, yıkım vb. nedenlerle göç etmek zorunda kalan kişilerin haklarını savunmak için bir iddianame hazırlamaları istenmiştir. Bu iddianamede öğrencilerden önceki etkinliklerde toplamış oldukları veriler doğrultusunda

argüman bileşenlerini (iddia, destekleyici, gerekçe, sınırlayıcı, çürütücü) oluşturmaları istenmiştir. Uygulayıcı gruplar arasında seçilecek en etkili iddianamenin kullanılacağını belirterek argümantasyona dayalı tartışma sürecini başlatmıştır. Bu süreçte gruplar ortaya attıkları iddiaları ilgili destekleyicilerle birlikte sağlamlaştırmaya çalışmıştır. Aynı zamanda diğer öğrencilerin ortaya attıkları iddia, veri, dayanak ve çürütücüler incelenerek ortaya çıkan çerçeve kapsamında iddiayla çelişen durumlar elenerek iddiaya belirli bir biçim verilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler argümanların güçlü ve zayıf yönlerini diğer bireylerin ifadeleri üzerine düşünerek değerlendirdikten sonra argümantasyon süreci sonlandırılarak en iyi savunulan iddianame ve bileşenleri seçilip sınıfça değerlendirilmiştir. Son olarak farklı yeteneklere, beğenilere ve kişilik özelliklerine sahip bireylerin yanı sıra dezavantajlı (engelli, yoksul, devlet bakımına muhtaç veya kronik sağlık sorunları yaşayan) bireylerin durumlarına da değinilerek 7. etkinlik gerçekleştirilmiştir.

Dersin sonunda öğrencilerden uygulanan etkinliklerdeki ahlaki durum, tercih, duygu ve düşüncelerini karşı bireysel ve grup şeklinde muhakemede bulunmaları istenmiştir. Araştırmacı bir sonraki derste “Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar” kazanımına yönelik gerçekleştirilecek etkinliklerden bahsederek bu etkinliklerde gerçekleştirilecek olan argümantasyona dayalı tartışmalar için kullanabilecekleri veriler hakkında araştırma yapmalarını istemiştir. Ardından bir sonraki derse kadar engeli sahip bireyler ve hayvanlar ile dezavantajlı kişiler için yapabilecekleri etkinlikleri günlüklerine yazmalarını isteyerek dersi sonlandırmıştır. Ders sonunda öğrencilerden etkinlikler öncesindeki duygu ve düşünceleri ile etkinlikler sonrasındaki duygu ve düşüncelerini karşılaştırarak etkinlik günlüklerine yazmaları istenmiştir.

5. *Hafta*: Uygulamanın beşinci haftasında “Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.” kazanımı çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Derse başlarken uygulayıcı öncelikle bir önceki derste verilen bilgilerden yola çıkarak her bireyin farklı özelliklere sahip olduğunu hatırlatmıştır. Daha sonra “Hayat Tamircisi” adlı video gösterimini öğrencilere izleterek derse giriş yapmıştır. Öğrencilerin izlemiş oldukları bu videoya

yönelik duygu ve düşünceleri, hayvanların farklı özellikleri insanların hayatındaki yeri ve öneminin ne olduğu, yardıma muhtaç hayvanlar için neler yapılabileceğiyle ilgili hazırlık soruları sormuştur. Ardından bütün insanların aynı özelliklere sahip olup olmadığı, insanların aynı özelliklere sahip olması durumunda dünyanın nasıl bir yer olacağı ve toplum içerisinde farklı özelliklerde ve yardıma muhtaç insanların olup olmadığıyla ilgili konu hakkında öğrencilere merak uyandıracak şekilde tartışma soruları sorularak tartışma ortamı hazırlanmıştır. Kısa süreli bu tartışma ortamında araştırmacı öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunabileceklerini belirtmiştir. Ardından araştırmacı bu derste bireylerin farklı özelliklere sahip olduğunu ve bu farklı özelliklerin saygı ile karşılanması gerektiğini öğreneceklerini belirterek öğrencileri derse karşı güdülemiştir. Daha sonra “Hayat Tamircisi” adlı metin öğrencilere okutularak 1. etkinlikte yer alan soruları metne göre cevaplamaları istenmiştir. Ardından öğrencilere bir sonraki etkinlik kağıdı dağıtılarak metinde yer alan değerlere yönelik örnekler vermeleri istenmiştir. Bu etkinlikten sonra öğrencilerden 4. etkinliği gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte hayvanlarda olduğu gibi insanlardan bazılarının da doğuştan ya da bir kaza, hastalık sonucunda bedensel bir engelle sahip olabileceği, bu durumun bedensel engelle sahip olmayan bir bireyin bedensel engelli bir bireyden daha üstün veya altta olmadığı ve bedensel engelin bir eksiklik değil farklılık olduğu üzerinde durularak öğrencilerin bu konu üzerinde küçük gruplar oluşturarak kendi aralarında tartışmaları ve ahlaki muhakemede bulunmaları istenmiştir. Bu küçük tartışma grupları ile 5. etkinlik ile gerçekleştirilecek olan büyük sınıf tartışmasına hazırlık gerçekleştirilmiştir. 5. etkinlik ile birlikte araştırmacı etkinlik kağıtlarını dağıtarak öğrencilere argümantasyona dayalı tartışma gerçekleştireceklerini belirtmiştir. Bu süreçte araştırmacı öncelikle öğrencilere 5. etkinlikte yer alan ikilem durumuyla ilgili bireysel muhakemede bulunmalarını daha sonra sınıf içerisinde argümantasyonu gerçekleştirmek için kullanılan küçük grup tartışma türlerinden olan jigsaw tekniğiyle oluşturulan küçük gruplar içerisinde grup muhakemesinde bulunmalarını istemiştir. Öğrenci gruplarından okumuş oldukları metin doğrultusunda

vermiş oldukları kararı ve bu kararı destekleyen veri, gerekçe ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Bu süreçte öğrenciler grup içerisinde konuşmacı, soru soran veya kaydedici gibi roller alarak tartışmada aktif rol üstlenmiş ve uygulayıcı gruplar arasında dolaşarak argüman kurlmaları için onları desteklemiştir. Uygulayıcı “Arkadaşlarınız bu argümanı destekliyor, siz bu argüman üzerinde ne düşünüyorsunuz? Karşı argümanınız var mı?” şeklindeki sorularla kurulan argümanların çeşitliliğini artırmak için onları cesaretlendirmiştir. Uygulayıcı öğrencilerin argümanlarının zayıf noktalarını yakalamalarına yönelik sorular ve diyaloglarla en iyi argümana doğru sınıfı yönlendirdikten sonra argüman ve diyaloglar ne kadar farklı olsa da öğrencileri ortak bir zemine ve uzlaşma sürecine doğru yönlendirmeye çalışmıştır. Uzlaşma sürecinden önce öğrenciler küçük gruplar şeklinde kurdukları argümanları tüm sınıf eşliğinde paylaşmışlardır. Araştırmacı bu argümanları tahtaya yazarak büyük sınıf tartışmasını başlatmıştır. Büyük sınıf tartışmasında öğrenciler en iyi argümanı keşfedip uzlaşma sürecinin sonuna geldiklerinde argümantasyon süreci sona erdirilmiştir. Daha sonra öğrencilerden argümantasyon sürecinin başlangıç fikirleri ya da argümanları ile süreç sonunda ulaşmış oldukları fikirleri karşılaştırmaları istenmiştir. Öğrencilerden bu aşamada argümantasyon sürecinde gerçekleştirmiş oldukları anlam oluşturma sürecini yeniden gözden geçirip bireysel olarak yazmış olduklarıyla tekrardan muhakeme sürecine girmeleri istenmiştir.

Dersin sonunda öğrencilerden Hasan Kızıl’a hayvanlar ve insanlar için yapmak istedikleri iyilikler hakkında duygu ve düşüncelerini belirttikleri bir mektubu etkinlik günlüklerine yazmaları istenmiştir. Bu mektubu yazarken insanların birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu, bu farklı özelliklerin insani değerlerden daha önemli olmadığı, farklılıklarımızın birbirimizi tamamlayan zenginlikler olduğu, başkalarının düşüncelerine ve farklılıklarına karşı saygılı olmamız gerektiği üzerinde muhakemede bulunmaları istenmiştir. Ders sonunda öğrencilerden etkinlikler öncesindeki duygu ve düşünceleri ile etkinlikler

sonrasındaki duygu ve düşüncelerini karşılaştırarak etkinlik günlüklerine yazmaları istenmiştir.

6. *Hafta*: Uygulamanın altıncı haftasında “Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.” kazanımı çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. “Daha önce bir aile büyüğünüzün anılarını dinlediniz mi? Ailenizin tarihini yazmak için hangi yöntemleri kullanır, neler yaparsınız? Sözlü tarih nedir?” soruları ile derse giriş yapılmıştır. Ardından “Siyahdaki Beyaz” adlı kitap öğrencilere gösterilerek: “Çocuklar elimde görmüş olduğunuz kitabın yazarı Riyad Tezcan. Kendisi çok ilginç bir yaşam hikâyesine sahip. Riyad Öğretmen’in yaşam hikâyesini öğrenmeye ne dersiniz?” diye sorularak öğrencilerde merak uyandırılmaya çalışılmıştır. Ardından 1. etkinlik kâğıtları dağıtılarak öğrencilere: “Bugün Riyad Öğretmen’in yaşam hikâyesiyle birlikte aile tarihimizi öğrenmek için sözlü tarih çalışmasının nasıl yapıldığını öğreneceğiz.” denilerek öğrenciler derse karşı güdülenmeye çalışılmıştır.

Uygulayıcı “Siyahdaki Beyaz” adlı metne ilişkin olarak hazırlamış olduğu görseller ile nesneleri gösterdikten sonra öğrencilerden metni dikkatli bir şekilde okumalarını, Riyad öğretmenin cevaplarından yola çıkarak kendisine hangi soruların sorulmuş olabileceğini tahmin etmelerini istemiştir. Ardından öğrencilerden yazmış oldukları soruları gerekçelendirmeleri istenmiştir. Daha sonra 2. etkinlik kâğıtları dağıtılarak öğrencilerden metne ilişkin önce bireysel daha sonra grup muhakemesinde bulunacakları belirtilerek muhakeme sürecinde öğrencilerden 3. etkinlikte gerçekleştirilecek olan argümantasyon süreci için veri toplamaları istenmiştir. Ardından uygulayıcı 3. etkinlik kâğıtlarını dağıtarak “Siyahdaki Beyaz” adlı metnindeki ahlaki durumlara ilişkin duygu ve düşüncelerini arkadaşları ile argümantasyon süreci içerisinde tartışmalarını istemiştir. Bu süreçte öğrenciler ilk olarak küçük grup tartışma türlerinden çift konuşması, daha sonra çiftler dörtlere teknikleri ile gruplara ayrılmışlardır. Gruplardaki kişi sayısı arttıkça grup içerisindeki düşünceler alternatif bakış açıları içerisinde tekrardan değerlendirilmeye yönlendirilmiştir. Bu süreçte her öğrenciden kendi bakış açısını sorgulaması istenmiştir.

Uygulayıcı: “Görüşünüz için farklı bir argümanınız var mı? Görüşünüze dair karşıt argüman var mı? Bunlar neler olabilir? Karşıt argümanı nasıl çürütebilirsiniz?” soruları ile öğrencileri daha etkili argümanlar üretmeleri için desteklemiştir. Öğrencilerin yeterli seviyede argüman göstermedikleri durumlarda araştırmacı sınıf içerisinde belirlediği ajan grup ile öğrencileri komşu basamaktaki argümanlarla yüzleşmeleri için teşvik etmiştir. Öğrencilerin ortak sonuçlara ulaşmaya başlamasıyla birlikte argümantasyon süreci sonlandırılmıştır. Ders sonunda öğrencilerden etkinlikler öncesindeki duygu ve düşünceleri ile etkinlikler sonrasındaki duygu ve düşüncelerini karşılaştırmaları istenmiştir.

7. *Hafta*: Uygulamanın yedinci haftasında “Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.” kazanımı çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Derse giriş yapılırken araştırmacı milli kültürü yansıtan nesneleri sınıfa getirerek tanıtmıştır. Ardından öğrencilere “Evinizde milli kültürü yansıttığını düşündüğünüz nesneler var mı? Bunlara örnek verebilir misiniz?” şeklinde sorular sorulduktan sonra öğrencilerin derste neler öğrenecekleri ifade edilerek derse karşı güdülenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Derse hazırlık aşamasıyla birlikte 1. etkinlik kâğıtları dağıtılarak öğrencilere “Yabancı bir ülkede yaşayan birine Türkiye’deki ahlaki, milli ve kültürel öğeleri nasıl tanıtırsınız?” sorusu sorulmuştur. Gelen cevaplarla birlikte öğrencilerden “Kültürümüzü Tanıtalım” etkinliğini incelemeleri ve etkinlikle yer alan şekilde milli ve kültürel öğelerimizi tanıtmaları istenmiştir. Bu aşamada toplumların geçmişten itibaren birçok davranışı alışkanlık haline getirdiği, toplumları diğer toplumlardan ayıran kendilerine özgü yaşam biçimlerinin olduğu, toplumlara ait maddi ve manevi değerlere kültür adı verildiği ifade edilmiştir. Daha sonra sınıfta toplanan verilerle birlikte öğrencilerden ahlaki değerlerimize örnekler vermeleri istenmiştir. Ardından 2. etkinlik kâğıtları öğrencilere dağıtılarak ahlaki değerlerimiz ile milli ve kültürel öğelerimizi belirlemeleri, geleneksel ve ahlaki durumlar üzerinde tartışmaları istenmiştir.

Bir sonraki derste öğrencilere çevremizde milli kültürümüzü yansıtan, çeşitli amaçlarla inşa edilmiş mimari yapılar görebileceğimiz belirtilmiştir. Bu yapıların bir cami, köprü, çeşme, medrese, kervansaray veya bir ev olabileceği bilgisi verilmiştir. Ardından sosyal bilgiler ders kitabı sayfa 41 ve 42’de yer alan (3. etkinlik) ilgili metin okutulmuş milli kültürümüzü yansıtan yapılara örnek vermeleri istenmiştir. İlgili metindeki gibi Kasımiye Medresesi’nin dönemin eğitim merkezi olması üzerinde durularak öğrencilerden Kasımiye Medresesi’nde ahlaki eğitim veren bir öğretmen olmaları durumunda öğrencilere hangi konularda eğitim verebilecekleri noktasında düşünceleri istenmiştir. Gelen cevaplar listelenerek bir sonraki tartışma konusu için veriler elde edilmiştir. Son ders ile birlikte öğrencilere 4. etkinlik kâğıtları dağıtılarak sınıf tartışması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öğrenciler iki büyük gruba ayrılarak birinci gruptan ilk iki derste toplamış oldukları ahlaki, milli ve kültürel verilere dayalı olarak iddialar oluşturup bu iddiaları gerekçelerle desteklemeleri istenmiştir. Diğer gruptan ise sunulan iddialara karşı çürütmeler oluşturarak karşı grubun öne sürmüş oldukları gerekçe ve destekleyicileri zayıflatmaları istenmiştir. Bu aşamada araştırmacı öğrencileri argüman bileşenlerini kademeli olarak artırmaları noktasında desteklemiştir. Öğrenciler yeterli seviyede argüman ortaya koyduktan sonra uzlaşma aşamasına geçilerek etkinlik sonlandırılmıştır. Ders sonunda öğrencilerden etkinlikler öncesindeki duygu ve düşünceleri ile etkinlikler sonrasındaki duygu ve düşüncelerini karşılaştırarak etkinlik günlüklerine yazmaları istenmiştir.

8. *Hafta*: Uygulamanın sekizinci haftasında “Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.” kazanımı çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uygulayıcı misket, topaç gibi eski oyuncakları sınıfa getirerek dikkat çekmiştir. Ardından “Anne ve babanızın küçükken oynadığı oyunları biliyor musunuz? Arkadaşlarınızla bir araya gelince hangi oyunları oynuyorsunuz? Peki, bu oyunları kimden öğrendiniz? Topaç, çelik çomak, saklambaç beş taş oyunlarını oynadınız mı?” gibi sorular sorularak öğrencilere “Bugün sizlerle hem eskiden oynanan

oyunlardan bazılarını oynayacağız hem de yeni bir oyun öğreneceğiz” denilerek öğrencilerin derse karşı güdülenmeleri hedeflenmiştir.

Öğrencilere; günümüzde olduğu gibi geçmişte de çocukların birçok oyun oynadığı, bu oyunlardan birçoğunun büyüklerden küçüklere geçerek günümüze kadar ulaştığı, bazılarının değişerek günümüzün şartlarına uygun hale geldiği, bazı oyunların ise neredeyse kaybolduğu açıklanmıştır. Ardından sosyal bilgiler ders kitabında yer alan “Geçmişten bugüne çocuk oyunları” adlı metin okunarak öğrencilerden metindeki oyunlar hakkında bilgi toplamaları istenmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı günümüz oyunlarının özellikleri hakkında öğrencilere sorular sormuş ve öğrenciler beyin fırtınası yöntemiyle düşüncelerini ifade ettikten sonra sınıf iki temel gruba ayrılarak geçmişteki çocuk oyunları ile günümüz çocuk oyunlarının özellikleri tartışılmıştır. Bu tartışma sırasında araştırmacı çocuk oyunlarında uygulanması gereken ahlaki kuralların neler olduğunu sorarak tartışmayı tekrardan yapılandırmıştır. Öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda sınıf tekrar gruplara ayrılarak çocuk oyunlarında olması gereken kurallara yönelik argümantasyon tartışması gerçekleştirilmiştir.

Bir sonraki derste oyun etkinliğine geçilerek mendil kapmaca ve körebe oyunları oynatılmıştır. Uygulamacı mendil kapmaca oyunu öncesinde gruplara talep etmeleri halinde oyuna 3 adım ileride başlayabileceklerini körebe oyununda ise arkadaşlarını görebilecekleri bir mendil ile oyuna başlayabilecekleri tekliflerinde bulunulmuştur. Bu duruma karşı çıkan ve kabul eden gruplarla oyun öncesi ve sonrasında argümantasyona dayalı tartışmalar gerçekleştirilmiştir.

Son derste öğrencilere “Oyun Etkinliği” kâğıtları dağıtılarak etkinliklerin incelenmesi istenmiştir. Bu aşamada öncelikle öğrencilere oyun kuralları açıklanmış ardından öğrencilere bu oyunun iki aşamada gerçekleştirileceği ifade edilerek bugünkü derste ahlaki davranışların canlandırılıp sınıf içerisinde tartışılacağına bir sonraki aşamada ise ahlaki davranışların ödev etkinliği şeklinde verilerek günlük hayatta bu davranışları gerçekleştirmelerinin beklendiği vurgulanmıştır. Etkinliklerdeki ahlaki davranışların

gerekçelerinin ifade edilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Oyunu canlandırma etkinliğine geçmeden önce araştırmacı sınıfa getirmiş olduğu iyilik ve hediye kartlarını öğrencilere tanıtmıştır. Öğrencilerin gerçekleştirecekleri davranışlar karşısında kart kazanma hakkı elde edecekleri, bu kartlardan hediye kartlarının seçilmesi durumunda öğrencilere kart adedince hediye verileceği, iyilik kartlarının seçilmesi halinde ise araştırmacının farklı kişilere kart sayısı kadar iyilikte bulunacağı ifade edilmiştir. Son olarak araştırmacı uygulanan etkinlikleri ödev şeklinde vererek öğrencilerden belirlenen davranışlar ile birlikte kendilerinin belirleyecekleri daha farklı ahlaki davranışları gerçekleştirip kazandıkları kartı seçerek bunları dağıtılan etkinlik kağıtlarına not almaları istenmiştir. Ders sonunda öğrencilerden etkinlikler öncesindeki duygu ve düşünceleri ile etkinlikler sonrasındaki duygu ve düşüncelerini karşılaştırarak etkinlik günlüklerine yazmaları istenmiştir.

9. *Hafta:* Uygulamanın dokuzuncu haftasında “Milli Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Milli Mücadele’nin önemini kavrar.” kazanımı çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. “Vatanımızı ve özgürlüğümüzü borçlu olduğumuz kahramanlar hakkında neler biliyorsunuz?” sorusu ile derse giriş yapılmıştır. Ardından ders kitabında yer alan görsellerin incelenmesi istenmiştir. Görseller üzerinden soru cevap etkinliği gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu derste Milli Mücadele dönemi ve bu dönemin kahramanlarının bazı hikâyelerinin öğrenileceği belirtilerek öğrencilerin derse karşı güdülenmeleri hedeflenmiştir.

Etkinliklere geçilmeden önce sömürge devletlerinin Afrika’da işgal ettikleri ülkelerdeki değişimlerle ilgili bilgiler verilmiştir. Ardından Milli Mücadele dönemi ve bu dönemdeki kahramanların hayatlarına ilişkin bilgiler verilerek öğrencilerden Milli Mücadele’nin önemine ilişkin düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilere bir önceki “Kültürümüzü Tanıtalım” etkinliği hatırlatılarak 1. etkinlik kâğıtları dağıtılmıştır. İlgili metin okunduktan sonra sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metinler üzerinde sınıf tartışması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra sınıftaki öğrenciler gruplara ayrılarak her bir

gruba 2. etkinlik kâğıtları dağıtılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden Milli Mücadele dönemindeki milli bilinci uyandırmak amacıyla bir gazete hazırlamaları ve bu gazetede ders sürecinde edinmiş oldukları bilgiler ile grup yazıcıları tarafından yazılan verilerin kullanılması istenmiştir. Uygulayıcı hazırlanan gazetelerde ahlaki değerlere ilişkin vurgu yapılabileceğini belirterek öğrencilerden sınıf arkadaşları ile fikir alışverişi gerçekleştirebilmeleri için her bir grubun bir elçi belirlemesini istemiştir. Elçiler gruplar arasında dolaşarak kendi gruplarına bilgi taşımışlardır.

Bir sonraki derste Milli Mücadele dönemindeki kahramanlıklara örnekler verilerek “İstiklâl Marşı’mızın yazılış hikâyesini okuyalım.” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 3. etkinlik kâğıtları öğrencilere dağıtılarak sömürü ve işgale maruz kalan toplumların haklarını savunmak için bir iddianame hazırlamaları, iddianameyi hazırlarken insanda korunması gereken temel hak ve ahlaki görevleri vurgulamaları istenmiştir. Öğrencilerden iddianameyi hazırlarken daha önceki etkinliklerde elde ettikleri veriler ile iddialar öne sürerek bu iddialarını argümantasyon bileşenleriyle savunmaları istenmiştir. Öğrenciler en iyi argümanları keşfedip uzlaşma sürecinin sonuna geldiklerinde argümantasyon süreci sona ererek iddianameler sınıf değerlendirmesine sunulmuştur. Sınıf değerlendirilmesinde grupların iddianamelerinde yer alan zayıf argümanlar güçlendirilerek grup sözcüleri tarafından sınıfta okunmuştur. Son olarak öğrencilerden etkinlikler öncesindeki duygu ve düşünceleri ile etkinlikler sonrasındaki duygu ve düşüncelerini karşılaştırıp etkinlik günlüklerine yazmaları istenerek ders sonlandırılmıştır.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Araştırmada öğrencilerin “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” ile “Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu”nda yer alan sorulara yönelik uygulama öncesi ve sonrasında sundukları gerekçeler betimsel analiz ve içerik analizi ile birlikte kod ve kategorilere ayrılarak karşılaştırılmıştır. Ayrıca senaryo formundan elde edilen nitel veriler kategorize edilerek istatistiksel analizin yapılabilmesi amacıyla nicel verilere

dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler SPSS paket programına işlenerek frekans, yüzde, ortalama, standart sapma puanları belirlenmiştir. Normallik testleri yapılarak verilerin normal dağıldığı belirlenmiş ve parametrik testlerden ilişkili örneklem için t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve etkinlik yapraklarından elde edilen nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizinden faydalanılarak sürece ilişkin veriler kod, kategori ve temalara ayrılarak karşılaştırılmıştır.

### **3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Karma yöntemler nicel ve nitel verileri kapsamaktadır. Bu sebeple, güvenilirlik ve geçerlik için gerek nicel gerekse nitel yaklaşıma göre değerlendirme yapmak gerekmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu araştırma karma yöntem ile yürütüldüğü için nicel ve nitel yaklaşımlara yönelik olarak güvenilirlik ve geçerlik kontrollerinin yapılması hedeflenmiştir.

Geçerlik nicel ve nitel yaklaşımlarda farklı şekillerde ele alınmaktadır. Nicel araştırmalarda geçerlik, katılımcı puanların ölçülen yapının anlamlı göstergeleri ve araştırma sürecinin amaca hizmet etme derecesi şeklinde nitelendirilirken nitel araştırmalarda geçerlik, veri toplama yolu ile elde edilen bilgilerin doğruluğunun değerlendirilmesi olarak ele alınmaktadır (Pallant, 2011; Creswell, 2007; Yıldırım ve Şen, 2019). Araştırmanın nicel boyutundaki deneysel desen tasarımıya yönelik güvenilirlik ve geçerliliği sağlayabilmek amacıyla araştırma kapsamında hazırlanan veri toplama araçları ve uygulama etkinliklerine ilişkin olarak uzman görüşleri alınmıştır. Veri toplama araçları ve hazırlanan etkinliklerin pilot uygulaması çalışma grubunda yer almayan 22 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlilik kavramları nitel araştırmaların doğasına uygun olacak şekilde tutarlılık (güvenirlik), teyit edilebilirlik (nesnellik), inandırıcılık (iç

geçerlik) ve aktarılabirlik (dış geçerlik) kavramlarıyla anlam bulmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel araştırmalarda iç geçerlik araştırmacının gözlemlediği ya da anladığını düşündüğü olgulara ilişkin yorumların gerçek olan durumu yansıtır yansıtmadığı ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda iç geçerlik inandırıcılık olarak kullanılmaktadır. İnandırıcılık (iç geçerlik), verilerin nitelikli olarak toplanması, aynı konu durumuna ilişkin farklı veri kaynaklarıyla veri çeşitlendirilmesi ve böylece çıkarılan anlamın uygunluğunun değeriendirilmesi olarak tanımlanabilir. İnandırıcılığın sağlanabilmesi için uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi, veri çeşitlemesi ve derin odaklı veri toplama ve gibi yöntemlerin kullanılması önerilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada, durum çalışması tasarımına yönelik olarak nitel geçerliliğin sağlanabilmesi amacıyla araştırma kapsamında yer alan öğrenciler ile dokuz haftayı kapsayacak şekilde etkileşimde bulunulmuştur. Araştırmada ahlaki muhakeme senaryoları, görüşme formu, öğrenci ve araştırma günlükleri ile etkinlik yapıları gibi farklı veri toplama araçlarının kullanılmasıyla birlikte veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Ayrıca veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve verilerin analizinde uzman görüşüne başvurulmuş, uzman değeriendirmeleri doğrultusunda çelişkili durumlar sonrasında görüş birliğine yönelik ayrıntılı incelemeler gerçekleştirilmiştir. Veri çeşitlemesi ile elde edilen verilerin birbirini destekleyip desteklemediğine bakılarak veriler karşılaştırmalı yönde sunulmuştur. Bu şekilde elde edilen bulguların yansız şekilde betimlemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte nitel araştırmaların dış geçerlilik boyutu aktarılabirlik olarak ele alınmaktadır. Aktarılabirlik (dış geçerlilik), nitel araştırmalarda benzer bağlamlarda ilgili sonuçların geçerli olabileceğine yönelik anlayış geliştirme anlamında kullanılabilir. Araştırmada aktarılabirlik ölçüsü olarak çalışma grubundaki katılımcıların özellikleri açıkça belirtilmekle birlikte araştırma süreci açık, net ve anlaşılır bir şekilde tanımlanmış ayrıca sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Güvenirlik nicel ve nitel araştırmada farklı şekilde tanımlanmaktadır. Nicel araştırmalarda güvenilirlik hatalardan arınık olma ve sonuçların tutarlılığıyla ilişkiliyken nitel

araştırmalarda değişkenin ölçmeyi hedeflediği şeyle ne ölçüde tutarlı olduğuyla ilgilidir (Bekiroğlu, 2004; Ihantola ve Kihn, 2011; Pallant, 2011; Yıldırım ve şen, 2019). Tanımlarda belirtildiği üzere nicel ve nitel araştırmalarda farklılık olmakla birlikte güvenilirlik her iki yaklaşımda da tutarlılık çerçevesinde değerlendirilebilmektedir. Buradan hareketle karma araştırmalarda güvenilirliğin en önemli kanıtı tutarlılık kriteri olarak sunulabilir. Karma araştırmalarda tutarlılığın ortaya konulabilmesi için veri toplama sürecinde farklı kaynaklardan verilerin toplanarak çeşitliliğin sağlanması, bu verilerin tutarlılığının kontrol edilmesi ve hatalardan arınıklılığın gözetilmesi gerekmektedir (Ihantola ve Kihn, 2011; Yıldırım ve şen, 2019). Bu doğrultuda araştırmanın tutarlılığını sağlayabilmek amacıyla veri toplama araçlarının hazırlanmasından veri analizine kadar tüm süreçlerde benzer işlemler gerçekleştirilmiş, ayrıca veri analizi güvenilirliğini teyit edebilmek amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçmede güvenilirliğin sağlanabilmesi için güvenilir ölçme sonuçlarının elde edilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte ölçme sürecine karışan çeşitli hatalar söz konusu olabilmektedir. Sabit, sistematik veya tesadüfi olarak ortaya çıkabilen bu hatalar ölçmenin güvenilirliğini etkilemektedir. Bunlar içerisinde tesadüfi hatalar ölçmede puan değişimlerine ve farklılıklara sebep olan ve hangi kaynaktan ne derecede karıştığı belli olmayan hatalar olarak ortaya çıkmaktadır (Crocker ve Algina, 1986). Tesadüfi hatalar, ölçümde bulunan bireyin algı, motivasyon, psikolojik özellikleri gibi kendisinden kaynaklı durumlardan etkilenebilmektedir. Özellikle performans değerlendirmelerinde ölçmede bulunan puanlayıcının algısı, öznel yargıları, motivasyonu vb. durumlar etkili olduğundan puanlayıcılar ölçmede hata kaynağı oluşturabilmektedirler (Urbina, 2004). Bu noktada ölçmeye karışan hataların arındırılabilmesi için puanlayıcı sayısının artırılması güvenilirliğin belirlenmesinde ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır (Arslan Mancar, 2019). Puanlayıcılar arası tutarlılığın belirlenmesinde araştırmanın amacı, kodlayıcı sayısı, kullanılan ölçme aracı, örneklem büyüklüğü vb. gibi etkenler dikkate alınarak kullanılabilecek farklı yöntem ve teknikler (örn. Cohen'in Kappası ( $\kappa$ ), Krippendorff alfa

katsayısı, log-linear analizi vb.) mevcuttur (Bilgen ve Doğan, 2017). Bunlar içerisinde ilk olarak içerik analizi çalışmalarında kullanılmak üzere geliştirilmiş olan ve daha sonra kodlayıcılar arası tutarlılığın belirlenmesi amacıyla kullanılmaya başlanan Krippendorff alfa ( $\alpha$ ) istatistik tekniği; tüm ölçek türlerinde kullanılması, eksik veri durumunda kullanılabilmesi, farklı örneklem büyüklüklerinde kullanılabilmesi ve iki ve daha fazla sayıdaki puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı hesaplayabilmesi açısından çeşitli avantajlara sahiptir (Krippendorff, 2004).

Araştırmada veri analizi güvenilirliğini teyit edebilmek amacıyla Krippendorff alfa ( $\alpha$ ) istatistik tekniğinden yararlanılarak kodlayıcılararası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Krippendorff alfa ( $\alpha$ ) istatistik tekniğinin tercih edilmesinde bu tekniğin; farklı örneklem büyüklükleri ve ölçme araçlarında kullanılabilmesi ve ikiden fazla puanlayıcının olduğu durumlarda kullanılabilmesi gibi avantajları etkili olmuştur. Bu amaçla araştırmada ilk olarak ahlaki muhakeme senaryolarına ilişkin kodlayıcılar arası tutarlılığı belirleyebilmek amacıyla araştırmacı dışında iki farklı kodlayıcıya kodlayıcı eğitimi verilmiş ve puanlandırmada kullanılacak standartlar belirlenmiştir. Daha sonra kodlayıcılararası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları tablo 11’de gösterildiği gibidir.

Tablo 11

*Ahlaki Muhakeme Puanlarına İlişkin Kodlayıcılararası Güvenirlik Analizi Sonuçları*

| Senaryo Durumları | Krippendorff's Alpha (KALPHA) | %95 Güven Aralığı<br>Alt Limit – Üst Limit |      | Kodlayıcı Sayısı | Birim |
|-------------------|-------------------------------|--------------------------------------------|------|------------------|-------|
| 1.Senaryo Durumu  | ,943                          | ,892                                       | ,980 | 3                | 60    |
| 2.Senaryo Durumu  | ,955                          | ,929                                       | ,977 |                  |       |
| 3.Senaryo Durumu  | ,950                          | ,920                                       | ,975 |                  |       |
| 4.Senaryo Durumu  | ,964                          | ,935                                       | ,988 |                  |       |
| 5.Senaryo Durumu  | ,932                          | ,853                                       | ,990 |                  |       |
| 6.Senaryo Durumu  | ,944                          | ,911                                       | ,973 |                  |       |

Krippendorff alfa ( $\alpha$ ), “0 ile +1” arasında değerler almaktadır. Bu değerler içerisinde alfa değerinin “1” olması kodlayıcılar arasındaki uyumun mükemmelliğini, “0” olması ise kodlayıcılar arasındaki uyumsuzluğu ifade etmektedir. Bu değerler alt birimlerde değerlendirildiğinde ise, alfa değerinin 0,67 den az olması zayıf düzeydeki uyumu temsil

ederken alfa değerinin 0,67 - 0,80 arasında olması ise orta düzeydeki uyumu, 0,80 değeri ve üstündeki değerler ise yüksek düzeydeki uyumu ifade etmektedir (Krippendorff, 1995). Tablo 11 incelendiğinde ahlaki muhakeme senaryolarına ilişkin üç farklı kodlayıcı tarafından yapılan puanlamaların Krippendorff alfa ( $\alpha$ ) katsayılarının ,932 ile ,964 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyumun olduğunu göstermektedir ( $\alpha > .80$ ).

Öğrencilerin ahlaki muhakeme puanlarına ilişkin Krippendorff alfa ( $\alpha$ ) katsayıları hesaplandıktan sonra öğrencilerin ahlaki duygu puanlarına ilişkin kodlayıcılar arası tutarlılığı belirleyebilmek amacıyla araştırmacı dışında bir kodlayıcıya kodlayıcı eğitimi verilmiş ve puanlandırmada kullanılacak standartlar belirlenmiştir. Daha sonra kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları tablo 12’de gösterildiği gibidir.

Tablo 12

*Ahlaki Duygu Puanlarına İlişkin Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Analizi Sonuçları*

| Senaryo Durumları | Krippendorff's Alpha (KALPHA) | %95 Güven Aralığı<br>Alt Limit – Üst Limit |      | Kodlayıcı Sayısı | Birim |
|-------------------|-------------------------------|--------------------------------------------|------|------------------|-------|
| 1.Senaryo Durumu  | ,946                          | 86,8                                       | 1    | 2                | 120   |
| 2.Senaryo Durumu  | ,983                          | ,951                                       | 1    |                  |       |
| 3.Senaryo Durumu  | ,864                          | ,729                                       | ,972 |                  |       |
| 4.Senaryo Durumu  | ,892                          | ,785                                       | ,973 |                  |       |
| 5.Senaryo Durumu  | ,983                          | ,952                                       | 1    |                  |       |
| 6.Senaryo Durumu  | ,833                          | ,722                                       | ,926 |                  |       |

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin ahlaki duygu puanlarına ilişkin iki farklı kodlayıcı tarafından yapılan puanlamaların Krippendorff alfa ( $\alpha$ ) katsayılarının ,864 ile ,983 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyumun olduğunu göstermektedir ( $\alpha > .80$ ).



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilmiş olan verilerin analizine yönelik bulgular yer alacaktır. Bu doğrultuda bu bölümde uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerden elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi ile haftalık olarak gerçekleştirilen etkinlikler, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlüklerine ilişkin analizlerden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

#### 4.1. Öğrencilerin Ahlaki Muhakeme Gelişimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde “*Argümantasyona dayalı etkinlikler öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimini nasıl etkilemektedir?*” sorusuna ilişkin olarak “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri’ ve görüşme formundan elde edilen verilere yer verilecektir.

##### 4.1.1. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Muhakeme Senaryolarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular

Bu bölümde “*Araştırmanın başında ve sonunda öğrencilerin ahlaki muhakeme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?*” sorusuna ilişkin olarak “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri”nden elde edilen nicel verilere yer verilecektir. Araştırmanın verileri bu çalışma için geliştirilmiş olan altı senaryo durumuna yönelik

öğrenci görüşlerinden elde edilmiştir. Argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında öğrencilere “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” uygulanmıştır. Ses kayıt cihazı ile elde edilen öğrenci görüşleri kategorize edilerek istatistiksel analizlerin yapılabilmesi amacıyla nicel verilere dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler analiz edilirken öncelikle ön görüşme ve son görüşme puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk ( $n < 50$ ) değeri incelendiğinde (Büyüköztürk, 2015); ön görüşme  $p = .146$  ve son görüşme  $p = .727$  değerleri normal dağılım göstermektedir ( $p > .05$ ). Bununla birlikte diğer normal dağılım varsayımları incelendiğinde; mod-medyan-aritmetik ortalamanın birbirine yakın olduğu, Skewness-Kurtosis değerinin ön görüşme verileri için (.299; -.739) ve son görüşme verileri için (0.53; -.232)  $\pm 1$  aralıkta olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre ön görüşme ve son görüşme puan dağılımının normal dağılım sağladığı görülmüştür. Veriler normal dağılım gösterdiğinden, öğrencilerin ön görüşme ve son görüşme ahlaki muhakeme puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirleyebilmek için parametrik testlerden ilişkili örneklem için t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu testin sonuçlarına ilişkin veriler aşağıda belirtildiği gibidir:

Tablo 13

*Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Görüşme ve Son Görüşme Ahlaki Muhakeme Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

| Ölçüm       | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t     | p    |
|-------------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Ön görüşme  | 30 | 3,06      | 2,03 | 29 | -8,35 | ,000 |
| Son görüşme | 30 | 6,80      | 2,35 |    |       |      |

Tablo 13 incelendiğinde, uygulama öncesi öğrencilerin ahlaki muhakeme puanları ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}} = 3,06$ ) ile uygulama sonrası puan ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{sontest}} = 6,80$ ) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [ $t_{29} = -8,35$ ;  $p < 0,05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $d = 1,52$ ) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum

argümantasyona dayalı etkinliklerinin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimleri üzerinde çok büyük düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

#### **4.1.2. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Muhakeme Senaryolarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular**

Bu bölümde “*Argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında öğrencilerin ahlaki muhakeme senaryolarına ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşlerdeki değişim nasıldır?*” sorusuna ilişkin olarak “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri”nden elde edilen öğrenci görüşlerine yer verilecektir. Araştırmanın verileri bu çalışma için geliştirilmiş olan altı senaryo durumuna yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilmiştir.

Argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında öğrencilere “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” uygulanmıştır. Ses kayıt cihazı ile elde edilen öğrenci görüşleri bilgisayar ortamında yazılı hale getirilerek betimsel analiz ve içerik analize tabi tutulup kodlar ve kategoriler elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki ahlaki muhakeme senaryolarına ilişkin görüşlerindeki değişim incelenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

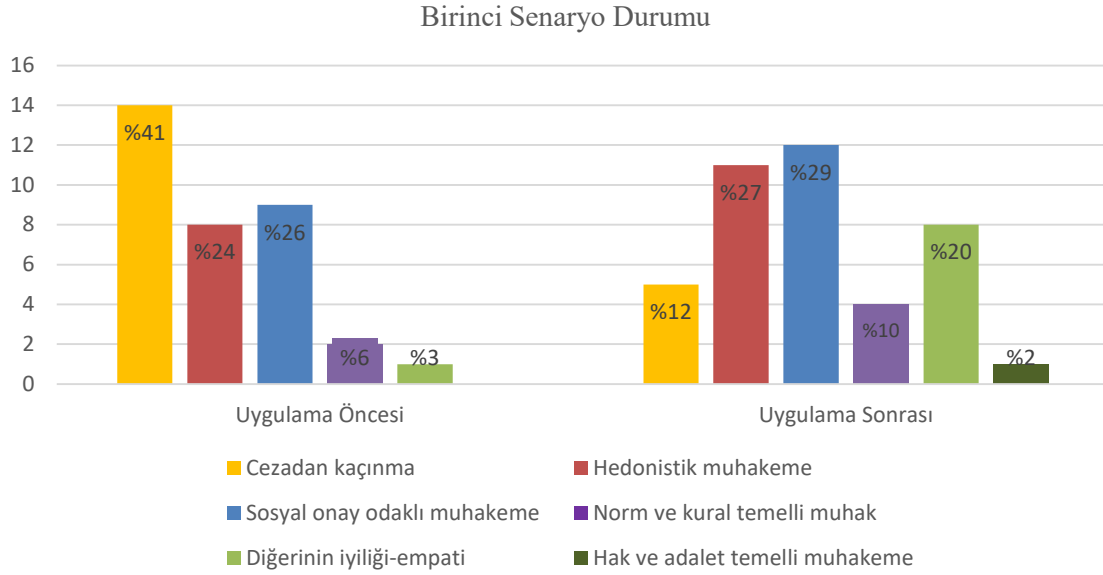
Tablo 14

*Birinci Senaryo Durumuna Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler*

| Uygulama Öncesi                 |                                                                                                                           | Uygulama Sonrası                 |                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kategori                        | Kod                                                                                                                       | Kategori                         | Kod                                                                                                                                                                                       |
| Cezadan kaçınma (14)            | Cezalandırılmamak (9)<br>Zarar görmemek (4)<br>Kızgınlıktan kaçınmak (2)                                                  | Sosyal onay odaklı muhakeme (12) | Grubun iyiliği (4)<br>Gruptan çıkarılmamak (4)<br>Arkadaşları üzmemek<br>Arkadaşları sevindirmek<br>Arkadaşların beklentileri<br>Arkadaşların sevgisini kazanmak<br>Ailenin gurur duyması |
| Sosyal onay odaklı muhakeme (9) | Grubun iyiliği (4)<br>Arkadaş sevgisi (2)<br>Gruptan çıkarılmamak<br>Arkadaşları sevindirmek<br>Arkadaş güvenini kazanmak | Hedonistik muhakeme (11)         | Ödül kazanmak (9)<br>Daha fazla ödül kazanmak (2)                                                                                                                                         |
| Hedonistik muh. (8)             | Ödül kazanmak (8)                                                                                                         | Diğerinin iyiliği-empati (8)     | Diğerinin emeği (4)<br>Diğerini üzmemek (3)<br>Diğerinin iyiliği (3)<br>Empati kurmak<br>Bencil olmamak                                                                                   |
| Norm ve kural temelli muh. (2)  | İzinsiz almamak<br>Hırsızlık                                                                                              | Cezadan kaçınma (5)              | Zarar görmemek (2)<br>Cezalandırılmamak (2)<br>Kızgınlıktan kaçınmak (2)                                                                                                                  |
| Diğerinin iyiliği-empati (1)    | Diğerinin iyiliği                                                                                                         | Norm ve kural temelli muh. (4)   | Günah<br>Hırsızlık<br>Büyüklerle saygılı olmak<br>İzinsiz almamak<br>Kötülük yapmamak                                                                                                     |
| .                               | .                                                                                                                         | Hak ve adalet temelli muh. (2)   | Ahlaklı olmak<br>Hak<br>Adaletli olmak                                                                                                                                                    |

Tablo 14 incelendiğinde ön görüşmede sırasıyla en sık; cezadan kaçınma ( $f=14$ ), sosyal onay odaklı muhakeme ( $f=9$ ), hedonistik muhakeme ( $f=8$ ), norm ve kural temelli muhakeme ( $f=2$ ) ve diğerinin iyiliği-empati ( $f=1$ ) kategorilerine ilişkin kodlar ve bu kodlara ilişkin ifadeler yer alırken son görüşmede en sık; sosyal onay odaklı muhakeme ( $f=12$ ), hedonistik muhakeme ( $f=11$ ), diğerinin iyiliği-empati ( $f=8$ ), cezadan kaçınma ( $f=5$ ), norm ve kural temelli muhakeme ( $f=4$ ) ve hak ve adalet temelli muhakeme ( $f=1$ ) kategorilerine ilişkin kodlar ve bu kodlara ilişkin ifadeler yer almıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki birinci senaryo durumuna ilişkin ahlaki muhakeme görüşlerindeki değişim aşağıdaki gibidir:



Şekil 11. Birinci Senaryo Durumuna İlişkin Ahlaki Muhakeme Değişimi

Öğrencilerin birinci senaryo durumuna ilişkin ahlaki muhakeme değişimleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında cezadan kaçınma temelli muhakemede azalmanın olduğu, hedonistik muhakeme, sosyal onay odaklı muhakeme, norm ve kural temelli muhakeme, diğerinin iyiliği-empati ve hak ve adalet temelli muhakemede artışın olduğu görülmektedir.

Cezadan kaçınma kategorisinde ön görüşmede ( $f=14$ ); cezalandırılmamak (9), zarar görmemek (4), kızgınlıktan kaçınmak (2) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=5$ ) benzer şekilde zarar görmemek (2), cezalandırılmamak (2) ve kızgınlıktan kaçınmak (2) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Elmayı almadan gideyim çünkü öğretmenim elmaları alırsam o amca beni görür ve beni cezalandırır (Ö1Ön görüşme).”*

*“Almadan devam edelim çünkü kızabilir ve ceza verebilir (Ö18Ön görüşme).”*

*“Çünkü yasak olduğu için ceza yiyebiliriz, hapse girebiliriz, bizi tutuklayabilirler (Ö22Ön görüşme).”*

Hedonistik muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=8$ ) yalnızca ödül kazanmak (8) kodu yer alırken son görüşmede ( $f=11$ ); ödül kazanmak (9) ve daha fazla ödül kazanmak (2) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“İyi ki vermedim (elmaları) çünkü hem rozet sayılarının hepsi kaldı yani size şimdi verseydim hepsi biterdi hiç rozet kazanamazdım (Ö3Ön görüşme).”*

*“Bütün puanlarımı topladım şimdi başkaları için vermek istemezdim (Ö8Ön görüşme).”*

Sosyal onay odaklı muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=9$ ); grubun iyiliği (5), arkadaş sevgisi (2), gruptan çıkarılmamak (1), arkadaşları sevindirmek (1), arkadaş güvenini kazanmak (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=12$ ); grubun iyiliği (4), gruptan çıkarılmamak (4), arkadaşları üzmemek (1), arkadaşları sevindirmek (1), arkadaşların beklentileri (1), arkadaşların sevgisini kazanmak (1), ailenin gurur duyması (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Arkadaşlarımdan rozeti var benim yok. Eğer kazanırsam ailem benimle gurur duyar. Eğer çalışkan olursam arkadaşlarım ve öğretmenim benimle iyi vakit geçirirler. Beni çok severler (Ö7son görüşme).”*

*“Babam bana izin vermezdi çünkü babam bana izinsiz bir şey alma dedi. Ben de babamın istediğini yaparım çünkü babam bana istediğimi alıyor ve bana çok iyi davranıyor onun sözünü dinleyeceğim (Ö7son görüşme).”*

Norm ve kural temelli muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=2$ ); izinsiz almamak (1) ve hırsızlık (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=4$ ); izinsiz almamak (1), hırsızlık (1) günah (1), büyüklere saygılı olmak (1), kötülük yapmamak (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Almadan yola devam edelim çünkü izinsiz alamam, hırsızlık olur (Ö9Ön görüşme).”*

*“Almam. Önce gidip takip ederim. İzin verirse alırım. İzin vermezse almam. Hırsızlık kötü bir şey (Ö11Son görüşme).”*

Diğerinin iyiliği-empati kategorisinde ön görüşmede ( $f=1$ ); diğerinin iyiliği (1) kodu yer alırken son görüşmede ( $f=8$ ); diğerinin emeği (4), diğerini üzmemek (3), diğerinin iyiliği (3), empati kurmak (1), bencil olmamak (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Birine kötü davranmak çok kötü bir şeydir. Ben başkasına kötülük yapsam onun hoşuna gitmez, onun canı yanar. Arkadaşlarımın da Mehmet amca gibi empati kurması gerek. Birinin nasıl acı çektiğini, nasıl üzüldüğünü bilmeleri gerekiyor; çünkü arkadaşlarımıza ve insanlara yardım etmek çok güzel bir şeydir (Ö1Son görüşme).”*

*“Ben böyle bencil birisi değilim. Yani böyle hani bazıları sessizce böyle şey yapıyorlar ya onun gibi değilim; çünkü kötülük yapmak çok kötü bir şeydir ama bunları niye anlamıyorlar hiç anlamıyorum (Ö1Son görüşme).”*

*“Onun bahçesi, o kendisi ağaçları koymuş, kendi ağaçlarından düşmüş. Belki o toplamak ister. Hani o dikti ya! Tohumların parasını o verdi, ağaçların suyunu verdi, böyle zor zamanlar geçirdi çünkü ağaç yetiştirmek kolay değil şimdi ben onun verdiği emekleri almam olmaz (Ö1Son görüşme).”*

Hak ve adalet temelli muhakeme kategorisine ilişkin ön görüşmede herhangi bir kod yer almamakla birlikte son görüşmede ( $f=2$ ); ahlaklı olmak (1), adaletli olmak (1) ve hak (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Öğretmenim ben elmaları almayacağım çünkü öğretmenim adam belki çok emek vermiştir ve ben onun emeğini alıyorum. Benim hiç böyle bir hakkım yok. Hem adaletli olmalıyız. Örneğin ben gidip Mehmet amcadan bir tane elma isteyebilirim. O da izin verebilir. Hırsızlık yapsan ne olur? Adaletli ol. Adam çok emek vermiş sen bunun emeklerini nasıl alacaksın? Bu yüzden ben almayacağım (Ö12Son görüşme).”*

“Kendi eliyle yetiştirmiş, belki yıllarca beklemiş, bir de emeğidir. Emeğini izinsiz alırsam hakkını yemiş olurum (Ö9Ön görüşme).”

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki ikinci senaryo durumuna ilişkin görüşlerindeki değişim incelenmiştir. Elde edilen bulgulara yönelik tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 15

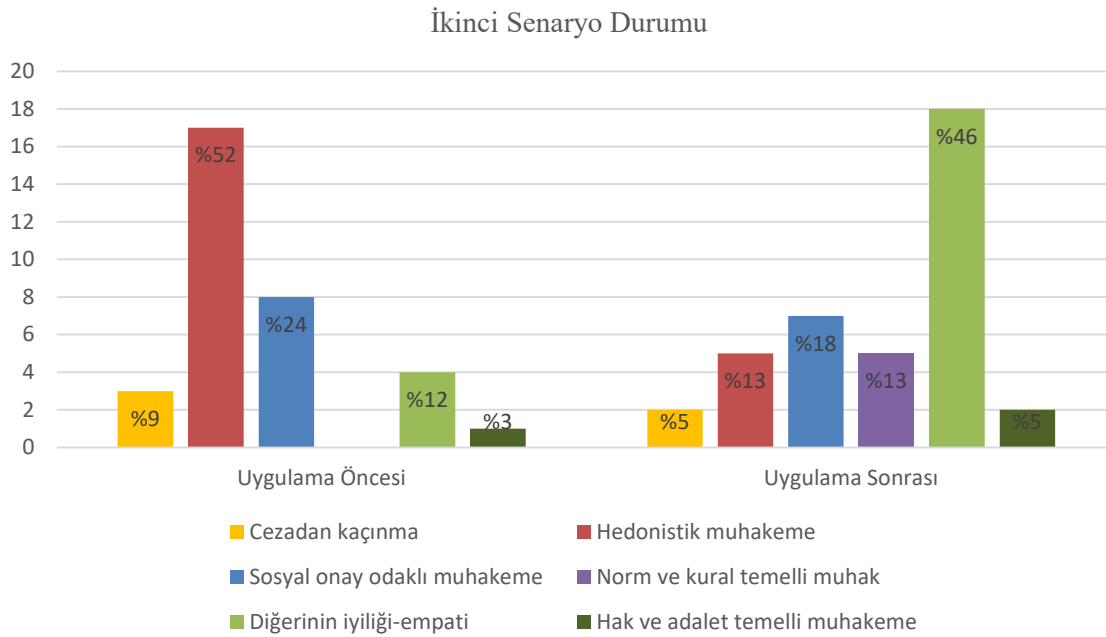
*İkinci Senaryo Durumuna Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler*

| Uygulama Öncesi                 |                           | Uygulama Sonrası               |                                  |
|---------------------------------|---------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Kategori                        | Kod                       | Kategori                       | Kod                              |
| Hedonistik muhakeme (17)        | Ödül kazanmak (10)        | Diğerinin iyiliği-empati (18)  | Diğerini üzmemek (6)             |
|                                 | Daha fazla kazanmak (6)   |                                | Diğerinin emeği (8)              |
|                                 | Farklı ödül kazanmak      |                                | Empati kurmak (2)                |
| Sosyal onay odaklı muhakeme (8) | Grubun iyiliği (2)        | Diğerinin iyiliği (2)          | Diğerinin isteği                 |
|                                 | Arkadaşlardan kopmamak    |                                | Diğerinin hisleri                |
|                                 | Arkadaşlarla iyi geçinmek |                                | Diğeriyle paylaşmak              |
| Diğerinin iyiliği-empati (4)    | Diğerini üzmemek (2)      | Sosyal onay odaklı muh. (7)    | Gruba alınmamak                  |
|                                 | Arkadaşların iyiliği      |                                | Hırsız olarak bilinmemek         |
|                                 | Diğerinin emeği           |                                | Arkadaşların mutluluğu           |
| Cezadan kaçınma (3)             | Zarar görmemek (2)        | Cezadan kaçınma (2)            | Arkadaşların sevgisini kazanmak  |
|                                 | Cezalandırılmamak         |                                | Arkadaşlar içinde küçük düşmemek |
|                                 |                           |                                | Arkadaşların dalga geçmemesi     |
| Hak ve adalet temelli muh. (1)  | Kul hakkına girmemek      | Hedonistik muhakeme (5)        | Grubun iyiliği                   |
|                                 |                           |                                | Arkadaşların tebrik etmesi       |
|                                 |                           |                                | Ödül kazanmak (4)                |
|                                 |                           | Norm ve kural temelli muh. (5) | Daha fazla kazanmak              |
|                                 |                           |                                | Hırsızlık yapmamak (2)           |
|                                 |                           |                                | Kötülük yapmamak (2)             |
|                                 |                           | Hak ve adalet temelli muh. (2) | Günah                            |
|                                 |                           |                                | Yasak                            |
|                                 |                           |                                | İzinsiz almamak                  |
|                                 |                           | Cezadan kaçınma (2)            | Diğerinin hakkı                  |
|                                 |                           |                                | Eşitlik                          |
|                                 |                           |                                | Hapse düşmemek                   |
|                                 |                           |                                | Cezalandırılmamak                |

Tablo 15 incelendiğinde ön görüşmede sırasıyla en sık; hedonistik muhakeme ( $f=17$ ), sosyal onay odaklı muhakeme ( $f=8$ ), diğerinin iyiliği-empati ( $f=4$ ), cezadan kaçınma

( $f=3$ ) ve hak ve adalet temelli muhakeme ( $f=1$ ) kategorilerine ilişkin kodlar ve bu kodlara ilişkin ifadeler yer alırken son görüşmede en sık; diğerinin iyiliği-empati ( $f=18$ ), sosyal onay odaklı muhakeme ( $f=7$ ), hedonistik muhakeme ( $f=5$ ), norm ve kural temelli muhakeme ( $f=5$ ), hak ve adalet temelli muhakeme ( $f=2$ ) ve cezadan kaçınma ( $f=2$ ) kategorilerine ilişkin kodlar ve bu kodlara ilişkin ifadeler yer almıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki ikinci senaryo durumuna ilişkin ahlaki muhakeme görüşlerindeki değişim aşağıdaki gibidir:



Şekil 12. İkinci Senaryo Durumuna İlişkin Ahlaki Muhakeme Değişimi

Öğrencilerin ikinci senaryo durumuna ilişkin ahlaki muhakeme değişimleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında cezadan kaçınma, hedonistik ve sosyal onay odaklı muhakemede azalmanın olduğu, norm ve kural temelli muhakeme, diğerinin iyiliği-empati ile hak ve adalet temelli muhakemede artışın olduğu görülmektedir.

Cezadan kaçınma kategorisinde ön görüşmede ( $f=3$ ); zarar görmemek (2), cezalandırılmamak (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=2$ ) cezalandırılmamak (1) ve hapse düşmemek (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Arkadaşlarıma alırsam amcaya söylerler, köpeğini bana saldırtır (Ö27Ön görüşme).”*

*“Almadan çünkü kızabilir, ceza verebilir (Ö19Ön görüşme).”*

Hedonistik muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=17$ ); ödül kazanmak (10), daha fazla kazanmak (6), farklı ödül kazanmak kodları yer alırken son görüşmede ( $f=11$ ); ödül kazanmak (4), daha fazla kazanmak (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Daha özel rozetler almak için. Almasaydım çok güzel rozetler alamayacaktım ama aldım. Çok güzel rozetler alacağım (Ö20Ön görüşme).”*

*“Meyveleri alarak yola devam etmek istiyorum, bu bir hırsızlık olacak ama aldıktan birkaç saat sonra Mehmet amca geldiğinde derdim ki özür dilerim (Ö12Ön görüşme).”*

Sosyal onay odaklı muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=8$ ); gruptan atılmamak (5), grubun iyiliği (2), arkadaşlardan kopmamak (1), arkadaşlarla iyi geçinmek (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=7$ ); gruba alınmamak (1), hırsız olarak bilinmemek (1), arkadaşların mutluluğu (1), arkadaşların sevgisini kazanmak (1), arkadaşlar içinde küçük düşmemek (1), arkadaşların dalga geçmemesi (1), grubun iyiliği (1), arkadaşların tebrik etmesi (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Alacağım. Eğer almazsam rozet kazanamam. Rozet kazanamazsam arkadaşlarımdan çok rozeti olmuş olur. Ben onların yanında küçük düşerim. Öyle olursa çok üzülürüm herkes benimle dalga geçer. Bu rozet kazanamamış derler (Ö17Son görüşme).”*

Norm ve kural temelli muhakeme kategorisinde ön görüşmede herhangi bir kod yer almazken son görüşmede ( $f=5$ ); hırsızlık yapmamak (2), kötülük yapmamak (2), günah (1), yasak (1), izinsiz almamak (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Bu çalmak sayılır ve ben çalmaktan hoşlanmam çünkü çalmak çok kötü bir şey, günah bir şey (Ö18Son görüşme).”*

Diğerinin iyiliği-empati kategorisinde ön görüşmede ( $f=4$ ); diğerini üzmemek (2), arkadaşların iyiliği (1), diğerinin emeği (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=18$ ); diğerini üzmemek (6), diğerinin emeği (8), empati kurmak (2), diğerinin iyiliği (2), diğerinin isteği (1), diğerinin hisleri (1), diğeriyile paylaşmak (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Yani şimdi alsam bir tarafa ama Mehmet amca ondan sonra üzülebilir o emekler... Şimdi alsam puanım artar ama almasam da puanım azalır ve Mehmet amca da üzülebilir aldığımda çünkü o kadar emek harcamış belki yaşlı da olabilir. O yüzden almadan devam edeceğim (Ö2Son görüşme)”*.

*“Ondan alsak hem gidince adam onları kendi dikti. Onlar kendisine yeter. İnsanlara belki satıyordur. Belki meyveci olduğu için satmaya gitmiş olabilir o yüzden ben sepeti bırakıp devam edeceğim (Ö6Son görüşme).”*

Hak ve adalet kategorisine ilişkin ön görüşmede ( $f=1$ ); Kul hakkına girmemek (1) kodu yer almakla birlikte son görüşmede ( $f=2$ ); diğerinin hakkı (1) ve eşitlik (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Çünkü onun payı. Benim payım var zaten. Belki onun çocukları istemiş. Çocuklarının hakkıdır (Ö11Son görüşme).”*

*“Kul hakkına girmek istemedim (Ö26Ön görüşme).”*

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki üçüncü senaryo durumuna ilişkin görüşlerindeki değişim incelenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

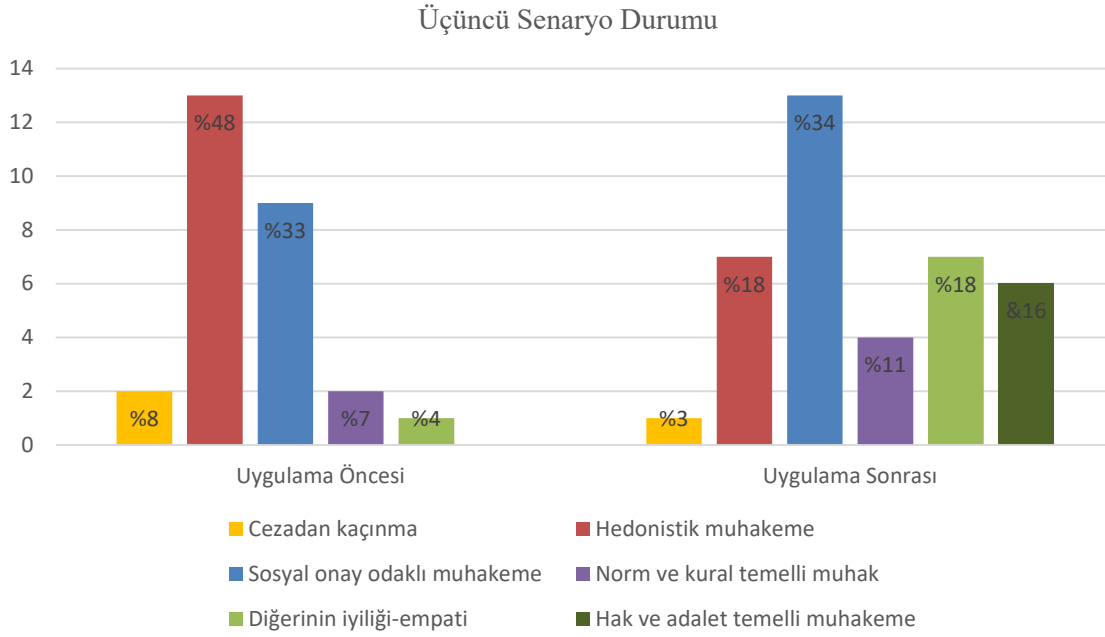
Tablo 16

*Üçüncü Senaryo Durumuna Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler*

| Uygulama Öncesi                  |                                    | Uygulama Sonrası               |                             |
|----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Kategori                         | Kod                                | Kategori                       | Kod                         |
| Hedonistik muhakeme (13)         | Ödül kazanmak (6)                  | Sosyal onay odaklı muh. (13)   | Gruptan atılmamak (6)       |
|                                  | Yüksek ödül kazanmak (2)           |                                | Oyun grubuna alınmamak (3)  |
|                                  | Daha fazla kazanmak (2)            |                                | Grupta dışlanmamak (2)      |
|                                  | Kimsede olmayan ödülü kazanmak (2) |                                | Yalnız kalmamak             |
|                                  | Farklı ödül kazanmak               |                                | Arkadaşların onayı          |
| Sosyal onay odaklı muhakeme (13) | Grupta olmayı istemek (8)          | Diğerinin iyiliği-empati (7)   | Arkadaşların güveni         |
|                                  | Grubun iyiliği (3)                 |                                | Grubun iyiliği              |
|                                  | Arkadaşları sevindirmek            |                                | Dalga geçilmemek            |
|                                  | Yalnız kalmamak                    |                                | Diğerlerini üzmemek (3)     |
|                                  | Arkadaşları kaybetmemek            |                                | Emanete sahip çıkmak (2)    |
| Cezadan kaçınma (2)              | Arkadaşların değerli olması        | Hedonistik muhakeme (7)        | Diğerinin hisleri           |
|                                  | Ceza almamak                       |                                | Bencil olmamak              |
|                                  | Cezadan korkmak                    |                                | Ödül kazanmak (5)           |
| Norm ve kural temelli muh. (2)   | Yasak                              | Hak ve adalet temelli muh. (6) | Karşılıklı yardım           |
|                                  | Kuralları çiğnememek               |                                | Farklı ödül kazanmak        |
| Diğerinin iyiliği-empati (1)     | Diğerinin iyiliği                  | Norm ve kural temelli muh. (4) | Haksızlık yapmamak (4)      |
|                                  |                                    |                                | Adaletli olmak              |
|                                  |                                    |                                | Emekle kazanmak             |
|                                  |                                    | Cezadan kaçınma (1)            | Kuralları çiğnememek (4)    |
|                                  |                                    |                                | Kurallara aykırılık         |
|                                  |                                    |                                | Sorumluluğu yerine getirmek |
|                                  |                                    |                                | Ceza almamak                |

Tablo 16 incelendiğinde ön görüşmede sırasıyla en sık; hedonistik muhakeme ( $f=13$ ), sosyal onay odaklı muhakeme ( $f=9$ ), cezadan kaçınma ( $f=2$ ), norm ve kural temelli muhakeme ( $f=2$ ) ve diğerinin iyiliği-empati ( $f=1$ ) kategorilerine ilişkin kodlar ve bu kodlara ilişkin ifadeler yer alırken son görüşmede en sık; sosyal onay odaklı muhakeme ( $f=13$ ), diğerinin iyiliği-empati ( $f=7$ ), hedonistik muhakeme ( $f=7$ ), hak ve adalet temelli muhakeme ( $f=6$ ), norm ve kural temelli muhakeme ( $f=4$ ) ve cezadan kaçınma ( $f=1$ ) kategorilerine ilişkin kodlar ve bu kodlara ilişkin ifadeler yer almıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki üçüncü senaryo durumuna ilişkin ahlaki muhakeme görüşlerindeki değişim aşağıdaki gibidir:



Şekil 13. Üçüncü Senaryo Durumuna İlişkin Ahlaki Muhakeme Değişimi

Öğrencilerin üçüncü senaryo durumuna ilişkin ahlaki muhakeme değişimleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında cezadan kaçınma ve hedonistik muhakemede azalmanın olduğu, sosyal onay odaklı muhakeme, norm ve kural temelli muhakeme, diğerinin iyiliği-empati ile hak ve adalet temelli muhakemede artışın olduğu görülmektedir.

Cezadan kaçınma kategorisinde ön görüşmede ( $f=2$ ); ceza almamak (2), cezadan korkmak (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=1$ ); ceza almamak (1) Kodu yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir

*“Değiştirmeyeceğim çünkü oyun sonunda bana ceza olacak (Ö15Ön görüşme).”*

*“Vermeyeceğim şimdi değişiklik yapsam oyun sonunda bir tane meyvem gider.*

*Alsam ceza alırım bu yüzden almak istemiyorum (Ö15Son görüşme).”*

Hedonistik muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=13$ ); ödül kazanmak (6), yüksek ödül kazanmak (2), daha fazla kazanmak (2), kimsede olmayan ödülü kazanmak (2), farklı ödül kazanmak (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=7$ ); ödül kazanmak (5), karşılıklı

yardım (1), farklı ödöl kazanmak (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Farklı meyveler ile oyunda farklı puanlar kazanmak için (Ö18Ön görüşme).”*

*“Oyunda hiç kimsenin portakal rozeti yok ama bende var (Ö18Son görüşme).”*

Sosyal onay odaklı muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=13$ ); grupta olmayı istemek (8), grubun iyiliği (3), arkadaşları sevindirmek (1), yalnız kalmamak (1) arkadaşları kaybetmemek (1), arkadaşların değerli olması (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=13$ ); gruptan atılmamak (6), oyun grubuna alınmamak (3), grupta dışlanmamak (2), yalnız kalmamak (1), arkadaşların onayı (1), arkadaşların güveni (1), grubun iyiliği (1), dalga geçilmemek (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Grup arkadaşlarımla beni oyuna almamalarını istemem. Ben şimdi eski mahallede oturuyordum beni de dışlayan çok kişi vardı ve ben yalnızlığı çok iyi anladım. Şimdi de bayağı arkadaşım var ama burada da yalnız kalmamak için elmaları onlarla değiştirmem (Ö13Son görüşme).”*

*“Herkesin rozeti oldu şimdi benim rozetim olmazsa benimle dalga geçebilirler, beni gruplarını almayabilirler. O yüzden almak istiyorum (Ö4Son görüşme).”*

Norm ve kural temelli muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=2$ ); yasak (1) ve kuralları çiğnememek (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=4$ ); kuralları çiğnememek (4), kurallara aykırılık (1), sorumluluğu yerine getirmek (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Yasak olduğu için ben yasağı çiğnemedim ama ben bir tane arkadaşımı çıkarsaydım hem bu oyun 6 kişilik kurala uymazdım 5 kişi kalacaktık hem kurallara uyduk hem de bir arkadaşımı çıkarmak istemedim (Ö8Son görüşme).”*

*“Vermeyeceğim çünkü öğretmenim oyunun kuralı bu. Bir de arkadaşlarım benden sonuçta elma istemiş ben de tamam onlara alırım demişim. Sonra da eğer*

*arkadaşlarımdan bir tanesinin elmasını versem ona o da bana portakal verse oyun dışına çıkarım (Ö1<sub>Son görüşme</sub>).”*

Diğerinin iyiliği-empati kategorisinde ön görüşmede ( $f=1$ ) diğerinin iyiliği kodu yer alırken son görüşmede ( $f=7$ ); diğerlerini üzmemek (3) emanete sahip çıkmak (2), diğerinin hisleri (1), bencil olmamak (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir

*“Arkadaşlarım onları bana emanet ettiği için emanete bakmalıyım, değiştiremem (Ö6<sub>Son görüşme</sub>)”.*

*“Vermeyeceğim çünkü emanet. Emaneti sapasağlam vermem lazım çünkü o bana güveniyor, emanet ediyor, götürmezsem üzülür (Ö27<sub>Son görüşme</sub>)”.*

Hak ve adalet temelli muhakeme kategorisinde ön görüşmede herhangi bir kod yer almazken son görüşmede ( $f=6$ ); haksızlık yapmamak (4), adaletli olmak (1), emekle kazanmak (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Ben çok kazansam güzel olmaz, adaletli olmaz (Ö8<sub>Son görüşme</sub>)”.*

*“Olmaz öyle bir şey, diyelim ki ben verdim başka arkadaşıma sonra ben kendim kazandım diğerlerine haksızlık olur (Ö9<sub>Son görüşme</sub>)”.*

*“Onların emeklerini ellerinden alıyoruz. Tıpkı o Fransızların Kamerunluları istila ettiği gibi. Ben de bu yüzden almayacağım. O kendi emeğiyle kazandı ben de kendi emeğimle kazanacağım (Ö18<sub>Son görüşme</sub>).”*

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki dördüncü senaryo durumuna ilişkin görüşlerindeki değişim incelenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

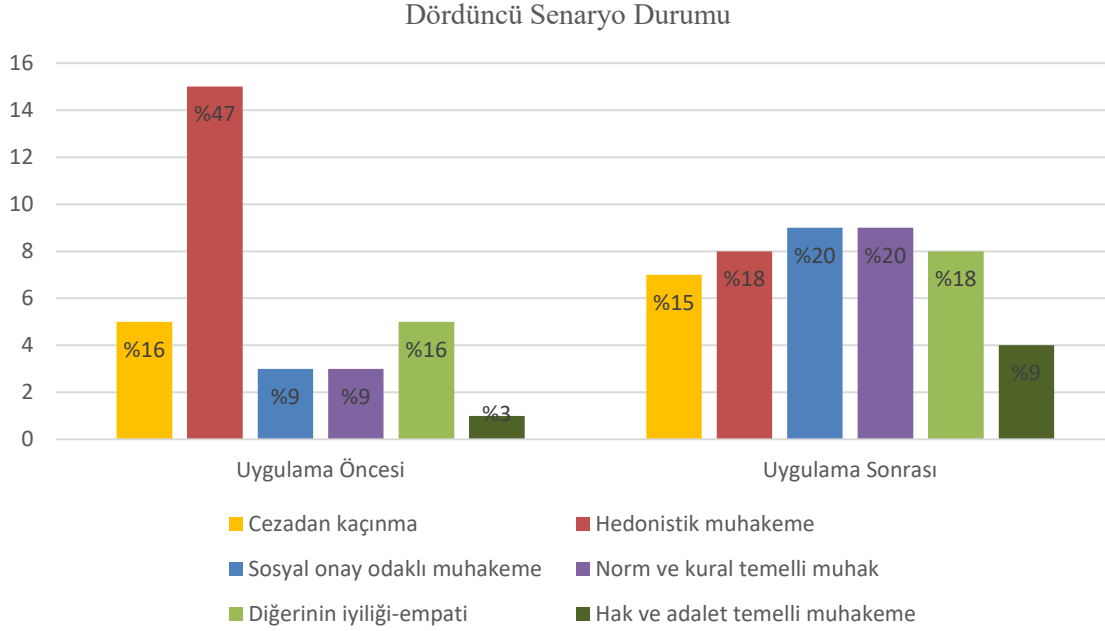
Tablo 17

*Dördüncü Senaryo Durumuna Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler*

| Uygulama Öncesi                 |                                                                                                                                    | Uygulama Sonrası               |                                                                                                                                                           |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kategori                        | Kod                                                                                                                                | Kategori                       | Kod                                                                                                                                                       |
| Hedonistik muhakeme (15)        | Daha fazla ödül kazanmak (6)<br>Değerli ödül kazanmak (5)<br>Ödül kazanmak (3)<br>Farklı ödül kazanmak<br>Tüm ödüllere sahip olmak | Norm ve kural temelli muh. (9) | Kurallara uymak (6)<br>İzinsiz almamak (2)<br>Allah'ın kurallarına uymak<br>Kötülük yapmamak<br>Günah                                                     |
| Cezadan kaçınma (5)             | Cezadan kaçınmak (4)<br>Suçlanmamak                                                                                                | Sosyal onay odaklı muh. (9)    | Tebrik edilmek (2)<br>Gruba alınmamak (2)<br>Arkadaşların mutluluğu (2)<br>Grubun iyiliği (2)<br>Arkadaşların tepkisini almamak<br>Arkadaşların küsmemesi |
| Diğerinin iyiliği-empati (5)    | Diğerinin iyiliği (3)<br>Diğerinin hisleri (2)<br>Empati                                                                           | Diğerinin iyiliği-empati (8)   | Diğerinin iyiliği (3)<br>Diğerinin üzülmemesi (3)<br>Başkalarını mutlu etmek<br>Diğerinin emeği<br>Diğerinin zarar görmemesi                              |
| Sosyal onay odaklı muhakeme (3) | Grubun iyiliği (3)                                                                                                                 | Hedonistik muhakeme (8)        | Değerli ödül kazanmak (4)<br>Ödül kazanmak (3)<br>Arkadaşlardan üstün olmak                                                                               |
| Norm ve kural temelli muh. (3)  | Yasağı çiğnememek<br>Hırsızlık<br>Kurallara uymak<br>Yasak                                                                         | Cezadan kaçınma (7)            | Zarar görmemek (3)<br>Cezadan kaçınmak (2)<br>Cehenneme gitmemek<br>Kızgınlıktan kaçınmak                                                                 |
| Hak ve adalet temelli muh. (1)  | Hak yememek                                                                                                                        | Hak ve adalet temelli muh. (4) | Ahlaki korumak (2)<br>Adaletli olmak<br>Diğerinin hakkını almamak<br>Haksızlık yapmamak                                                                   |

Tablo 17 incelendiğinde ön görüşmede sırasıyla en sık; hedonistik muhakeme ( $f=15$ ), cezadan kaçınma ( $f=5$ ), diğerinin iyiliği-empati ( $f=5$ ), sosyal onay odaklı muhakeme ( $f=3$ ), norm ve kural temelli muhakeme ( $f=3$ ) ve hak ve adalet temelli muhakeme ( $f=1$ ) kategorilerine ilişkin kodlar ve bu kodlara ilişkin ifadeler yer alırken son görüşmede sırasıyla en sık; norm ve kural temelli muhakeme ( $f=9$ ), sosyal onay odaklı muhakeme ( $f=9$ ), diğerinin iyiliği-empati ( $f=8$ ), hedonistik muhakeme ( $f=8$ ), cezadan kaçınma ( $f=7$ ) ve hak ve adalet temelli muhakeme ( $f=4$ ) kategorilerine ilişkin kodlar ve bu kodlara ilişkin

ifadeler yer almıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki dördüncü senaryo durumuna ilişkin ahlaki muhakeme görüşlerindeki değişim aşağıdaki gibidir:



Şekil 14. Dördüncü Senaryo Durumuna İlişkin Ahlaki Muhakeme Değişimi

Öğrencilerin dördüncü senaryo durumuna ilişkin ahlaki muhakeme değişimleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında cezadan kaçınma ve hedonistik muhakemede azalmanın olduğu, sosyal onay odaklı muhakeme, norm ve kural temelli muhakeme, diğerinin iyiliği-empati ile hak ve adalet temelli muhakemede artışın olduğu görülmektedir.

Cezadan kaçınma kategorisinde ön görüşmede ( $f=5$ ); cezadan kaçınmak (4) suçlanmamak (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=7$ ); zarar görmemek (3), cezadan kaçınmak (2), cehenneme gitmemek (1), kızgınlıktan kaçınmak (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir.

*“Toplamadan devam edeceğim çünkü bekçi bizim peşimizden gelip bizi yakalayıp ceza verebilir (Ö18<sub>Son görüşme</sub>).”*

Hedonistik muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=15$ ); daha fazla ödül kazanmak (6), değerli ödül kazanmak (5), ödül kazanmak (3), farklı ödül kazanmak (1), tüm ödüllere sahip olmak (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=8$ ); değerli ödül kazanmak (4), ödül kazanmak (3), arkadaşlardan üstün olmak (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Öğretmenim ben bir tane alırdım çünkü hiç görmediğim bir meyve ağacı ama çok az olduğu için bence değerli bir meyve. Tabelada da yazıyordu ülkede hiç bulunmayan bir meyve. Hiç bulunmuyorsa değerli bir meyvedir ama bekçi keşke burada olsaydı ondan izin alırdım bir tane alabilirdim. Maalesef yok, hiç görmediğim bir meyve olduğu için bir tane alırdım (Ö1<sub>Son görüşme</sub>).”*

*“Daha iyi bir puan kazandırıyormuş o yüzden aldım (Ö4<sub>Ön görüşme</sub>).”*

Sosyal onay odaklı muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=3$ ); grubun iyiliği (3) kodu yer alırken son görüşmede ( $f=9$ ); tebrik edilmek (2), gruba alınmamak (2), arkadaşların mutluluğu (2), grubun iyiliği (2), arkadaşların tepkisini almamak (1), arkadaşların küsmemesi (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Ben yola devam edeceğim çünkü herkesin rozeti olacak benim olmayacak. Herkes gelecek diyecek ki neden almadın git buradan senin hiçbir rozetin yok derse ben çok üzüleceğim o yüzden pas diyorum (Ö4<sub>Ön görüşme</sub>).”*

Norm ve kural temelli muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=3$ ); yasağı çiğnememek (1), hırsızlık (1), kurallara uymak (1), yasak (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=9$ ); kurallara uymak (6), izinsiz almamak (2), Allah'ın kurallarına uymak (1), kötülük yapmamak (1), günah (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Toplamadan gideceğim çünkü zaten (tabelada) öyle diyorlar. Yasak olan şeyleri alamayız. Bakın zaten orada da (tabelada) diyor en nadir, böyle hiç yetişmeyen bir meyve (Ö2<sub>Son görüşme</sub>).”*

*“Öğretmenim toplanması yasaksa neden alıyoruz? Toplanması yasaksa kurallara uymamız gerekiyor (Ö11Son görüşme).”*

*“Onları süs olarak koymamışlar, uyarı için bilgilendirme için koymuşlar. Devletler koymuş ve ben o meyveleri almak istemezdim zaten bir başkasının meyvelerini almak hırsızlık olur. Hem de devlet koymuş üstüne devletlerin kurallarına uymalıyız (Ö12Son görüşme).”*

Diğerinin iyiliği-empati kategorisinde ön görüşmede ( $f=5$ ); diğerinin iyiliği (3), diğerinin hisleri (2), empati (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=8$ ); diğerinin iyiliği (3), diğerinin üzülmemesi (3), başkalarını mutlu etmek (1), diğerinin emeği (1), diğerinin zarar görmemesi (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Öğretmenim biz ahlaki durumları işliyoruz ya en önemli olan da ahlaki bir durumda olmak. Biz de ahlakımızı koruyoruz. Belki içerde bir amca var hastadır, kendisi zar zor yetiştiriyor ve nadir olarak yetiştirdiğini biliyoruz (Ö10Ön görüşme).”*

*“Ülkemizde çok Suriyeli var ve açlar. Hani bekçi de yok alabilirim ama alsam belki bekçi orada açtır. Belki bekçinin orada yemeği yoktur, kendisi kopararak yiyebilir veya oraya gelen bir Suriyeli fakir birilerine verebilir (Ö13Son görüşme).”*

Hak ve adalet temelli muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=1$ ); hak yememek (1) kodu yer alırken son görüşmede ( $f=4$ ); ahlakı korumak (2), adaletli olmak (1), diğerinin hakkını almamak (1), haksızlık yapmamak (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir

*“Orada bize yasak diyor çiğnersek hak yemiş oluyoruz (Ö30Ön görüşme).”*

*“Öyle bir hakkım yok yani ben de isterdim o meyveleri almayı ama böyle olmaz ki adaletsiz olur onların hakkını almış olurum (Ö12Son görüşme).”*

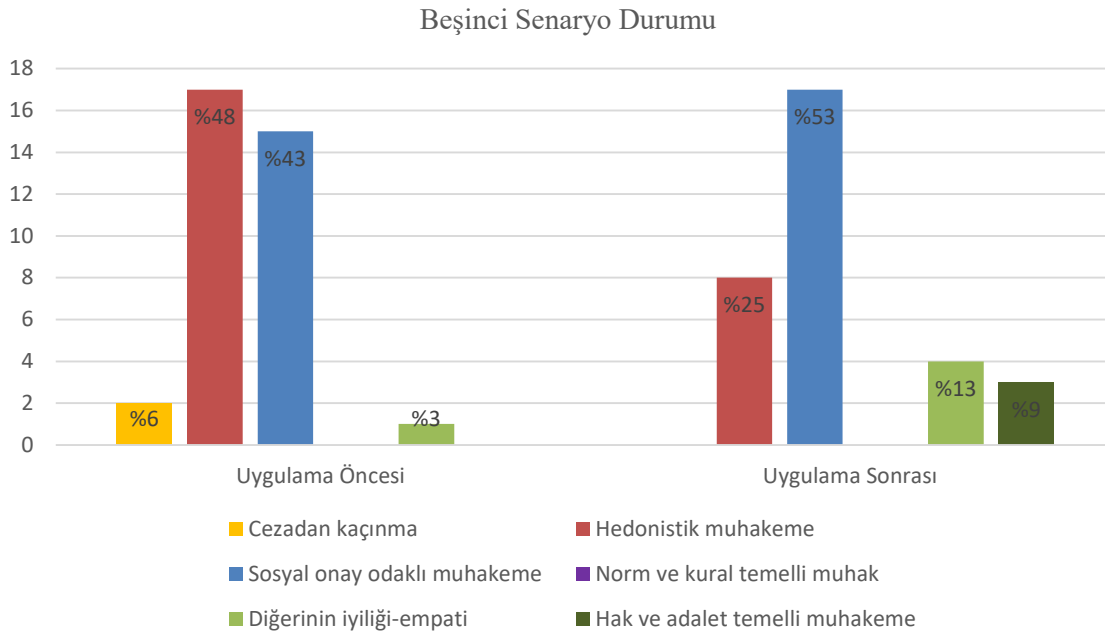
Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki beşinci senaryo durumuna ilişkin görüşlerindeki değişim incelenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 18

*Beşinci Senaryo Durumuna Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler*

| Uygulama Öncesi                  |                                | Uygulama Sonrası               |                                |
|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Kategori                         | Kod                            | Kategori                       | Kod                            |
| Hedonistik muhakeme (17)         | Ödül kaybetmemek (10)          | Sosyal onay odaklı muh. (17)   | Gruptan atılmamak (7)          |
|                                  | Ödül kazanmak (6)              |                                | Gruba alınmamak (6)            |
|                                  | Ödülün azalmaması              |                                | Grubun iyiliği (2)             |
|                                  | Oyundan atılmamak              |                                | Dışlanmamak                    |
| Sosyal onay odaklı muhakeme (15) | Grupta istenmemek (11)         | Hedonistik muhakeme (8)        | Arkadaşların güvenini kırmamak |
|                                  | Arkadaşların kazanması (2)     |                                | Arkadaşların tepkisini almamak |
|                                  | Arkadaşların tepkisini almamak |                                | Dalga geçilmemek               |
|                                  | Arkadaşların üzülmemesi        |                                | Arkadaşların küsmemesi         |
| Cezadan kaçınma (2)              | Zarar görmemek (2)             |                                | Ödül kazanmak (8)              |
| Diğerinin iyiliği-empati (1)     | Diğerinin hislerini anlamak    | Diğerinin iyiliği-empati (4)   | Karşılıklı yardım              |
|                                  |                                |                                | Empati kurmak (2)              |
|                                  |                                | Hak ve adalet temelli muh. (3) | Diğerine üzülme (2)            |
|                                  |                                |                                | Hak yemiş olmamak              |
|                                  |                                |                                | O da canlı                     |
|                                  |                                |                                | Onu da Allah yarattı           |
|                                  |                                |                                | Haksızlık yapmamak             |

Tablo 18 incelendiğinde ön görüşmede sırasıyla en sık; hedonistik muhakeme ( $f=17$ ), sosyal onay odaklı muhakeme ( $f=15$ ), cezadan kaçınma ( $f=2$ ) ve diğerinin iyiliği-empati ( $f=1$ ) kategorilerine ilişkin kodlar ve bu kodlara ilişkin ifadeler yer alırken son görüşmede en sık; sosyal onay odaklı muhakeme ( $f=17$ ), hedonistik muhakeme ( $f=8$ ), diğerinin iyiliği-empati ( $f=4$ ) ve hak ve adalet temelli muhakeme ( $f=3$ ) kategorilerine ilişkin kodlar ve bu kodlara ilişkin ifadeler yer almıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki beşinci senaryo durumuna ilişkin ahlaki muhakeme görüşlerindeki değişim aşağıdaki gibidir:



Şekil 15. Beşinci Senaryo Durumuna İlişkin Ahlaki Muhakeme Değişimi

Öğrencilerin beşinci senaryo durumuna ilişkin ahlaki muhakeme değişimleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında cezadan kaçınma ve hedonistik muhakemede azalmanın olduğu, sosyal onay odaklı muhakeme, diğerinin iyiliği-empati ile hak ve adalet temelli muhakemede artışın olduğu görülmektedir.

Cezadan kaçınma kategorisinde ön görüşmede ( $f=2$ ); zarar görmemek (2) kodu yer alırken son görüşmede herhangi bir kod yer almamıştır. Bu kategori ve koda ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“At sonra sinirli sinirli gelir beni üstüne bindirip aşağı atar vermezsem (Ö18Ön görüşme).”*

Hedonistik muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=17$ ); ödül kaybetmemek (10), ödül kazanmak (6), ödülün azalmaması (1), karşılıklı iyilik (1), oyundan atılmamak (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=8$ ); ödül kazanmak (8), karşılıklı yardım (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Belki bir gün o da bana iyilik yapabilir (Ö9Ön görüşme).”*

*“Öğretmenim vermeyeceğim çünkü biliyorum bu kötü bir şey ama rozet kazanamayacağım verirsem (Ö26<sub>Son görüşme</sub>).”*

*“Hayvanlarda bizim gibi canlı onlar da diğer dünyada insan olacak, bizim ayağımız daha kötü olabilir o da yardım etmeyecek gidecek. O yüzden ben yardım edeceğim (Ö10<sub>Son görüşme</sub>).”*

Sosyal onay odaklı muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=15$ ); grupta istenmemek (11), arkadaşların kazanması (2), arkadaşların tepkisini almamak (1), arkadaşların üzülmemesi (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=17$ ); gruptan atılmamak (7), gruba alınmamak (6), grubun iyiliği (2), dışlanmamak (1), arkadaşların güvenini kırmamak (1), arkadaşların tepkisini almamak (1), dalga geçilmemek (1), arkadaşların küsmemesi (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Şimdi arkadaşlarımın elmalarını yerse üstelik benim elmamı da yerse benim arkadaşlarım net beni oyundan atar. Ben normalde hayvan beslemeyi çok severim ama şimdi bütün puanlarda giderse arkadaşlarım bir daha beni oyuna almazlar belki. Derler ki sen oyun oynamayı bilmiyorsun. Öyle şeyler derler (Ö2<sub>Son görüşme</sub>).”*

*“İzin vermeyeceğim çünkü arkadaşlarıma topladım. Arkadaşlarımın dışlamasını istemem (Ö13<sub>Son görüşme</sub>).”*

*“Hem gruptan çıkarılmak istemiyorum hem meyvelerimi yerse sınıfta en düşük şeyi alan ben olabilirim herkes benimle dalga geçer, sen çok zayıf puan aldın derler (Ö15<sub>Son görüşme</sub>).”*

Diğerinin iyiliği-empati kategorisinde ön görüşmede ( $f=1$ ); Diğerinin hislerini anlamak (1), kodu yer alırken son görüşmede ( $f=4$ ); empati kurmak (2), diğerine üzülme (2) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Merhamet miydi neydi bilmiyorum ama benim gönlüm sızlamadığı için o yüzden direk gitmeyi tercih etmiştim ama atın durumunu anladım, empati kurdum. Geçen zaten bir*

*tane çocuk kafamın burasını kanatmıştı o yüzden kendimi onun yerine koydum. O yüzden ona yardım etmeyi düşünüyorum (Ö10<sub>Son görüşme</sub>)."*

Hak ve adalet temelli muhakeme kategorisinde ön görüşmede herhangi bir kod yer almazken son görüşmede ( $f=3$ ); hak yemiş olmamak (1), o da canlı (1), onu da Allah yarattı (1), haksızlık yapmamak (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*"Atın yemekleri yemesine izin vereceğim. Arkadaşlarım beni gruptan atarlarsa atsinlar. O da bir canlı onu da Allah yarattı. Biz dersimizde de öğrenmiştik (Ö8<sub>Son görüşme</sub>)."*

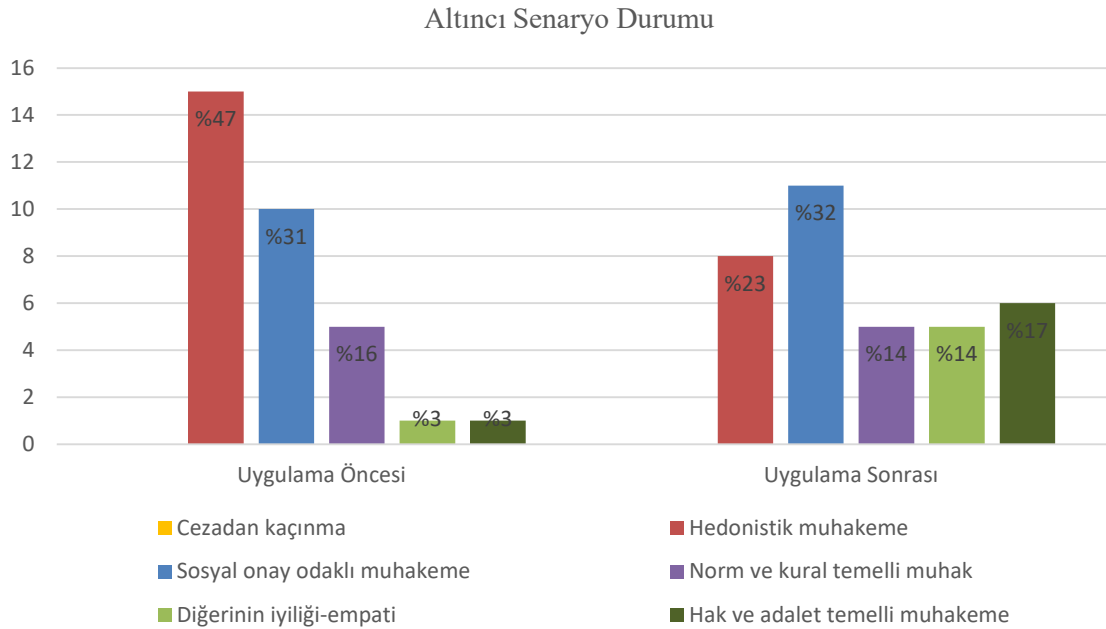
Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki beşinci senaryo durumuna ilişkin görüşlerindeki değişim incelenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 19

*Altıncı Senaryo Durumuna Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler*

| Uygulama Öncesi                  |                             | Uygulama Sonrası               |                                    |
|----------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| Kategori                         | Kod                         | Kategori                       | Kod                                |
| Hedonistik muhakeme (15)         | Ödül kazanmak (10)          | Sosyal onay odaklı muh. (11)   | Gruptan atılmamak (5)              |
|                                  | Ödülü kaybetmemek (5)       |                                | Grubun iyiliği (4)                 |
| Sosyal onay odaklı muhakeme (10) | Gruba alınmamak (3)         | Hedonistik muhakeme (8)        | Arkadaşları üzmemek (2)            |
|                                  | Grubun iyiliği (2)          |                                | Arkadaşların sevgisini kaybetmemek |
|                                  | Arkadaşları kaybetmemek (2) |                                | Arkadaşların tepkisi               |
|                                  | Arkadaşları üzmemek (2)     |                                | Arkadaşların dalga geçmemesi       |
|                                  | Arkadaşların güveni         |                                |                                    |
| Norm ve kural temelli muh. (5)   | Arkadaşların küsmemesi      | Hak ve adalet temelli muh. (6) | Ödül kazanmak (4)                  |
|                                  | Kural böyle (2)             |                                | Ödülü kaybetmemek (3)              |
|                                  | Kurallara uymak (2)         |                                | Kendini düşünmek                   |
| Diğerinin iyiliği-empati (1)     | Kuralların önemi            | Hak ve adalet temelli muh. (6) | Haksızlık yapmamak (3)             |
|                                  | Diğerinin iyiliği           |                                | Hile yapmamak (2)                  |
| Hak ve adalet temelli muh. (1)   | Hakla kazanmak              | Diğerinin iyiliği-empati (5)   | Başkalarının hakkına girmemek      |
|                                  |                             |                                | Ayrımcılık yapmamak                |
|                                  |                             | Norm ve kural temelli muh. (5) | Hak                                |
|                                  |                             |                                | Eşitlik                            |
|                                  |                             |                                | Emek vermeden almamak              |
|                                  |                             |                                | Adalet                             |
|                                  |                             |                                | Diğerinin iyiliği (4)              |
|                                  |                             |                                | Diğerlerinin çabası                |
|                                  |                             |                                | Hile yapmamak (3)                  |
|                                  |                             |                                | Kurallara uymak (2)                |
|                                  |                             |                                | Kuralı çiğnememek                  |

Tablo 19 incelendiğinde ön görüşmede sırasıyla en sık; hedonistik muhakeme ( $f=15$ ), sosyal onay odaklı muhakeme ( $f=10$ ), norm ve kural temelli muhakeme ( $f=5$ ), diğerinin iyiliği-empati ( $f=1$ ) ve hak ve adalet temelli muhakeme ( $f=1$ ) kategorilerine ilişkin kodlar ve bu kodlara ilişkin ifadeler yer alırken son görüşmede en sık; sosyal onay odaklı muhakeme ( $f=11$ ), hedonistik muhakeme ( $f=8$ ), hak ve adalet temelli muhakeme ( $f=6$ ), diğerinin iyiliği-empati ( $f=5$ ) ve norm ve kural temelli muhakeme ( $f=5$ ) kategorilerine ilişkin kodlar ve bu kodlara ilişkin ifadeler yer almıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki altıncı senaryo durumuna ilişkin ahlaki muhakeme görüşlerindeki değişim aşağıdaki gibidir:



Şekil 16. Altıncı Senaryo Durumuna İlişkin Ahlaki Muhakeme Değişimi

Öğrencilerin altıncı senaryo durumuna ilişkin ahlaki muhakeme değişimleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında hedonistik muhakeme ve norm kural temelli muhakemede azalmanın olduğu, sosyal onay odaklı muhakeme, diğerinin iyiliği-empati ile hak ve adalet temelli muhakemede ise artışın olduğu görülmektedir.

Hedonistik muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=15$ ); ödül kazanmak (10), ödülü kaybetmemek (4) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=8$ ); ödül kazanmak (3), ödülü kaybetmemek (3), kendini düşünmek kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşü örneği aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Bütün puanlarımı topladım şimdi başkaları için vermek istemezdim (Ö8Ön görüşme).”*  
Sosyal onay odaklı muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=10$ ); gruba alınmamak (3), grubun iyiliği (2), arkadaşları kaybetmemek (2), arkadaşları üzmemek (2), arkadaşların güveni (1), arkadaşların küsmemesi (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=11$ ); gruptan atılmamak (5), grubun iyiliği (4), arkadaşları üzmemek (2), arkadaşların sevgisini kaybetmemek (1), arkadaşların tepkisi (1), arkadaşların dalga geçmemesi (1), kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Arkadaşlarıma diyeceğim ki bakın size puan getirdim. Onlar da sevinecek tabi. Siz üzüleceksiniz ama ben arkadaşlarıma da mutlu etmek zorundayım. Her arkadaş arkadaşlarını mutlu edebilir (Ö3Son görüşme).”*

*“Arkadaşlarım hoşlanmayabilir değiştirdiğimde hoşlanmazlarsa beni oyuna almayabilirler (Ö26Ön görüşme).”*

Norm ve kural temelli muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=5$ ); kural böyle (2), kurallara uymak (2), kuralların önemi (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=5$ ); hile yapmamak (3), kurallara uymak (2), kuralı çiğnememek (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Ben burada böyle portakal falan değiştirmedim kurala uydum onlar da kurala uysun. En sonda değiştirmek isterse de değiştirsinler diye düşünüyorum (Ö8Ön görüşme).”*

*“Oyunun kuralı bu. Öğretmenim eğer değiştirirsem bu sefer hep benim istediğim olabilir yani kuralı koyanın istediği olur çünkü o kural koyuyor (Ö5Ön görüşme).”*

Diğerinin iyiliği-empati kategorisinde ön görüşmede ( $f=1$ ); diğerinin iyiliği (1) kodu yer alırken son görüşmede ( $f=5$ ); diğerinin iyiliği (4), diğerlerinin çabası (1) kodları yer

almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Öğretmenim ben size vereceğim. Olsun arkadaşlar güzel güzel oynasın. Portakal almak istedi o çocuk alsın. Ben almadıysam onlar alsın kazanmak da var kaybetmek de (Ö11Son görüşme).”*

Hak ve adalet temelli muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=1$ ); hakla kazanmak (1) kodu yer alırken son görüşmede ( $f=6$ ); hile yapmamak (2), Haksızlık yapmamak (3), başkalarının hakkına girmemek (1), ayrımcılık yapmamak (1), hak (1), eşitlik (1), emek vermeden almamak (1), adalet (1) kodları yer almıştır. Bu kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Hile yapmak kötü bir şey çünkü başkalarının hakkına giriyorsun (Ö25Ön görüşme).”*

*“Aslında diyoruz ya hile çok kötü bir şey, hile yapsak hiç güzel olmaz. Her şey hiç güzel olmaz. Normalde ben hepsini verirdim belki onlar bizden küçüktür o yüzden verirdim ama ben bunu vermem haksızlık olmaması için (Ö4Son görüşme).”*

*“ Herkes için adalet olsun diye (Ö1Son görüşme).”*

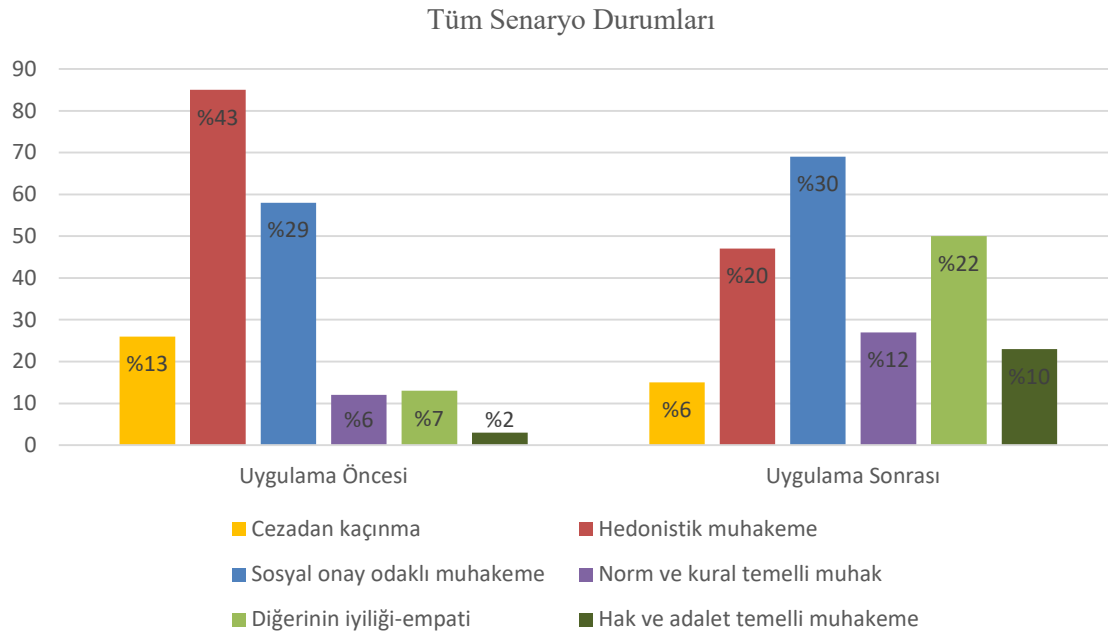
Öğrencilerin tüm senaryolara ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki ahlaki muhakeme görüşlerindeki değişim ile bu görüşlere ilişkin kategori ve kodlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 20

*Ahlaki Muhakeme Senaryolarına Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler*

| Uygulama Öncesi                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Uygulama Sonrası                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kategori                         | Kod                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Kategori                        | Kod                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Hedonistik muhakeme (85)         | Ödül kazanmak (48), ödül kaybetmemek (12), daha fazla kazanmak (8), değerli ödül kazanmak (7), daha fazla ödül kazanmak (6), farklı ödül kazanmak (3), kimsede olmayan ödülü kazanmak (2), tüm ödüllere sahip olmak, ödülün azalmaması                                                                                                                                                            | Sosyal onay odaklı muh. (69)    | Gruptan çıkarılmamak (17), gruba alınmamak (12), grubun iyiliği (12), arkadaşların hisleri (4), grupta dışlanmamak (3), dalga geçilmemek (3), arkadaşların sevgisini kazanmak (3), arkadaşların güveni (2), tebrik edilmek (2), arkadaşların tepkisi (2), arkadaşların küsmemesi (2), arkadaşların beklentileri ailenin gurur duyması, hırsız olarak bilinmemek, arkadaşlar içinde küçük düşmemek, arkadaşların tebrik etmesi, yalnız kalmamak, arkadaşların onayı |
| Sosyal onay odaklı muhakeme (58) | Grubun iyiliği (15), grupta istenmemek (11), grupta olmayı istemek (8), gruptan atılmamak (6), arkadaşları kaybetmemek (4), gruba alınmamak (3), arkadaş sevgisi (2), arkadaşları sevindirmek (2), arkadaş güveni (2), arkadaşların kazanması (2), arkadaşları üzmemek (3), arkadaşların küsmemesi, yalnız kalmamak, arkadaşların tepkisi, arkadaşlarla iyi geçinmek, arkadaşların değerli olması | Diğerinin iyiliği-empati (50)   | Diğerini üzmemek (15), diğerinin emeği (13), diğerinin iyiliği (8), empati kurmak (5), diğerinin hislerini anlamak (4), emanete sahip çıkmak (2), bencil olmamak (2), diğerinin istekleri, başkalarını mutlu etmek, diğeriyle paylaşmak, diğerinin zarar görmemesi                                                                                                                                                                                                 |
| Cezadan kaçınma (26)             | Cezalandırılmamak (15), zarar görmemek (8), kızgınlıktan kaçınmak (2), cezadan korkmak, suçlanmamak                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Hedonistik muhakeme (47)        | Ödül kazanmak (36), değerli ödül kazanmak (4), daha fazla ödül kazanmak (3), karşılıklı yardım (2), arkadaşlardan üstün olmak, farklı ödül kazanmak                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Diğerinin iyiliği-empati (13)    | Diğerinin iyiliği (7), diğerinin hisleri (3), diğerini üzmemek (2) diğerinin emeği, empati                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Norm ve kural temelli muh. (27) | Kurallara uymak (7), kuralları çiğnememek (4), kötülük yapmamak (4), izinsiz almamak (4), günah (3), hırsızlık yapmamak (3), kurallara aykırılık, büyüklere saygılı olmak, sorumluluğu yerine getirmek, Allah'ın kurallarına uymak                                                                                                                                                                                                                                 |
| Norm ve kural temelli muh. (12)  | Hırsızlık (2), yasak (2), kuralları çiğnememek (2), kurallara uymak (2), kural böyle (2), kuralların önemi, izinsiz almamak                                                                                                                                                                                                                                                                       | Hak ve adalet temelli muh. (23) | Haksızlık yapmamak (6), adaletli olmak (3), ahlakı korumak (2), diğerinin hakkını almamak (2), onu da allah yarattı, hak yemiş olmamak, emekle kazanmak, hak, eşitlik, ahlaklı olmak                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Hak ve adalet temelli muh. (3)   | Kul hakkına girmemek, hak yememek, hakla kazanmak                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Cezadan kaçınma (15)            | Cezadan kaçınmak (6), zarar görmemek (5), kızgınlıktan kaçınmak (3), hapse düşmemek, cehenneme gitmemek                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Tablo 20 incelendiğinde öğrenciler argümantasyona dayalı etkinlikler öncesinde sırasıyla en sık; hedonistik muhakeme ( $f=85$ ); sosyal onay odaklı muhakeme ( $f=58$ ); cezadan kaçınma ( $f=26$ ), diğerinin iyiliği-empati ( $f=13$ ), norm ve kural temelli muhakeme ( $f=12$ ) ve hak ve adalet temelli muhakemede ( $f=3$ ) bulunmuşlardır. Argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında ise sırasıyla en sık; sosyal onay odaklı muhakeme ( $f=69$ ); diğerinin iyiliği-empati (50), hedonistik muhakeme ( $f=47$ ); norm ve kural temelli muhakeme ( $f=27$ ) hak ve adalet temelli muhakeme ( $f=23$ ) ve cezadan kaçınmaya ( $f=15$ ) yönelik muhakemede bulundukları görülmüştür. Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki tüm senaryolara ilişkin ahlaki muhakeme görüşlerindeki değişim aşağıdaki gibidir:



Şekil 17. Tüm Senaryo Durumlarına İlişkin Ahlaki Muhakeme Değişimi

Öğrencilerin tüm senaryo durumlarına ilişkin ahlaki muhakeme değişimleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında cezadan kaçınma ve hedonistik muhakemede belirgin bir azalmanın olduğu, sosyal onay odaklı muhakemede küçük düzeyde olmakla birlikte, norm ve kural temelli muhakeme, diğerinin iyiliği-empati ile hak ve adalet temelli muhakemede belirgin bir artışın olduğu görülmektedir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde; cezadan kaçınma kategorisinde ön görüşmede ( $f=26$ ) en sık; cezalandırılmamak (15) ve zarar görmemek (8) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=15$ ) en sık; cezadan kaçınmak (6) ve zarar görmemek (5) kodları yer almıştır. Hedonistik muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=85$ ) en sık; ödül kazanmak (42) ve ödül kaybetmemek (12) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=47$ ); ödül kazanmak (29), değerli ödül kazanmak (4) kodları yer almıştır. Sosyal onay odaklı muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=58$ ) en sık; grubun iyiliği (15) ve grupta istenmemek (11) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=69$ ); gruptan çıkarılmamak (17) ve gruba alınmamak (12) kodları yer almıştır. Norm ve kural temelli muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=27$ ) en sık; hırsızlık (2), yasak (2), kuralları çiğnememek (2), kurallara uymak (2) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=27$ ); kurallara uymak (7), kuralları çiğnememek (4), kötülük yapmamak (4) kodları yer almıştır. Diğerinin iyiliği-empati kategorisinde ön görüşmede ( $f=13$ ) en sık; diğerinin iyiliği (7), diğerinin hisleri (3) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=50$ ); diğerini üzmemek (15), diğerinin emeği (13) kodları yer almıştır. Son olarak hak ve adalet temelli muhakeme kategorisinde ön görüşmede ( $f=3$ ) en sık; kul hakkına girmemek (7), hak yememek (7), hakla kazanmak (1) kodları yer alırken son görüşmede ( $f=23$ ) en sık; haksızlık yapmamak (6), adaletli olmak (3) kodları yer almıştır.

#### **4.1.3. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Değerlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde “*Argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında öğrencilerin ahlaki değerlere ilişkin görüşleri nelerdir?*” sorusuna ilişkin olarak “Ahlaki Muhakeme Görüşme Formu”ndan elde edilen öğrenci görüşlerine ilişkin verilere yer verilecektir. Araştırmanın verileri bu çalışma için geliştirilmiş olan altı senaryoyla ilişkilendirilmiş ahlaki değerlere yönelik görüşme sorularından elde edilmiştir.

Argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında öğrencilere “Ahlaki Muhakeme Görüşme Formu” uygulanmıştır. Ses kayıt cihazı ile elde edilen öğrenci görüşleri bilgisayar ortamında yazılı hale getirilerek betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulup kod ve kategoriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin tablolar aşağıda yer almaktadır.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki birinci senaryo durumuyla ilişkili ahlaki değerlere yönelik görüşlerindeki değişim aşağıda belirtildiği gibidir.

Tablo 21

*Birinci Senaryo Durumuyla İlişkili Ahlaki Değerlere Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler*

|                                   | Uygulama Öncesi                                                                                                                                                                                                                     | Uygulama Sonrası                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kategori                          | Kod                                                                                                                                                                                                                                 | Kod                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Başkasının eşyasını izinsiz almak | Kötü (12), çok kötü (6), üzücü (8), hırsızlık (5), diğerinin tepkisi (4), diğerinin emeğini almak (2), terbiyesizlik, güzel olmayan davranış, yanlış, kalp kırıcı, hoş değil, sinirlendirici, kötü hissettirici, suçlu hissettirici | Kötü davranış (9), hırsızlık (8), çok kötü (7), diğerini üzmemek (7), diğerinin emeğini almak (2), emanete sahip çıkmamak (2), ayıp, diğerinin ihtiyacını almak, saygısızlık, günah, tehlikeli, ahlaksız davranış, adaletli değil, güzel değil                                           |
| Empati                            | Kendini başkasının yerine koymak (3) diğerini üzmemek, iyi davranış, başkasının acısını hissetmek, birinin düşündüğünü düşünmek                                                                                                     | Kendini başkasının yerine koymak (14), diğerini anlamak (4), diğerinin yerine geçmek (3), iyilik (2), yardım etmek (2) bağ kurmak, yoksulun yerine kendini koymak, diğerinin acısını hissetmek, karşılıklı konuşmak, birinin düşündüğünü düşünmek, duygu ve düşünceleri almak, paylaşmak |

Tablo 21 incelendiğinde başkasının eşyasını izinsiz almamak kategorisine yönelik olarak uygulama öncesinde en sık; kötü (12), çok kötü (6), üzücü (8), hırsızlık (5) kodlarının yer aldığı, uygulama sonrasında ise; kötü davranış (9), hırsızlık (8), çok kötü (7), diğerini üzmemek (7), diğerinin emeğini almak (2) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Başkasının eşyasını izinsiz almamak kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Öğretmenim bu zaten hırsızlık olur. Başkasının eşyasını almış oluyorsunuz. Bu nasıl bir şey? Hiç de adaletli değil. Onun hakkını alıyorsunuz. Örneğin arkadaşımın*

*kalemini izinsiz aldığımda o yazı yazamayacak ama bu hırsızlık yani hırsızlık yapmak kötü bir davranıştır (Ö12Son görüşme)."*

*"Çok kötü bir davranış. Mesela arkadaşımın eşyasına çaldım ya siz bana ahlaki olmayı öğretmiştiniz. Ben arkadaşımın eşyasını çalsam "Benim eşyam nerede?" derse ben de "Yok bende değil" dersem hem yalan söylemiş olurum hem de ahlaki değil. Onun kalbi kırılır sonra o kadar almış belki çok sevmiş yani ben de sevmiş olabilirim ama almamam lazım onun annesi almış sonuçta (Ö14Son görüşme)."*

*"Çok kötü bir davranış çünkü siz de alabilirsiniz evde bir sürü kaleminiz var. Belki o arkadaşınız fakir ve parası yok bir tek kalemi var hep onu kullanıyordur. Onun için kötü olabilir bizim için güzel olabilir ama ben onun yerine onun masasına bir sürü kalem koyarım (Ö10Son görüşme)."*

Empati değerine yönelik olarak ise uygulama öncesinde en sık; kendini bakasının yerine koymak (3) diğerini üzmemek kodlarının yer aldığı, uygulama sonrasında ise; kendini bakasının yerine koymak (14), diğerini anlamak (4), diğerinin yerine geçmek (3) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Empati kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*"Empati bence çok iyi. Mesela biz Rosa Parks'ı işlemiştik işte hani o siyahlar arkada beyazlar önde ya işte mesela o şoför kendini Rosa Parks'ın yerine koysa siyahları arkaya aldığında ya da yer kalmadığında indirdiğinde nasıl bir duygu olduğunu anlasa böyle yapmaz zaten. Roza Parks'ı indirdiler belki o siyah tenli kadının bebeği vardır belki acilen hastaneye yetişmesi gerekiyordu. Ne yapacaklar? o kadını indirip terbiyesizlik mi yapacaklar (Ö2Son görüşme)?"*

*"Kendini başkasının yerine koymak. Mesela oyunda at elmalara yetişemiyordu ya ben de onun yerine koydum kendimi ve neler hissettiğini anladım (Ö9Son görüşme)."*

*"Bir başkasının yerine koymaya empati denir. Örneğin ben Mehmet amca olsaydım emeklerimin gitmesine üzülürdüm. Onunla empati kurdum zaten bunların hepsini yaparken empati kurdum (Ö12Son görüşme)."*

Öğrencilerin empati değerine ilişkin çizmiş oldukları resimlerden bazıları aşağıdaki gibidir:



Şekil 18. Empati Değerine İlişkin Öğrenci Resim Örneği.

Ö17 kod isimli öğrencinin empatiye ilişkin olarak çizmiş olduğu resimde empati değerini “kendini diğerinin yerine koymak” şeklinde tanımlamaya çalıştığı görülmektedir.



Şekil 19. Empati Değerine İlişkin Öğrenci Resim Örneği (Diğerini Anlamak).

Ö15 kod isimli öğrencinin empatiye ilişkin çizmiş olduğu resimde empati değerini “yoksulun yerine kendini koymak” ve “diğerini anlamak” şeklinde tanımlamaya çalıştığı görölmektedir.



Şekil 20. Empati Değerine İlişkin Öğrenci Resim Örneği (Yardım Etmek)

Ö12 kod isimli öğrencinin empatiye ilişkin çizmiş olduğu resimde ise empati değerini “yardım etmek” şeklinde tanımlamaya çalıştığı görölmektedir. Bu görsellerle birlikte öğrencilerin empati değeriyle ilişkili olarak öğrenci günlüklerinde; “Kendimi onların yerine koyduğumda hayatta çok zorluk çektiklerini görüyorum ve hissediyorum. Bu yüzden yardım etmeliyiz (Ö19<sub>Günlük</sub>) ile “Ben ve annem bugün alışverişe gittik eve geldiğim zaman sokakta yaşlı bir kadın yere düşmüştü yanından geçenler ona yardım etmiyorlardı o yaşlı kadının elinden tuttum ve onu havaya kaldırdım. Biz de yaşlı olduğumuz zaman onlar gibi olacağız diye düşündüm. Yaşlılık çok zor bir şey bu yüzden yaşlıları sevmeliyiz. Onların da böyle bir hakkı var çünkü Yüce Allah’ımız iyilik için bizleri yaratmış kötülük için değil (Ö17<sub>Günlük</sub>).” şeklinde almış oldukları notlar empati kategorisine ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki üçüncü senaryo durumuyla ilişkili ahlaki değerlere yönelik görüşlerindeki değişim aşağıda belirtildiği gibidir.

Tablo 22

*Üçüncü Senaryo Durumuyla İlişkili Ahlaki Değerlere Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler*

|                        | Uygulama Öncesi                                                                                                                                                                                                                                        | Uygulama Sonrası                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kategori               | Kod                                                                                                                                                                                                                                                    | Kod                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Emanete sahip çıkmamak | Kötü (15), diğerini üzme (6), arkadaşların küsmesi (4), emanete zarar vermek (4), çok kötü (3), kızdırıcı (2), güvensizlik                                                                                                                             | Kötü (13), diğerini üzme (7), çok kötü (5), sorumsuzluk (4), sinirlendirici (2), güveni boşa çıkarmak (2), ayıp, hırsızlık, ahlaki değil, zararı engellemek                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Sorumluluk             | Emanete sahip çıkmak (7), odayı toplamak (3), anneye yardım etmek (2), üstlenmek (2), canlı sorumluluğu, ödevleri yapmak, eşyalara özen göstermek, emanete iyi bakmak, emaneti korumak, işini doğru yapmak, sözünü tutmak, yapılması gerekenler        | Ev sorumlulukları (17), emanete sahip çıkmak (11), okul sorumlulukları (9), çevre sorumlulukları (4), görev (3), üstlenmek (2), güveni kırmamak (2), yardım etmek (2), emirlere uymak, akıllı olmak, başkasına zarar vermemek, diğerini düşünmek, üstüne düşeni yapmak, zorunlu yapmak, kendin yapmak                                                                                                                                                                             |
| Ahlaki sorumluluk      | İyi olmak (2), saygılı olmak (2), yardımseverlik, iyilik                                                                                                                                                                                               | Saygılı olmak (5), yardım etmek (4), yalan söylememek (3), iyilik yapmak (2), emaneti korumak (2), kurallara uymak (2), dürüstlük, merhamet, hayvansever olmak, sevgi, empati yapmak, güzel söz söylemek, yatağı toplamak, odalarını toplamak, iyileştirmek, ayrımcılık yapmamak, küfürlü konuşmamak, yalan yere yemin etmemek, hırsızlık yapmamak, terbiyesizlik yapmamak, iftira atmamak, diğerini incitmemek, düşene gülmek, hoşgörülü olmak                                   |
| Ahlak                  | İyi davranış (2), kötü konuşmamak (2), emanete sahip çıkmak, saygı, sevgi, terbiyeli olmak                                                                                                                                                             | İyilik (7), saygılı olmak (6), yardım etmek (5), iyi olmak (5), paylaşmak (3), hayvanı beslemek (2), yalan söylememek (2), kötülük yapmamak (2), ahlaki dersler, din öğretimi, iyiliği seçmek, dürüst olmak, diğerleriyle ilgilenmek, iyilik ve kötülük, terbiyeli davranmak, ahlaki düşünceler, ahlaki davranışlar, ahlaki hissetmek, sevap işlemek, iyilik için uyarmak, dürüstlük, kötü söz olmayan dünya, hırsızlık yapmamak, adaletli olmak, empati kurmak, merhametli olmak |
| İyi davranış           | Yardım etmek (15), paylaşmak (6), karşılıklı iyilik (2), sözünde durmak, emanete sahip çıkmak (3), nazik konuşmak, arkadaşları korumak, hediyeleşmek, sözünü tutmak, sevmek, küsleri barıştırmak, güçsüzleri korumak, muhtaç birini görmezden gelmemek | Yardım etmek (13), iyilik yapmak (7), paylaşmak (4), yalan söylememek (3), ahlaklı olmak (3), hayvanlara yardım etmek (3), sorumluluğu yerine getirmek (3), emanete sahip çıkmak (3), büyüklere saygılı olmak (2), zararı engellemek, merhametli davranmak, hırsızlık yapmamak, küfür etmemek, düşen birini kaldırmak, engellilerle empati kurmak, hataları düzeltmek, sevap işlemek, güveni sarsmamak,                                                                           |
| Kötü davranış          | Zarar vermek (10), hırsızlık (7), paylaşmamak (2), zorbalık (2), yardım etmemek (2), emanete sahip çıkmamak (2), muhtaç birini görmezden gelmek (2), sataşmak, diğerini üzme, kalp kırmak, yanlış bir şey söylemek, arkadaşlarla kavga etmek           | Zarar vermek (13), hırsızlık (8), yalan söylemek (3), emanete sahip çıkmamak (3), sorumluluğunu yerine getirmemek, diğerini üzme, suyu israf etmek, kötülüğü örnek almak, kimseyi sevmemek, iyi davranmamak, paylaşmamak, düşene gülmek, kötülük yapmak, kötülükle karşılık vermek, ihtiyacı olana yardım etmemek, empati kurmamak, ayrımcılık yapmak                                                                                                                             |

Tablo 22 incelendiğinde emanete sahip çıkmamak kategorisine yönelik olarak uygulama öncesinde en sık; kötü (15) ve diğerini üzme (6) kodlarının yer aldığı, uygulama sonrasında ise benzer şekilde; kötü (13) ve diğerini üzme (7) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Emanete sahip çıkmamak kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Çok kötü bence çünkü diyelim mesela arkadaşım çok güzel bir şeyini bana emanet etti, ben onu başkasına verdim. Sonra onun kalbi kırılmaz mı? O kadar çok sevmiş benim almam kötü bir davranış olur ahlaki de olmaz, hırsızlık ahlaki bir şey değil (Ö14<sub>Son görüşme</sub>).”*

*“Kötü olur çünkü arkadaşlarım bana emanet etmiş başkalarına değil. Bana emanet edilen şeyi teslim ederim sağ salım ya da derim ki benim işim var alamayacağım kusura bakma istersen başka birine verebilirsin derim (Ö10<sub>Ön görüşme</sub>).”*

Sorumluluk değerine yönelik olarak uygulama öncesinde en sık; emanete sahip çıkmak (7), odayı toplamak (3) kodlarının yer aldığı, uygulama sonrasında ise; ev sorumlulukları (17), emanete sahip çıkmak (11) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Sorumluluk kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Sorumluluk deyince aklıma ilk odam geliyor. Odama da misafirler geldiğinde der ki hiç toplu değil ama benim düzenli olduğumu görünce der ki ne toplu bir insan (Ö26<sub>Ön görüşme</sub>).”*

*“Ne olursa olsun biri bir şey verdiyse ne için olursa olsun, para için olsun, güzel bir oyuncak için olsun vermeyin çünkü o sizin sorumluluğunuz. O size güvenmiş, vermiş. Siz de başkasına güvenip verirsiniz belki o kırar, parçalar sonra size geri getirir der ki: “Ben yapmadım, sen bana vermeseydin” diyebilir. Hem onun gözünde benim değerim gider bir daha da arkadaş olamayız (Ö15<sub>Son görüşme</sub>).”*

Sorumluluk değerine örnek olarak Ö2 kod isimli öğrencinin çizdiği resim aşağıdaki gibidir:



Şekil 21. Sorumluluk Değerine İlişkin Öğrenci Resim Örneği.

Ö2 kod isimli öğrencinin çizmiş olduğu resim incelendiğinde sorumluluk değerini “çevre sorumluluğu” şeklinde tanımlamaya çalıştığı görülmektedir. Bu görsellerle birlikte Ö1 kod isimli öğrencinin “*Doğru kullanılmayan şeyler zamanla bozulur. Daha sağlıklı bir dünya için gelecektekilere daha sağlıklı ve temiz bir dünya bırakabilirsiniz*” şeklinde öğrenci günlüğünde almış olduğu not sorumluluk kategorisine ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

Ahlaki sorumluluk kategorisine yönelik olarak uygulama öncesinde en sık; iyi olmak (2), saygılı olmak (2) kodlarının yer aldığı, uygulama sonrasında ise; saygılı olmak (5), yardım etmek (4) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Ahlak kategorisine yönelik olarak uygulama öncesinde en sık; iyi davranış (2), kötü konuşmamak (2) kodlarının yer aldığı, uygulama sonrasında ise; iyilik (7), saygılı olmak (6) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Ahlaki sorumluluk kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Kötü ile iyi arası bana seçenek olarak verilse ben iyilik ahlakını seçerim hem içimiz temiz olur ama kötü ahlakı seçsek içimiz kötü olur hep böyle devam ederiz (Ö6<sub>Son görüşme</sub>).”*

*“Mesela ben kötü şeyler yapıyorum siz iyi şeyler yapıyorsunuz buna ahlak denir. Benim bir arkadaşım kötülük yapıyor ben iyilik yapıyorum onu iyilik yapması için uyarırsam o da iyilik yapmaya başlar (Ö15<sub>Son görüşme</sub>).”*

Öğrencilerin iyi davranışa yönelik görüşleri en sık; yardım etmek (15), paylaşmak (6) kodları ile ifade edilirken uygulama sonrasında ise; yardım etmek (13), iyilik yapmak (7) kodları ile ifade edilmiştir. İyi davranış kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“İnşaatçılar var ya çok zorlanıyorlar, çok zor şeyler yapıyorlar. Gelirdim onlara derdim. “Gelin bizim evde oturun, gelin biraz yemek yiyin. Orada çok yoruluyorsunuz. Bir yerde düşüp canınızı acıtabilirsiniz.” O yüzden öyle iyilik demek (Ö4<sub>Son görüşme</sub>).”*

İyi davranış kategorisine örnek olarak Ö2 kod isimli öğrencinin çizdiği resim aşağıdaki gibidir:



Şekil 22. İyi Davranışa İlişkin Öğrenci Resim Örneği.

Ö2 kod isimli öğrencinin çizmiş olduğu resim incelendiğinde iyi davranışı “yardım etmek” olarak tanımlamaya çalıştığı görülmektedir.

Son olarak öğrencilerin kötü davranış algılarına yönelik uygulama öncesinde en sık; zarar vermek (10), hırsızlık (7) kodları yer alırken uygulama sonrasında ise; zarar vermek (13) ve hırsızlık (8) kodları yer almıştır. Kötü davranış kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Diyelim bir hamile köpeğin karnına tekme atıyoruz hem onun bebeğine, yavrusuna zarar gelir hem de ona vurduktan sonra böyle ölmüş olabilir. Sonra biz çok*

üzülürüz. Biz onun yerinde olsak çok canımız acırdı o yüzden kötülük yapmak da böyle bir şey (Ö4Son görüşme).”

Ö2 kod isimli öğrencinin kötü davranışa ilişkin çizmiş olduğu resim kötü davranış kategorisine ilişkin bulguları destekler niteliktedir:



Şekil 23. Kötü Davranışa İlişkin Öğrenci Resim Örneği.

Ö2 kod isimli öğrencinin kötü davranışa ilişkin çizmiş olduğu resim incelendiğinde kötü davranış “hırsızlık” şeklinde tanımlamaya çalıştığı görülmektedir. Bu doğrultuda Ö4 kod isimli öğrencinin: “Bu derste iyiliği öğrendik. Hani Riyad Öğrentmen’in babası bir ekmek tutuyordu ya bir kişi de gelip çalıyordu işte onun kötülük işediğini öğrendik. Biz ama iyilik yapmayı öğrendik, iyiliği anlattınız bize, iyilik nedir öğrendik.” şeklindeki ifadesi öğrencilerin kötü davranış kategorisine ilişkin görüşlerini destekler niteliktedir.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki dördüncü senaryo durumuyla ilişkili ahlaki değerlere yönelik görüşlerindeki değişim aşağıda belirtildiği gibidir.

Tablo 23

*Dördüncü Senaryo Durumuyla İlişkili Ahlaki Değerlere Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler*

|                    | Uygulama Öncesi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Uygulama Sonrası                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kategori           | Kod                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Kod                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Kurallara uymak    | Zarar görmemek (8), ceza almamak (4), dünya düzeni (2), okul kurallarına uymak (2), öğretmenin kızmaması, herkes için geçerli, gerekli değil, istediğini yapabilmek, kötüleşmemek, iyi, zorunluluk, görev almak, başkalarını rahatsız etmemek, anneyi rezil etmemek, başkalarına zarar vermemek, eleştirilmemek, yalnız kalmamak, uymamak yanlış, kalp kırılması, iyiliğimiz için | Zarar vermemek (10), insanların iyiliği (5), dünyanın iyiliği (4), okul kurallarına uymak (4), sorumluluk (3), saygılı olmak (2), gerekli (2), kötü bir şeyin olmaması (2), toplumun iyiliği, kötülüksüz dünya, kavga etmemek, dürüst davranmak, tecrübeden faydalanmak, cezalandırılmamak, mutlu olmayı sağlamak, çalışkan olmak, korunmak, annemizi utandırmamak, düzensizliği önlemek                                                                                                                                                                                                                  |
| Kuralları çiğnemek | Kötü davranış (18), ceza almak (3), dünya düzensiz olur, mızıkçılık, başkasına zarar vermek, suç atmak, yasak, günah, zarar görmek, kalp kırıcı, kuralsız dünya bozulur, kızabilirler, başımıza bir şey gelir, üzücü, güzel olmaz, başkalarını rahatsız etmek, yanlış                                                                                                             | Kötü (18), ceza almak (5), zarar verici (5), saygısızlık (3), üzücü (2), dünya kötü olur (2), anneyi toplumda rezil etme, hile yapmak, iyilik yapılmaz, başkalarının hakkını elinden almak, sorumluluğu yerine getirmemek, okul kurallarına uymamak, benimle konuşmaz, kötü olduğumu düşünür, oyunbozanlık, kendimize kötülük                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Adalet             | Ayrımcılık yapmamak (2), suçsuzu cezalandırmak, güçsüze şiddet uygulamamak, hak, ödeşmek, kötü davranmamak, yanlışlıkla hapse atmamak, iyilik, emanete sahip çıkmak, kalp kırmamak, haksızlık yapmamak, eşit oyuncak almak, adil olmak                                                                                                                                            | Eşitlik (7), suçlunun cezalandırılması (4), yardım etmek (3), dürüstlük (2), ayrımcılık yapmamak (2), zafer kazanmak (2), mahkeme (2), haksızlık yapmamak, işgal etmemek, adalet yerini bulur, terazi, kötü davranmamak, çalmamak, başkasının eşyasını almamak, kuralları çiğnememek, doğru söylemek, şeytana uymamak, başkasını suçlamamak, zarar verenleri uyarmak, kötülerle savaşmak, iyilik, büyüklere saygılı davranmak, kötü davranmamak, çocuk haklarının korunması, güvenilir olanı seçmek, haksızlık yapmamak, haksızın kazanmaması, doğru şeyi savunmak, kanıt sunmak, suçsuzu savunmak, savaş |

Tablo 23 incelendiğinde kurallara uymak kategorisine yönelik olarak uygulama öncesinde en sık; zarar görmemek (8) ve ceza almamak (4) kodlarının yer aldığı, uygulama sonrasında ise; zarar vermemek (10), insanların iyiliği (5), dünyanın iyiliği (4) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Kurallara uymak kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Kurallara uyarsak dünya daha da güzel olur, dünya adaletli olur, dünya daha da güzelleşir. Hani böyle yerlere çöp atıyoruz ya dünyada böyle olursa çok kötü olur. Zaten*

*diğer başka dünyamız yok ki oraya gidemeyiz, diğer dünyada olamayız sonra bizim gidecek başka dünyamız yok öyle olsa çok kötü olurdu o yüzden kuralları çiğnememek lazım (Ö4Son görüşme).”*

*“Öğretmenin sözünü dinlemek lazım çünkü öğretmen bizden daha büyük ve o bize her şeyi öğretiyor (Ö7Son görüşme).”*

*“Öğretmenim diyorlar ya arabayı yavaş kullanın ama bazıları hızlı kullanıyor, can ve mal kaybı oluyor. Herkesin sağlığı için kurallara uymak gerekiyor. Herkesin iyiliği için kurallar (Ö9Son görüşme).”*

Kurallara uyma kategorisine örnek olarak Ö9 kod isimli öğrencinin çizdiği resim aşağıdaki gibidir:



*Şekil 24. Kurallara Uymaya İlişkin Öğrenci Resim Örneği.*

Ö9 kod isimli öğrencinin çizmiş olduğu resim incelendiğinde kurallara uymayı “okul ve çevre kurallarına uymak” olarak tanımlamaya çalıştığı görülmektedir.

Kuralları çiğnemek kategorisinde uygulama öncesinde en sık; kötü davranış (18), ceza almak (3) kodlarının yer aldığı, uygulama sonrasında ise; kötü (18), ceza almak (5), zarar verici (5) kodlarının yer almaktadır. Kuralları çiğnemek kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Öyle olunca başkalarının haklarını, sözlü haklarını, yaşamsal faaliyetlerini ellerinden alıyoruz (Ö10Ön görüşme).”*

*“Kötü bir davranış çünkü o kural herkes için geçerlidir (Ö26Son görüşme).”*

Adalet değerini ise uygulama öncesinde öğrenciler en sık; ayrımcılık yapmamak (2), suçsuzu cezalandırmak (1) şeklinde tanımlarken uygulama sonrasında ise; eşitlik (7), suçlunun cezalandırılması (4), yardım etmek (3) şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Adalet kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Adaletsizlik niye vardır bilir misiniz öğretmenim? Çünkü adalet olmazsa nasıl adaleti biliriz, biz nasıl adaleti yaparız, nasıl sevgi, yardımseverlik yaparız? O yüzden ahlaki durumların neler yol açacağını da biliyoruz (Ö10Son görüşme).”*

*“Annem bana oyuncak aldı kardeşime almadı, bu adalet olmaz ama ikimize de alırsa bu adalet olur (Ö9Ön görüşme).”*

Öğrencilerin adalet değerine ilişkin çizmiş oldukları resimlerden bazıları aşağıdaki gibidir:



Şekil 25. Adalet değerine İlişkin Öğrenci Resim Örneği

Görsellerde görüldüğü üzere öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde adalet değerini “terazi” ve “denge” öğeleriyle tanımlamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu bulgularla birlikte katılımcı araştırmacının 20.10.2021 tarihinde; *“Oyun etkinliğinde öğrenciler hile yapmaktan vazgeçtiler. Bu durumun gerekçesi olarak adaletli olunması gerektiği, diğer gruptaki arkadaşların üzülebileceği, bu durumun haksızlık olduğu şeklinde gerekçeler sundular.”* şeklinde almış olduğu araştırmacı günlüğü notu adalet kategorisine ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki beşinci senaryo durumuyla ilişkili ahlaki değerlere yönelik görüşlerindeki değişim aşağıda belirtildiği gibidir.

Tablo 24

*Beşinci Senaryo Durumuyla İlişkili Ahlaki Değerlere Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler*

| Kategori                            | Uygulama Öncesi<br>Kod                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Uygulama Sonrası<br>Kod                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Yardıma muhtaç birine yardım etmek  | İyi davranış (16), karşılıklı yardımlaşma (3), aç olana yemek vermek, arkadaşları korumak, diğerinin iyi hissetmesi, iyi biri olmak, evsizlere yardım etmek, gurur verici, yaşlılara yardım etmek, dünyaya geliş amacı, önemli, dışlamamak, paylaşmak, iyilik kazanmak, dilencilere para vermek, karşılıklı iyilik, kavga edenleri ayırmak, ihtiyaçları gidermek, paylaşmak, mutlu edici | İyi davranış (14), karşılıklı yardımlaşma (5), evsizlere yardım etmek (2), mutlu edici (3), yoksullara yardım etmek, gurur verici, empati, diğer dünyada yardım görmek, diğerinin iyiliği, diğerinin ihtiyacını gidermek hayvanlara yardım etmek, engellilere yardım etmek, yaşlılara yardım etmek, ahlaki davranış, sevap kazanmak, iyilik yapmak, görmezden gelmemek, ailemiz de yapıyor, Allah bizi sever, cennete girmek |
| Merhamet                            | Yardım etmek (4), hayvanlara zarar vermemek (3), zararı engellemek, iyilik, karşılıklı yardımlaşma, dürüst olmak, paylaşmak, sevdiğine yardım etmek, herkese iyi davranmak                                                                                                                                                                                                               | Yardım etmek (8), iyilik yapmak (7), hayvanlara merhamet etmek (6), acımak (3), yaşlılara merhamet etmek (3), engellilere merhametli davranmak (2), paylaşmak, göçmenlere merhamet, empati kurmak, mutlu şeyler, güçsüze zarar vermemek, güçsüzü korumak, içimizde oluşan sıcaklık, mutluluk verici, bir hayvana su vermek, ağaca su vermek, düşeni kaldırmak, çok iyi, güzel, iyi hissetmek, empati, görev                  |
| Canlıların ihtiyaçlarını karşılamak | İyi davranış (2), iyilik kazanmak, kötü insan olmamak, ilahi beklenti, kendi iyiliğimiz, arkadaşların gurur duyması, kediye süt vermek                                                                                                                                                                                                                                                   | Onlar da canlı (8), diğerinin durumunu anlamak (2), çok önemli (2), mutlu olmak, onları seviyoruz, canlıların değeri, Allah yaratmış, nesilleri tüketiyor, bizim için varlar, yaşamımızı sürdürüyorlar, engelli hayvanlara yardım etmek, onlar da yardım ediyor                                                                                                                                                              |
| Canlılara zarar vermemek            | O da canlı (8), ilahi cezadan kaçınmak (7), hoşumuza gitmez (2), Allah yarattı (2), canı acır, günah, canlının zarar görmemesi                                                                                                                                                                                                                                                           | Diğer dünyada cezalandırılmamak (3), zarar vermek kötü (3), canı acır (2), empati (2), dünyada kalmaz, merhamet, hislerini anlamak, zarar verirsem beni sevmez, kötü davranır, günah                                                                                                                                                                                                                                         |

Tablo 24 incelendiğinde yardıma muhtaç birine yardım etmek kategorisine yönelik olarak uygulama öncesinde en sık; iyi davranış (16), karşılıklı yardımlaşma (3) kodlarının yer aldığı, uygulama sonrasında ise benzer şekilde; iyi davranış (14), karşılıklı yardımlaşma (5) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Yardıma muhtaç birine yardım etmek kategorisine yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“ Biz dünyaya yardım etmek için geldik (Ö6Ön görüşme).”*

*“Çok iyi bir davranış hem Allah bizi sever hem Allah'ın gözünde en iyi kulu oluruz hem insanlara iyilik yapmış oluruz ve cennete gitmiş oluruz (Ö9Son görüşme).”*

Yardıma muhtaç birine yardım etme kategorisine örnek olarak Ö1 kod isimli öğrencinin çizdiği resim aşağıdaki gibidir:



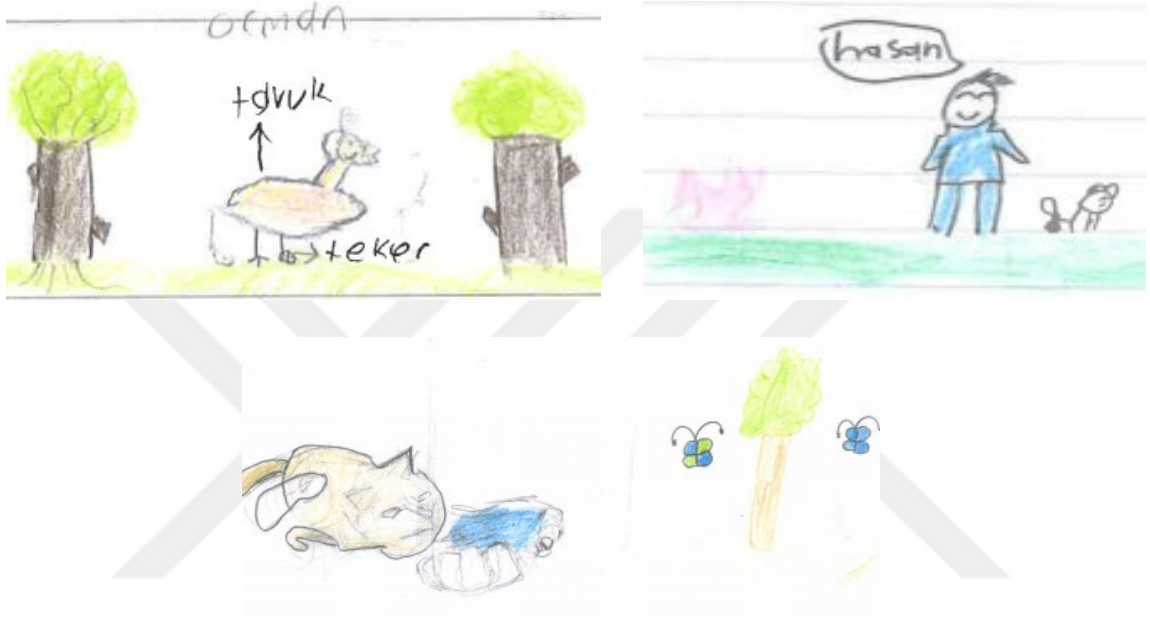
Şekil 26. Yardıma Muhtaç Birine Yardım etme Değerine İlişkin Öğrenci Resim Örneği

Ö1 kod isimli öğrencinin çizmiş olduğu resim incelendiğinde yardıma muhtaç birine yardım etmeyi yaşlılara yardım etmek olarak ele aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda Ö16 kod isimli öğrencinin *“Kuzenimle birlikte yaşlı bir teyzeye yardım ettik çünkü yaşlıların hakları var. Kendimizi o yaşlıların yerine koyalım kimisi engelli kimisi hasta ve bu zor şeylere katlanıyorlar (Ö16Günlük).”* şeklindeki günlük notu öğrencilerin yardıma muhtaç birine yardım etme kategorisine ilişkin görüşlerini destekler niteliktedir.

Merhamet değerine yönelik olarak öğrenciler en sık; yardım etmek (4), hayvanlara zarar vermemek (3) kodlarına ilişkin görüşler ifade ederken uygulama sonrasında ise en sık; yardım etmek (8), iyilik yapmak (7), hayvanlara merhamet etmek (6) kodlarına ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Merhamet kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

“Merhamet şöyle bir şey: Hani birisine yardım ediyoruz, hayvanlara yardım ediyoruz, böyle içimizde çok iyi bir sıcaklık oluyor, böyle yardım ediyoruz çok mutlu oluyoruz, diyoruz iyi ki böyle bir şey yapmışsın merhamet böyle bir şeydir (Ö4<sub>Son görüşme</sub>).”

Öğrencilerin merhamet değerine ilişkin öğrenci günlüklerine çizmiş oldukları resimlerden bazıları aşağıdaki gibidir:



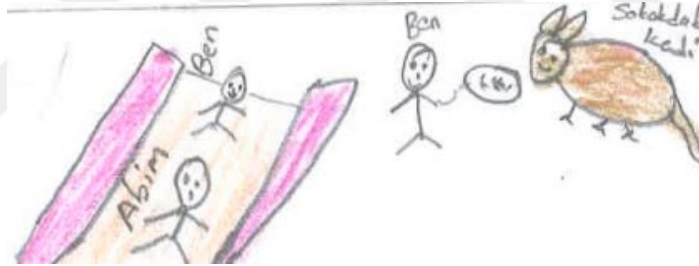
Şekil 27. Merhamet Değerine İlişkin Öğrenci Resim Örneği

Öğrencilerin çizmiş oldukları resimler incelendiğinde merhamet değerini ağırlıklı olarak “hayvanlara merhamet etmek” ile tanımlamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu bulgularla birlikte Ö15 kod isimli öğrencinin “Bir dersimizde bir şey işlemiştik bir tane adam vardı bu hayvanlara yardım ediyordu (Hasan Kızıl). Çok iyi bir adamdı. O adam yardım ettikçe merhametli oldukça o iyiliğini geri kazanıyor çünkü bu kadar pahalı şeyleri yaparken bu paraları nereden buluyor? Onlara yardım ediyor. Allah da onun rızkını daha çok büyütüyor, ona daha çok para veriyor (Ö15<sub>Son görüşme</sub>).” şeklindeki ifadesi öğrencilerin merhamet değerine ilişkin görüşlerini destekler niteliktedir.

Bununla birlikte canlıların ihtiyaçlarını karşılamak kategorisine yönelik olarak uygulama öncesinde en sık; iyi davranış (2) kodu yer alırken uygulama sonrasında ise; onlar da canlı (8), diğerinin durumunu anlamak (2) kodları yer almıştır. Canlıların ihtiyaçlarını karşılamak kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*“Siz bize bir kağıt vermiştiniz ya ben gitmişim basılmayacak bir yere bir karton su ve biraz da ekmek koymuştum. Kediler de yiyordu her gün, her gün böyle yapıyorum. Ben okuldan eve gittiğimde yapıyorum çünkü bizim orada bir kedi var. Bazenleri hiç yemek bulamıyor (Ö14<sub>Son görüşme</sub>)”.*

Ö27 kod isimli öğrencinin öğrenci günlüğüne çizmiş olduğu resim canlıların ihtiyacını karşılamak kategorisine ilişkin bulguları destekler niteliktedir:



Şekil 28. Canlıların İhtiyacını Karşılamaya Yönelik Öğrenci Resim Örneği

Ö27 kod isimli öğrencinin çizmiş olduğu resim incelendiğinde canlıların ihtiyacını karşılamayı sokak kedisine süt vermek ile tanımlamaya çalıştığı görülmektedir.

Son olarak canlılara zarar vermemek kategorisinde uygulama öncesinde en sık; o da canlı (8), ilahi cezadan kaçınmak (7) kodlarının yer aldığı, uygulama sonrasında ise; diğer dünyada cezalandırılmamak (3), zarar vermek kötü (3) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Canlılara zarar vermemek kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

“Canı acıyor olabilir. Biraz empati kuralım. Empati kurduğumuzda neler hissettiğini anlayabiliyoruz (Ö9<sub>Son görüşme</sub>).”

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki altıncı senaryo durumuyla ilişkili ahlaki değerlere yönelik görüşlerindeki değişim aşağıda belirtildiği gibidir.

Tablo 25

*Altıncı Senaryo Durumuyla İlişkili Ahlaki Değerlere Yönelik Kod ve Kategorilere İlişkin Veriler*

| Kategori       | Uygulama Öncesi Kod                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Uygulama Sonrası Kod                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Paylaşmak      | İyi bir davranış (12), güzel (5), sevindirici (2), içindikileri dökmek, yardım etmek, ihtiyacı gidermek, fazla olanı vermek, arkadaşların ilgisini kazanmak, mutlu edici, iyi hissettirmek, iyilik bulmak, olmayanla paylaşmak, arkadaşlarla paylaşmak, fakirlerle paylaşmak, açları doyurmak, iyi biri olmak, karşılıklı paylaşmak, arkadaşlığı sürdürücü                                                      | İyi bir davranış (11), güzel (5), yardımlaşmak (4), ihtiyacı olanla paylaşmak (3), karşılıklı paylaşmak (3), hayatı paylaşmak, adaletli paylaşım, iyilik eden iyilik bulur, mutlu etmek, iyilik yapmak, önemli, güven kazanma, iyi arkadaşlık, yemeğini paylaşmak, çok güzel bir şey                                                                                                                                                          |
| Yardımseverlik | Yaşlılara yardım etmek (4), herkese yardım etmek (3), düşene yardım etmek (2), mutlu etmek (2), paylaşmak (3), yardımı sevmek, muhtaca yardım etmek, hayvanlara yardım etmek, yardıma koşmak, fakirlere yemek vermek, çok güzel bir şey, fakirlere para vermek, iyi hissettirmek, ihtiyaç sahibine yardım etmek, yardımı sevmek, iyiliğin geri dönmesi, zarar görenlere yardım etmek, ihtiyacı olanla paylaşmak | Hayvanlara yardım etmek (10), iyilik (3), mutlu etmek (3), yaşlılara yardım etmek (3), sevap kazanmak (2), karşılıklı yardımlaşmak (2), çok iyi (2), düşene yardım etmek (3), herkese yardım etmek (2), insanlara yardım etmek, anne ve babaya yardım, başkasını düşünmek, ihtiyacı olana yardım etmek, dünya barışı, paylaşmak, iyi davranış, ahlaklı olmak, ayrımcılık yapmamak, iyilik kazanmak, dünyaya yardım etmek, doğaya yardım etmek |

Tablo 25 incelendiğinde paylaşmak değerine yönelik olarak uygulama öncesinde en sık; iyi bir davranış (12) ve güzel (5) kodlarının yer aldığı, uygulama sonrasında ise benzer şekilde; iyi bir davranış (11) ve güzel (5) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Paylaşmak kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

“İyi bir davranış ama bu dönemde paylaşmamamız gerekiyor çünkü hem pandemi sürecindeyiz mikroplar da çok (Ö2<sub>Ön görüşme</sub>).”

*“Paylaşmak iyi bir şeydir zaten hayat her şeyi paylaşıyor; yemekleri paylaşıyor, atmosferi paylaşıyor, hayvanları paylaşıyor (Ö10Son görüşme).”*

Paylaşmak kategorisine örnek olarak Ö2 kod isimli öğrencinin çizdiği resim aşağıdaki gibidir:



Şekil 29. Paylaşmak Değerine Yönelik Öğrenci Resim Örneği

Yardımseverlik değerinde yönelik olarak ise; uygulama öncesinde en sık yaşlılara yardım etmek (3) ve herkese yardım etmek (3) uygulama sonrasında ise; hayvanlara yardım etmek (10), iyilik (3) ve mutlu etmek (3) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Yardımseverlik kategorisine yönelik kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir:

*İyi birisi olsam herkese yardım etsem hem sevap kazanırım hem de çok iyi bir şey yapmış olurum (Ö3Ön görüşme).”*

*“Yardımseverlik bence çok iyi bir şey bir canlıya ya da doğaya da yardım etmemiz lazım. Mesela ilk önce maske takmalıyız çünkü biz öncelikle dünyaya yardım edelim, ilk önce maske takalım, koronayı yenelim ondan sonra bir sürü ağaç dikelim orman yangınlarını önleyelim yardımseverlik çok güzel bir şey (Ö3Son görüşme).”*

Ö9 kod isimli öğrencinin çizmiş olduğu resim yardımseverlik kategorisine ilişkin bulguları destekler niteliktedir.



Şekil 30. Yardımseverlik Değerine Yönelik Öğrenci Resim Örneği

Ö9 kod isimli öğrencinin çizmiş olduğu resim incelendiğinde yardım etmeyi “hayvanlara yardım etmek” şeklinde tanımladığı görülmektedir. Bu görsellerle birlikte yardımseverlik değeriyle ilişkili olarak Ö4 kod isimli öğrencinin günlüğünde almış olduğu; “*Dört elimin olmasını isterdim. Biriyle evi süpürürdüm, diğeriyle çiçekleri sulardım, diğeriyle doğayı temizlerdim ve sonuncusuyla hayvanlara yardım ederdim çünkü onlar aç, biz ise tokuz ve onların evi yok onlar üşür biz üşümeyiz onlara yazık* (Ö10Günlük).” günlük notu yardımseverlik kategorisine ilişkin bulguları destekler niteliktedir.

#### 4.1.4. Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde “*Argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir?*” sorusuna ilişkin olarak haftalık argümantasyon etkinliklerine yönelik etkinlik yaprakları ve öğrenci günlüklerinden elde edilen öğrenci görüşlerine yer verilecektir.

Argümantasyona dayalı etkinlikler dokuz hafta süresince öğrencilere uygulanmıştır. Bu süreçte öğrencilerden argümantasyona dayalı etkinlikler ve bu etkinlikler içerisinde yer alan ahlaki durumlara ilişkin görüşleri ile okul dışındaki günlük yaşamlarında karşılaştıkları ahlaki durumlar karşısındaki duygu ve düşüncelerini günlüklere yansıtmaları istenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrencilerden etkinlik yapraklarında yer alan etkinliklere yönelik görüşlerini ifade etmeleri istenerek elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulup kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulara ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Birinci kazanıma ilişkin olarak hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri:

Tablo 26

*Birinci Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri*

| Kategori           | Kod                                                                                                                                                                                                                | <i>f</i> |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Ayrımcılık yapmama | Ayrımcılık yapmamak (5), ayrımcılığın kötü olması (2), ayrımcılığın yanlış olması, (2), ırkçılık yapmamak (1)                                                                                                      |          |
| Adaletli olma      | Adalet (2), adaletli olmak (2), adaletin önemi (1), adaletli davranmak (1)                                                                                                                                         |          |
| İyi olma           | İç güzelliğin önemi (2), yardım etmek (2), iyilik ve kötülük (1), iyiliğin önemi (1), başkalarının eşyalarını izinsiz almamak (1), duygusal empati (1), merhametli olmak (1), yardımsever olmak (1), iyi olmak (1) |          |
| Ahlaki değerler    | Eşitlik (2), ahlaklı olmak (1), ahlaki şeyler (1), dürüstlük (1), erdemli olmak (1), hak (1), saygı (1)                                                                                                            |          |

Tablo 26’da birinci kazanım doğrultusunda hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda; ayrımcılık yapmama ( $f=10$ ), adaletli olma ( $f=6$ ), iyi olma ( $f=11$ ) ve ahlaki değerler ( $f=8$ ) olmak üzere dört ana kategori belirlenmiştir.

“Ayrımcılık yapmama” ( $f=10$ ) kategorisinde öğrenciler en yoğun sıklıkla ayrımcılık yapmamayı (5), en az sıklıkla da ırkçılık yapmamayı (1) öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışında ise bu kategoride ayrımcılığın kötü olması (1) ve ayrımcılığın yanlış olması (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin birinci kazanıma ilişkin olarak ayrımcılık yapmama kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Ayrımcılık bence çok kötü bir şey mesela şimdi ben küçüğüm ondan sonra benim bir arkadaşım büyük diyelim ondan sonra o arkadaşımı geliyorsunuz benden daha çok seviyorsunuz. Mesela bir aile var iki tane çocuğu var. Bir çocuğunu diğer çocuğundan daha çok seviyor ve o çocuğu ile hiç ilgilenmiyor ama diğer çocuğu ile çok ilgileniyor bu ayrımcılıktır (Ö2).”*

*“(Etkinlikte) Siyah insanlar arkada oturuyordu beyaz insanlar önünde oturuyordu. İnsanların ne farkı var? Sonuçta o da insan, sen de insansın (Ö29).*

“Adaletli olma” ( $f=6$ ) kategorisinde; adalet (2), adaletli olmak (2), adaletin önemi (1) ve adaletli davranmak (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin birinci kazanıma ilişkin olarak adaletli olma kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Ben bu derste adaletsizliğin yapılmaması gerektiğini öğrendim. Aslında ben her şeyi adaletli düşünüyordum, herkes adaletli davranıyor diye düşünüyordum ama öyle değilmiş ben bu derste onu öğrendim. Mesela Rosa Parks’a adaletsiz davranıyorlar. Neden beyazları siyahların önüne koyuyorlar. Ben de siyah saçlıyım sizde siyah saçlısınız, yani Allah yaratıyor. Allah kimseyi öne arkaya koyun diye yaratmıyor ve toplu taşıma araçlarında böyle bir şey olması güzel bir şey değil (Ö8).”*

*“Bu dersimizde adaleti, dürüstlüğü öğrendim, saygıyı öğrendim, ama beyazların saygısı siyahların saygısına eşittir ve Rosa Parks gibi başka insanlar da var. Başka insanların durumu belki Rosa Parks gibi olamaz ve daha kötü olabilir. Onlar için ben şey diyorum adaletli olana dünya zaten adaletlidir. Ama bazen şarkılarda diyorlar ya adaletin bu mu dünya? Öyle şarkılar dinliyorlar. Rosa Parks’ın bunu dilemesi gerekiyor çünkü adaletli insanlar adaleti başkalarına verirler kendilerine değil (Ö10).”*

“İyi olma” (f=11) kategorisinde; iç güzelliğin önemi (2), yardım etmek (2), iyilik ve kötülük (1), iyiliğin önemi (1), başkalarının eşyalarını izinsiz almamak (1), duygusal empati (1), merhametli olmak (1), yardımsever olmak (1), iyi olmak (1), kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin birinci kazanıma ilişkin olarak diğerinin iyiliği kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Rosa Parks’ın haksızlığa uğradığını düşünüyorum çünkü öğretmenim Rosa Parks istediği yerde oturabilir siyah ve beyaz asla şey yapamaz. Hem siyah boya değil ki Allah yaratmış yani onları beyaz tenlileri de Allah yaratmış yani hep birbirimize yardım etmeliyiz çünkü öğretmenim yardım etmek çok güzel bir şeydir (Ö1).”*

*“Bu dersimizde iyi ve merhametli olmayı öğrendim. Dersimizde beyazları öne alıyorlardı, siyahları arkaya alıyorlardı. Bu iyi bir şey değil. Merhametli değil bu düşünce. Biz de şöyle yapsak; siyahları öne alsak, beyazları arkaya alsak olur mu? Beyazlar da üzülür. O yüzden en iyisi siyahlar da beyazlar da istedikleri yere otursunlar (Ö16).”*

*“Öğretmenim önemli olan renk farkları değil önemli olan iç güzellikleri (Ö17).”*

“Ahlaki değerler” (f=8) kategorisinde; eşitlik (2), ahlaklı olmak (1), ahlaki şeyler (1), dürüstlük (1), erdemli olmak (1), hak (1), saygı (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin birinci kazanıma ilişkin olarak diğerinin iyiliği kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Eşitliği öğrendim gibi ama (etkinlikte) otobüsün içinde özel yer yaptıkları için hiç eşit olmuyor mesela. Arka ön fark etmez aslında (Ö22).”*

İkinci kazanıma ilişkin olarak hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri:

Tablo 27

*İkinci Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri*

| Kategori         | Kod                                                                                                                                                                                                                   | <i>f</i> |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Yardım etme      | İnsanlara yardım etmek (4), yardım etmek (2), annemize yardım etmek (1), başkalarını sevindirmek (1), diğerlerine yardım etmek (1)                                                                                    |          |
| Etkili tartışma  | Daha iyi tartışmak (1), seçim yapmak (1)                                                                                                                                                                              |          |
| Diğerini düşünme | Empati kurmak (1), bencil olmamak (1), insanların acısını anlamak (1)                                                                                                                                                 |          |
| İyi olma         | İyi ve kötü davranış (2), iyi olmak (2), iyi kalpli olmak (1), iyi davranmak (1), iyi şeyler (1), iyiliğin önemi (1), kötü davranmamak (1), kötülük yapmamak (1)                                                      |          |
| Ahlaki değerler  | Ahlaklı olmak (2), ahlaki durumlar (1), erdemli olmak (1), adaletli olmak (1), eşyaları paylaşmak (1), geleceğe katkı sağlamak (1), yalan söylememek (1), hayvanlara zarar vermemek (1), canlılara zarar vermemek (1) |          |

Tablo 27’de ikinci kazanım doğrultusunda hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda; yardım etme ( $f=9$ ), etkili tartışma ( $f=2$ ), diğerini düşünme ( $f=3$ ), iyi olma ( $f=10$ ) ve ahlaki değerler ( $f=10$ ) olmak üzere beş ana kategori belirlenmiştir.

“Yardım etme” ( $f=9$ ) kategorisinde; insanlara yardım etmek (4), yardım etmek (2), annemize yardım etmek (1), başkalarını sevindirmek (1), diğerlerine yardım etmek (1)

kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin ikinci kazanıma ilişkin olarak yardım etme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Mesela insanlara yardım etmek, insanlarla eşyalarını paylaşmak böyle her şeyi kendimizinmiş gibi yapmamak sadece kendimizin olduğunu bilmemek (Ö2).”*

*“Öğretmenim ben ilk önce su dönüştürücüsünü seçmiştim. İnsanlar susuz kalamaz, kaldığında ölebilirler. Orada insanları düşündük bir de şunu öğrendik: Gelecekte bir şey yapmak istedim. Bir robot yapmayı düşünüyorum. O robot ta annelerimize işlerinde yardım ederdi. Annelerimiz de her gün dinlenirdi hiç yorulmazdı. İşte onu da öğrenmiştim (Ö12).”*

“Etkili tartışma” ( $f=2$ ) kategorisinde; daha iyi tartışmak (1) ve seçim yapmak (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin ikinci kazanıma ilişkin olarak etkili tartışma kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Mesela böyle hangisini seçeceğimi, hangisinin faydalı olacağını ve her şeyin bir faydası var zararı var. Her şeyin bir faydası ve zararı olduğunu öğrendim. Tartışmayı daha iyi öğrendim (Ö9).”*

“Diğerini düşünme” ( $f=3$ ) kategorisinde empati kurmak (1), bencil olmamak(1), insanların acısını anlamak (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin ikinci kazanıma ilişkin olarak diğerini düşünme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Öğretmenim ben su dönüştürücüsünü seçtim çünkü öğretmenim insanlar susuzlar. Onlar hani bir tane ülke vardı Afrika. Afrikada o insanlar belki de can çekiyorlar. O kadar şey yapılıyor ama bazı insanlar onları hiç düşünmüyor. Yani nasıl diyeyim ben su dönüştürücüsünü seçtim çünkü insanların acısını ben anlıyorum yani empati kuruyorum ben ama bazı insanlar hiç empati kurmuyor ama önemli olan empati kurmak çünkü öğretmenim aslında empati bayağı önemli çünkü birini nasıl acı çekiyor biri nasıl mutlu, aslında mutlu olmak çok güzel bir şey. Üzüldüğünde birisini üzülürken görmek benim içimi şey yapıyor yani üzülüyorum onlar için de (Ö1).”*

“İyi olma” ( $f=11$ ) kategorisinde; iyi ve kötü davranış (2), iyi olmak (2), iyi kalpli olmak (1), iyi davranmak (1), iyi şeyler (1), iyiliğin önemi (1), kötü davranmamak (1), kötülük yapmamak (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin ikinci kazanıma ilişkin olarak iyi olma kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Ahlaklı olarak kötü davranmamayı öğrendik (Ö20).”*

*“İyi davranışlar nedir, kötü davranışlar nedir onları öğrendik sonra kötülük yapmamayı öğrendik (Ö4).”*

“Ahlaki değerler” ( $f=10$ ) kategorisinde ahlaklı olmak (2), ahlaki durumlar (1), erdemli olmak (1), adaletli olmak (1), eşyaları paylaşmak (1), geleceğe katkı sağlamak (1), yalan söylememek (1), hayvanlara zarar vermemek (1), canlılara zarar vermemek (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin ikinci kazanıma ilişkin olarak ahlaki değerler kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“İyi şeyler öğrendim. Mesela arkadaşlarım su dönüştürücüsü seçmişti. Roket aracının çok kötü bir şey olduğunu öğrendim çünkü hayvanları öldürüyor. Yukarıdaki hayvanları öldürüyor. İletişim ağacı da zarar veriyordu, yakındaki ağaçlarla, hayvanlara zarar veriyordu (Ö30).”*

Üçüncü kazanıma ilişkin olarak hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri:

Tablo 28

*Üçüncü Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri*

| Kategori        | Kod                                                                                                                                                                  | $f$ |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ahlaki değerler | Yardım etmek (5), hayvanlara yardım etmek, (2), herkesin seçeneğinin olduğu (1), paylaşmak (1), sorumluluğu yerine getirmek (1), iyi olmak (1), merhametli olmak (1) |     |

Tablo 28’de üçüncü kazanım doğrultusunda hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda yalnızca ahlaki değerler ( $f=12$ ) kategorisi belirlenmiştir. “Ahlaki değerler” ( $f=12$ ) kategorisinde; yardım etmek (1), hayvanlara yardım etmek (1), iyi olmak (1), merhametli olmak (1), herkesin seçeneğinin olduğu (1), paylaşmak (1), sorumluluğu yerine getirmek (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin üçüncü kazanıma ilişkin olarak görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Ben bu derste herkesin kendi seçeneğinin olduğunu öğrendim. Bazıları okula gidiyordu bazıları çiçekleri sulayıp okula gidiyordu bazıları okula hızlı yetişmek için çiçekleri sulamıyordu. O derste ben herkesin sorumluluğunu yapması gerektiğini öğrendim çünkü benim bir sorumluluğum var çiçekleri sulayıp okula gitmem lazım. Çiçekleri erkenden sulayıp sonra da okula giderdim (Ö8).”*

*“Ben kötü davranıyordum “Ö16” o zaman orada kararımı değiştirdi. Çünkü mesela diyelim aramızda birisi fakir çok az parası var. Her gün beslenmek için para getiremiyor. Hem ben ona karışırsam ona günah olmuş sayılır hem mesela onun yemeği yoksa ben onunla yemeğimi paylaşabilirim. O da mutlu olabilir (Ö20).”*

*“Çocuğa yardım ederdim, yardımseverlik çok güzeldir ve çocuk kötü olsa da biz kötü değiliz ve yardım etmeliyiz (Ö4).”*

Dördüncü kazanıma ilişkin olarak hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri:

Tablo 29

*Dördüncü Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri*

| Kategori            | Kod                                                                                                                                                                                                                                                                               | f |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Kötülükten kaçınma  | Kötü davranmamak (1), kötülüğe uymamak (1), kötülüğü şikâyet etmek (1)                                                                                                                                                                                                            |   |
| Savaşa izin vermeme | Savaşın kötü olması (4), savaş mağdurlarına yardım etmek (2), savaşa izin vermemek (1), savaşın kötü hisleri (1), dünya barışı (1), öldürmemek (1)                                                                                                                                |   |
| Diğerini düşünme    | Kendini başkasının yerine koymak (2), empati kurmak (1), başkalarının hakları (1), başkalarının eşyalarını izinsiz almamak (1), yabancılara iyi davranmak (1), yabancılara yardım etmek (1), alay etmemek (1), birbirimizi korumak (1), arkadaşların isteklerine saygı duymak (1) |   |
| İyi olma            | Yardım etmek (4), iyilik yapmak (1), iyi davranışlarda bulunmak (1), iyi davranmak (1)                                                                                                                                                                                            |   |
| Ahlaki değerler     | Adaletli olmak, (2), merhametli olmak, (2), paylaşmak, (1), eşitlik, (1), sevgi, (1)                                                                                                                                                                                              |   |

Tablo 29’da dördüncü kazanım doğrultusunda hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda; kötülükten kaçınma ( $f=3$ ), savaşa izin vermeme ( $f=10$ ) diğerini düşünme ( $f=10$ ), iyi olma ( $f=7$ ), ahlaki değerler ( $f=7$ ) olmak üzere beş ana kategori belirlenmiştir.

“Kötülükten kaçınma” ( $f=3$ ) kategorisinde; kötü davranmamak (1), kötülüğe uymamak (1), kötülüğü şikâyet etmek (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin dördüncü kazanıma ilişkin olarak kötülükten kaçınma kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“ Suriye’de savaş başlatmışlar. Herkesin ailesini öldürmüşler. Öğretmenim Suriye’deki insanlara saldırıyorlar bütün binalar yıkılmış, oradaki bütün insanlar ölüyor.*

*Kötü devletler gidip insanlara saldırıyor eğer onlar uymazsa onları gidip iyi devlete şikayet etsek iyi devletler onları yakalayabilir (Ö17)."*

*"O kızların neler çektiğini, o bebeklerin, o insanların... Biz şimdi burada oturuyoruz o insanlar belki böyle onlar mağarada yaşıyor, böyle evleri yok. Ben bu derste hiç kimseye kötü davranmamayı herkese iyi davranmayı öğrendim (Ö30)."*

"Savaşa izin vermeme" (f=10) kategorisinde; savaşın kötü olması (4), savaş mağdurlarına yardım etmek (2), savaşa izin vermemek (1), savaşın kötü hisleri (1), dünya barışı (1), öldürmemek (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin dördüncü kazanıma ilişkin olarak kötülükten kaçınma kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*"Savaşın kötü bir şey olduğunu öğrendim. Savaşırsak hiçbir kimseye bir şey kazandırmaz, sadece ölüm kazandırır (Ö11)."*

*"Önceden İngiliz ve Fransızlar Kamerun'u işgal ettiğinde Kamerunlular için zor oluyordu orada milyonlarca çocuk ve insan ölüyordu. Adalet dediğin bu mu demektir öğretmenim? Hayır. Adalet demek eşitlik demektir. Dünyada barış olsun, sevgi olsun, saygı olsun ben bunları öğrendim (Ö12)."*

"Diğerini düşünme" (f=10) kategorisinde kendini başkasının yerine koymak (2), empati kurmak (1), başkalarının hakları (1), başkalarının eşyalarını izinsiz almamak (1), yabancılara iyi davranmak (1), yabancılara yardım etmek (1), alay etmemek (1), birbirimizi korumak (1), arkadaşların isteklerine saygı duymak (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin dördüncü kazanıma ilişkin olarak diğerini düşünme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*"Savaş bazen çok kötü bir şey. İki grup geliyor tartışıyor ama sonu diğer insanlarda bitiyor. Silahlarla, bombalarla geliyorlar, bize zarar veriyorlar. Şimdi biz diğer ülkelere gidip onlara savaş açsak onlar bizi kendi yerlerine koysalar hissederler mi? Yok. Hani bir ders işlemiştik bütün sınıfla topraklar için savaş yapmak istiyorlardı. Bakın ikisi de kendilerini birbirinin yerine koyduğunda nasıl hissettiklerini anladılar (Ö2)."*

*“Bu derste ahlaki olarak başka ÷lkelerden gelenlere iyi davranmalıyız, onların üstleri yıpranmışsa onlara yeni kıyafetler almalıyız bunu öğrendim çünkü onlar savaş yüzünden Türkiye’ye geliyorlar, ya onlar derlerse ki Türkiye’ye geldik kimse bize yardım etmiyor diye o zaman üzülrler (Ö26).”*

“İyi olma” (f=7) kategorisinde; yardım etmek (4), iyilik yapmak (1), iyi davranışlarda bulunmak (1), iyi davranmak (1) kategorileri yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin dördüncü kazanıma ilişkin olarak iyi olma kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Ben olsaydım kötülük yerine iyilik yapardım. Mesela böyle onlar fakir ya işte hatta kızın ayakkabısı bile yok, o soğukta donuyorlar ama ben onlara böyle kıyafet falan verirdim, onlara yardım ederdim, onların ihtiyaçlarını karşılardım (Ö1).*

“Ahlaki değerler” (f=7) kategorisinde; adaletli olmak (2), merhametli olmak (2), paylaşmak (1), eşitlik (1), sevgi (1) kategorileri yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin dördüncü kazanıma ilişkin olarak ahlaki değerler kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*Adaleti öğrendim. Bazı ÷lkeler mesela zengin. Mesela Amerika. Amerika Suriye’ye saldırma hakkı varmış gibi düşünüyor, aslında yok çünkü onlar Suriyelilerin kendi ülkesi. Kendi ülkesine kendisi bakacak gidip başka ÷lkelere sataşıp kendine köle gibi bir şeyler almaması gerekir çünkü Suriyelilerin de hakları var. Onların haklarını da yiyorlar. Kendi hakkını kendine kullanacaksın (Ö22).”*

Beşinci kazanıma ilişkin olarak hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri:

Tablo 30

*Beşinci Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri*

| Kategori               | Kod                                                                                                                                                                                                                                                                  | f |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Hayvanlara değer verme | Hayvanlara yardım etmek (16), engelli hayvanlara yardım etmek (2), hayvanlara iyi davranmak (2), hayvan sevgisi (2), hayvanlara iyilik yapmak (1), hayvanlara kötülük yapmamak (1), hayvanlara merhamet etmek (1), köpeklere yardım etmek (1), hayvanları sevmek (1) |   |
| Yardım etme            | Yardım etmek (2), insanlara yardım etmek (1), yardımseverlik (1), canlılara yardım etmek (1)                                                                                                                                                                         |   |
| İyiliği tercih etme    | İyiliği seçmek (1), kötülüğü seçmemek (1), iyilik yapmak (1), iyi olmak (1), iyilik (1)                                                                                                                                                                              |   |
| Ahlaki değerler        | Adaletli olmak (2), eşitlik (1), empati kurmak (1), merhametli olmak (1), dalga geçmemek (1), doğru davranışlar yapmak (1)                                                                                                                                           |   |

Tablo 30’da beşinci kazanım doğrultusunda hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda; hayvanlara değer verme ( $f=27$ ), yardım etme ( $f=5$ ), iyiliği tercih etme ( $f=5$ ) ve ahlaki değerler ( $f=7$ ) olmak üzere dört ana kategori belirlenmiştir.

“Hayvanlara değer verme” ( $f=27$ ) kategorisinde; hayvanlara yardım etmek (16), engelli hayvanlara yardım etmek (2), hayvanlara iyi davranmak (2), hayvan sevgisi (2), hayvanlara iyilik yapmak (1), hayvanlara kötülük yapmamak (1), hayvanlara merhamet etmek (1), köpeklere yardım etmek (1), hayvanları sevmek (1), kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin beşinci kazanıma ilişkin olarak hayvanlara değer verme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Ben o derse Hasan Kızıl’ı alkışlıyorum çünkü Hasan Kızıl hayvanlara yardım ediyor. Benim de oyunda yaptığım gibi ama ben oyunda yaptım. Hasan Kızıl oyunda yardım etmiyor gerçekte yardım ediyor. Robot ayaklar yapıyor, robot eller yapıyor. Hatta sanki hayvanları kendi doğurmuş gibi ilgileniyor. Ben bu derste hayvanlara iyi davranmanız gerektiğini öğrendim (Ö8).”*

*“Ben normalde bazen bazı hayvanlardan korkuyorum. Ondan sonra o dersi işledim dedim ki eve gittiğimde demek ki hayvanlardan korksak bile o hayvanlar her zaman yardım ister (Ö2).”*

*“Yardım etme” (f=5) kategorisinde; yardım etmek (2), insanlara yardım etmek (1), yardımseverlik (1), canlılara yardım etmek (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin beşinci kazanıma ilişkin olarak yardım etme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.*

*“Ben sarı kediye de yardım ederdim siyah kediye de, ikisini de alırdım sonra iyileştirdim onları, sonra gidip tekrar annesine verirdim. Annesi özlemiştir onları (Ö14).”*

*“Bu hayat tamircisi Hasan Kızıl abi bütün hayvanlara yardım ediyordu. Hatta hayvanların bacağı olmadığı için protez bacak yapıyordu bunları öğrendim. Bir de Hasan Kızıl abi çok iyi şeyler yapıyor yani böyle aslında bazı kişiler de var şey ödül almak için yapıyorlar. Ödülü almak için her şeyi her şekilde fedakârlığı yapıyorlar. Sonra da hayvanlara zarar veriyorlar ama Hasan Kızıl bence öyle değildir ya. Yani iyilik yapıyor bakın burada bile insanlara yani hayvanlara yardım ediyor, insanlara da yardım ediyor (Ö1).*

*“İyiliği tercih etme” (f=5) kategorisinde; iyiliği seçmek (1), kötülüğü seçmemek (1), iyilik yapmak (1), iyi olmak (1), iyilik (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin beşinci kazanıma ilişkin olarak iyiliği tercih etme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.*

*“Size ilkin çok teşekkür ediyorum çünkü bizim arkadaşlarımıza iyilik nedir öğrettiniz. Bize o kadar ders öğrettiniz, yardım etmeyi öğrettiniz. Hayat tamircisi gibi siz de*

*birçok öğrencinin gelişmesini sağladınız onun için de size teşekkür ediyoruz. Hasan Kızıl'a da teşekkür ediyoruz çünkü hayvanlar bizim için bir can gibi parlar ya hani içimizde o da Hasan Kızıl da bizim için parlar çünkü hayvanları kim iyileştiriyorsa kim onların yaşamasını istiyorsa zaten hayatı iyi geçer çünkü bir iyiliğin içinde olur (Ö10)."*

*"Bu dersimizde kötülüğü seçmemeyi, iyiliği seçmeyi, doğru davranışlar yapmayı ve empati kurmayı öğrendik (Ö10)."*

*"Ahlaki değerler" (f=7) kategorisinde; adaletli olmak (2), eşitlik (1), empati kurmak (1), merhametli olmak (1), dalga geçmemek (1), doğru davranışlar yapmak (1) kategorileri yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin beşinci kazanıma ilişkin olarak ahlaki değerler kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.*

*"Bu derste böyle adaletli olmayı öğrendim. Bir kediye seçmiştik hangisiydi bilmiyorum ama yani hepsini seçmek de iyiydi. Ben hepsini seçtim. Hepsini seçmek iyi çünkü siyahı seçsem annesiz kalacak, sarıyı seçsem annesiz kalacak, ikisini seçsem ikisi de annesiz kalacak, annesi de yavrusuz kalacağı için hepsini seçtim. Ben mesela yaralı olana yardım etmeyi daha çok öğrendim (Ö13)."*

*"Ben o derse ikisini de seçmiştim. Şimdi sarı kediye seçsem siyah kedi dışarıda kalır ama siyah kediye seçsem sarı kedi dışarıda kalır o da ölebilir o yüzden ikisini de aldım ki ikisi de eşitlik olsun, ikisini de aynı seveyim engelli olsa da bir şey olmaz (Ö2)."*

Altıncı kazanıma ilişkin olarak hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri:

Tablo 31

*Altıncı Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri*

| Kategori                        | Kod                                                                                                                                 | f |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Engelliler ile empati kurma     | Engellilere yardım etmek (2), görme engellilere yardım etmek (2), görme engellilerle dalga geçmemek (2), dalga geçmemek (1)         |   |
| Engellerin üstesinden gelebilme | Engelleri aşabilmek (7), engellere rağmen vazgeçmemek (1), pes etmemek (1), zorlukların üstesinden gelebilmek (1)                   |   |
| İyi olma                        | İnsanlara iyi davranmak (1), iyi davranışlarda bulunmak (1), iyi düşünceler (1), iyilik (1)                                         |   |
| Ahlaki değerler                 | Yardımlaşma (2), eşitlik (1), ahlaklı düşünceler (1), adalet (1), merhametli olmak (1), başkalarının eşyalarını izinsiz almamak (1) |   |

Tablo 31’de altıncı kazanım doğrultusunda hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda; engelliler ile empati kurma ( $f=7$ ), engellerin üstesinden gelebilme ( $f=10$ ), iyi olma ( $f=4$ ) ve ahlaki değerler ( $f=6$ ) olmak üzere dört ana kategori belirlenmiştir.

“Engelliler ile empati kurma” ( $f=7$ ) kategorisinde; engellilere yardım etmek (2), görme engellilere yardım etmek (2), görme engellilerle dalga geçmemek (2) ve dalga geçmemek (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin altıncı kazanıma ilişkin olarak engelliler ile empati kurma kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Biz kör olsak, görme engelli olsak neler yaşarız? İnsanlar o şeyleri ile yaşıyorlar. Mesela biz onlara kötü davranırsak, mesela körebede anlıyoruz onlara kötü davranmamamız gerektiğini. Körebe oyununu oynadığımızda görme engelliler nasıl hissediyor, görme engelli birine kötü davrandıysa onu anlıyor (Ö8).”*

*“Dalga geçmemeyi öğrenmiştim çünkü empati kurmuştum onunla, demiştim ki ben görme engelli olsaydım ben onun gibi empati kurdum. Dedim ki içimden: “Acaba Riyad Öğretmen bizi siyah ışıkla mı görüyor beyaz ışıkla mı?” Ama onun hayatı zaten beyaz geçiyor çünkü masumluktan geçiyor, hırsızlık yapamıyor, kurallara uyuyor (Ö10).”*

“Engellerin üstesinden gelebilme” (f=10) kategorisinde; engelleri aşabilmek (7), engellere rağmen vazgeçmemek (1), pes etmemek (1) ve zorlukların üstesinden gelebilmek (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin altıncı kazanıma ilişkin olarak engelleri aşabilme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Kör olanlara yardım etmeliyiz çünkü öğretmenim kör olanların da bir canı var. Hatta Riyad öğretmen kör olmasına rağmen bir tane kitap yazdı. Kör olanlar hiçbir şey başaramaz diyorlar ya aslında başarabilirler insan yeter ki istesin her şeyi yapabilir. Bakın Riyad öğretmen nasıl her şeyi yapabiliyor (Ö1).”*

*“Mesela o da kitap yazmıştı sanırım gözü görmüyor ama saz çalıyor yeteneği var. Bir de burada bence Riyad Öğretmen’in ömrü beyazdır siyah olsa o kadar şeyi yapamaz. Yani insan kendine güvendiğinde bir tek her şeyi yapabilir (Ö2).”*

*“Onun gözü hiç görmüyordu, hiçbir insan gözü görmediğinde vazgeçmemesi gerekir, sabırlı olur. Örneğin Riyad Tezcan’ın yaptığı çok iyiydi, hiç vazgeçmedi, pes etmedi ve gözü kapalı olduğu halde saz çalabildi, kitap yazarı olabildi. Ondan dolayı hiçbir şeyden vazgeçmemeli, her gün adaletli olmalıyız (Ö12).”*

“İyi olma” (f=4) kategorisinde; insanlara iyi davranmak (1), iyi davranışlarda bulunmak (1), iyi düşünceler (1) ve iyilik (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin altıncı kazanıma ilişkin olarak iyi olma kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Bu derste ahlaki olarak hiç kimseye kötü davranmamayı, herkese iyi davranmayı öğrendim (Ö30).”*

“Ahlaki değerler” ( $f=6$ ) kategorisinde; yardımlaşma (2), adalet (1), eşitlik (1), ahlaki düşünceler (1), merhametli olmak (1) ve başkalarının eşyalarını izinsiz almamak (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin altıncı kazanıma ilişkin olarak ahlaki değerler kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Bu dersimizde yardım etmeyi ve iyi davranışlarda bulunmayı öğrendim (Ö7).”*

Yedinci kazanıma ilişkin olarak hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri:

Tablo 32

*Yedinci Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri*

| Kategori                 | Kod                                                                                                                                                                                                                              | $f$ |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Diğerinin iyiliği        | Yabancılara yardım etmek (4), yardım etmek (4), karşılıklı yardımlaşma (1), savaş mağdurlarına yardım etmek (1), insanlara iyi davranmak (1), iyi gönüllü olmak (1), iyilikle ilgili şeyler (1), hak (1), başkalarının hakkı (1) |     |
| Diğerine zarar vermeme   | Başkalarının eşyalarını izinsiz almamak (2), savaşmamak (1), birbirimizi korumak (1), savaşa engel olmak (1), küfür etmemek (1), alay etmemek (1), ayrımcılık yapmamak (1)                                                       |     |
| Ahlaki değerler          | Ahlaki şeyler (2), adalet (1), ahlak (1), ahlaki öğelerimiz (1), merhametli olmak (1), eşitlik (1), sevgi (1), saygılı olmak (1), karşılıklı merhamet (1)                                                                        |     |
| Milli ve kültürel öğeler | Milli ve kültürel öğelerimiz (1), milli kültürümüz (1), yemeklerimiz (1), danslarımız (1), yöresel kıyafetlerimiz (1)                                                                                                            |     |

Tablo 32’de yedinci kazanım doğrultusunda hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda; diğerinin iyiliği ( $f=15$ ), diğerine zarar vermeme ( $f=8$ ),

ahlaki değerler ( $f=10$ ) ve milli ve kültürel öğeler ( $f=5$ ) olmak üzere dört ana kategori belirlenmiştir.

“Diğerinin iyiliği” ( $f=15$ ) kategorisinde; yabancılara yardım etmek (4), yardım etmek (4), karşılıklı yardımlaşma (1), savaş mağdurlarına yardım etmek (1), insanlara iyi davranmak (1), iyi gönüllü olmak (1) iyilikle ilgili şeyler (1), hak (1), başkalarının hakkı (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin yedinci kazanıma ilişkin olarak diğerinin iyiliği kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Efeti’ye yardım ederdim. Efeti başka ülkelerden gelmiş ya, o bizim okulumuza katıldı, ona yardım ederdim. Bizim dilimizi konuşmayı çok fazla bilmiyor değil mi? Bir de onun ülkesi savaşa uğramış ya bizim ülkemizde bir zamanlar savaşa uğramıştı. Biz gayret ettik ama onların fazla gücü olmadığı için onlar yapamadı. O da gelmişti ya bizim ülkeye mesela bizim ülkede biz onlara yardım ederdik. Bizim dilimizi konuşmalarına yardım ederdik, onlara yardım ederdik (14).”*

*“Hani ben şöyle bir konuşma yapmıştım demiştim ki: “Yeter artık onlar da ölmek istemiyor, onlar da bizim gibi yaşamak istiyor, onların da nefes hakkı bile var siz ama onların bütün haklarını alıyorsunuz. Konuşma hakkını alıyorsunuz, yaşama hakkını alıyorsunuz, her şeyi haklarını alıyorsunuz...” diye şeyler öğrendik böyle bir sürü konuşma, tartışma şeyleri öğrendik (4).”*

“Diğerine zarar vermeme” ( $f=8$ ) kategorisinde; başkalarının eşyalarını izinsiz almamak (2), savaşmamak (1), birbirimizi korumak (1), savaşa engel olmak (1), küfür etmemek (1), alay etmemek (1) ve ayrımcılık yapmamak (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin yedinci kazanıma ilişkin olarak diğerine zarar vermeme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Efeti de savaş grmştı. Ülkesini işgal etmişlerdi. O da iyi bir kız bence ayrımcılık yapmayalım ona da hatta bunu da sınıfta da oynamıştım. İşte bağı kişilere Efeti’nin ülkesini işgal etmek istiyor ama biz de bunu önlemeliyiz çünkü kız daha küçük onun savaş görmesi psikolojisini de bozabilir (2).”*

“Ahlaki değerler” (f=10) kategorisinde; ahlaki Şeyler (2) adalet (1), ahlak (1), ahlaki öğelerimiz (1), merhametli olmak (1), eşitlik (1), sevgi (1), saygılı olmak (1) ve karşılıklı merhamet (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin yedinci kazanıma ilişkin olarak ahlaki değerler kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Bu dersimizde ahlaki öğelerimizi, milli ve kültürel öğelerimizi öğrendim. Ahlaki öğelerimiz başkasının eşyasını izinsiz almamaktı, milli kültür ise anne ve babamızın, büyüklerin elini öpmekti. Onları öğrendim o derste (Ö12).”*

“Milli ve kültürel öğeler” (f=5) kategorisinde; milli kültürümüz (1), milli ve kültürel öğelerimiz (1), danslarımız (1), yöresl kıyafetlerimiz (1) ve yemeklerimiz (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin yedinci kazanıma ilişkin olarak milli ve kültürel öğeler kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Öğretmenim ben Şunu öğrendim: Hani Kamerunlu kız var ya işte ben ona Türkçe öğretmek isterdim. Ona Türkçeyi öğretirdim yani bizim dilimizi, bizim yörelerimizi öğretirdim ona çünkü o Kamerun'da belki annesi, babası o savaşta ölecekti hatta belki de hani bir tane Şey vardı ya İngiltere miydi ne? İŞte onlar savaş açmıŐtı onlara. Bu yüzden onlara yardım etmeliyiz çünkü eskiden onlar çok zor durumdaydı (Ö1).”*

Sekizinci kazanıma ilişkin olarak hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri:

Tablo 33

*Sekizinci Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri*

| Kategori                 | Kod                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <i>f</i> |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Hileden uzak durma       | Hile yapmamak (18), hilenin kötü olduğu (3), güvenerek oyun oynamak (1), kendi hakkımızla kazanmak (1)                                                                                                                                                                                                        |          |
| Milli ve kültürel öğeler | Milli kültüre sahip çıkmak (3), eski ve günümüz oyunları (1), tarihe sahip çıkmak (1)                                                                                                                                                                                                                         |          |
| Kötülükten uzak durma    | Kötülükten vazgeçmek (2), hak yememek (2), kötü davranmamak (2), yalan söylememek (1)                                                                                                                                                                                                                         |          |
| Ahlaki değerler          | Adaletli olmak (3), ahlak (2), merhamet (2), paylaşmak (2), saygılı olmak (2), eşitlik (1)                                                                                                                                                                                                                    |          |
| İyilikte bulunma         | İyilik yapmak (8), canlılara yardım etmek (5), insanlara yardım etmek (4), iyi kalpli olmak (3), arkadaşlığın önemi (2), engellileri anlamak (1), herkesin iyiliğe muhtaç olması (1), güler yüzle selam vermek (1), yabancılara yardım etmek (1), kitap hediye etmek (1), selam vermek (1), faydalı olmak (1) |          |

Tablo 33'te sekizinci kazanım doğrultusunda hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda; hileden uzak durma ( $f=24$ ), milli ve kültürel öğeler ( $f=5$ ), kötülükten uzak durma ( $f=7$ ), ahlaki değerler ( $f=12$ ) ve iyilikte bulunma ( $f=29$ ) olmak üzere beş ana kategori belirlenmiştir.

“Hileden uzak durma” ( $f=24$ ) kategorisinde; hile yapmamak (18), hilenin kötü olduğu (3), güvenerek oyun oynamak (1), kendi hakkımızla kazanmak (1) ve güvenerek oyun oynamak (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin sekizinci

kazanıma ilişkin olarak hileden uzak durma kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Bu derste hile yapmamayı öğrendim çünkü biz hile yaparsak onlar kaybederse onlar bizim için derse ki ben hile yapmayacağım eğer biz dersek ki “Hayır biz hile yapacağız, kazanacağız.” Ama öyle de olmaz, merhametsizlik olur bu yani. Merhamet etmemiş oluruz onlara kötü davranmış oluruz (Ö16).”*

*“Asla hile yapmamayı öğrendim çünkü arkadaşlarıma hile yapsam onlar üzülebilir. Biz hile yapmayı seçmedik çünkü hile kötü bir şey ve arkadaşlarımız der ki çok üzüldük biz (Ö3).”*

“Milli ve kültürel öğeler” ( $f=5$ ) kategorisinde; milli kültüre sahip çıkmak (3), eski ve günümüz oyunları (1) ve tarihe sahip çıkmak (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin sekizinci kazanıma ilişkin olarak milli ve kültürel öğeler kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Kasımiye Medresesi’ni otel yapmak istiyorlardı. Allah aşkına siz nasıl bizim kültürümüzü şey yapıyorsunuz? Başka bir yer bulamadınız mı otel yapmak için? Geliyorlar sadece medreseyi buluyorlar gidin evlerden yapın! Size ne bizim medresemizden, bizim kültürümüz. Gidin başka yerlerde yapın (Ö2).”*

“Kötülükten uzak durma” ( $f=7$ ) kategorisinde; kötülükten vazgeçmek (2), hak yememek (2), kötü davranmamak (2) ve yalan söylememek (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin sekizinci kazanıma ilişkin olarak kötülükten uzak durma kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Hile yapmak kötüdür çünkü gelip bir insanın hakkının yiyorsunuz. Öyle oyun olmaz ki. Oyun oyundur ama böyle hileli oyun olmaz (Ö2).”*

“Ahlaki değerler” ( $f=12$ ) kategorisinde; adaletli olmak (3), ahlak (2), merhamet (2) paylaşmak (2), saygılı olmak (2) ve eşitlik (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin sekizinci kazanıma ilişkin olarak ahlaki değerler kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Arkadaşlarımızla birlikte birbirimize güvenerek oynamayı öğrendim. Hile yapmamayı, adaletli davranmayı, adaletli oynamayı, kendi bileğimizin hakkıyla kazanmayı öğrenmiştim (Ö18).”*

“İyilikte bulunma” ( $f=29$ ) kategorisinde; iyilik yapmak (8), canlılara yardım etmek (5), insanlara yardım etmek (4), iyi kalpli olmak (3), arkadaşlığın önemi (2), engellileri anlamak (1), herkesin iyiliğe muhtaç olması (1), güler yüzle selam vermek (1), yabancılara yardım etmek (1), kitap hediye etmek (1), selam vermek (1) ve faydalı olmak (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin sekizinci kazanıma ilişkin olarak iyilikte bulunma kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Burada iyilikleri yapmayı öğrendim. Bir fidan dik, susuz kalmış bir ağacı sula... İyilik yapmayı ve herkesin iyiliğe muhtaç olduğunu öğrendim (Ö18).”*

*“Bu iyilik kartlarında ben her şeyi yapmıştım. Ben her okula geldiğimde güler yüzle insanlara selam veriyorum ve karşı komşumuza da benim üçüncü sınıftan kalma bir hikâye kitabım vardı onu hediye ettim. Hayvanlara da yardım ettim (Ö2).”*

Dokuzuncu kazanıma ilişkin olarak hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri:

Tablo 34

*Dokuzuncu Kazanım Doğrultusunda Hazırlanmış Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri*

| Kategori                | Kod                                                                                                                                                                                                              | $f$ |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Diğlerine zarar vermeme | Emek verilen şeyi izinsiz almamak (3), kalp kırmamak (2), zorla yaptırmamak (1), kötülerin pişman olması (1), savaşa engel olmak (1), savaşın kötü olması (1), birbirimizi korumak (1), güzel dille konuşmak (1) |     |
| Ahlaki değerler         | Empati kurmak (4), yardım etmek (2), ahlaklı olmak (1), merhametli olmak (1), yabancılara yardım etmek (1)                                                                                                       |     |

Tablo 34'te dokuzuncu kazanım doğrultusunda hazırlanan argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda; diğerine zarar vermeme ( $f=11$ ) ve ahlaki değerler ( $f=9$ ) olmak üzere iki ana kategori belirlenmiştir.

“Diğerine zarar vermeme” ( $f=11$ ) kategorisinde; emek verilen şeyi izinsiz almamak (3), kalp kırmamak (2), zorla yaptırmamak (1), kötülerin pişman olması (1), savaşa engel olmak (1), savaşın kötü olması (1), birbirimizi korumak (1) ve güzel dille konuşmak (1), kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin dokuzuncu kazanıma ilişkin olarak diğerine zarar vermeme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Bu dersimizde birbirimizi korumayı, başkasının ülkesini korumayı, insanca güzel bir dille konuşmayı, kalp kırıcı olmamayı, merhametli olmayı kötülere gösterdik (Ö16).”*

“Ahlaki değerler” ( $f=9$ ) kategorisinde; empati kurmak (4), yardım etmek (2), ahlaklı olmak (1), merhametli olmak (1) ve yabancılara yardım etmek (1) kodları yer almaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin dokuzuncu kazanıma ilişkin olarak ahlaki değerler kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Öğretmenim işgal etmemeleri gerekiyor çünkü öğretmenim biz onlara yapsak onların hoşuna gitmezdi. Biz onlara yapsaydık onların o savaşta annesi, babası ölseydi onların hoşuna gider miydi? Tabii ki hayır ama onlar hiç düşünmüyor, başka birisini hiç düşünmüyor, empati kurmuyorlar (Ö11).”*

Argümantasyona dayalı etkinliklerde yer alan ahlaki durumlara yönelik öğrenci görüşleri ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular:

Tablo 35

*Argümantasyona Dayalı Etkinliklerde Yer Alan Ahlaki Durumlara Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar İle Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri*

| Kategori              | Kod                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | f   |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ahlaki düşünme        | Empati kurmak (20), diğerinin hakkı (7), diğerini üzmemek (5), diğerlerinin hislerini anlamak (4), ahlaki şeyleri düşünme (3), diğerine üzülmek (2), ahlak (2), diğerinin yerinde olmak (2), diğerlerini mutlu etmek (2), ahlaki durumlar (1), ahlaki düşünceler (1), ahlaklı olmak (1)                                                                                                                                                                                                                               | 50  |
| İyi olma              | İyilik yapmak (30), sevap kazanmak (10), insanlara iyi davranmak (8), iyi biri olmak (4), iyilik (3), iyiliğin öğretilmesi (3), cennete gitmek (3), insanlara iyi davranmak (3), iyiliği savunmak (2), canlılara iyi davranmak (2), iyilik ve kötülüğü ayırt etmek (2), iyi kalpli olmak (1), iyi ve kötü davranışların nedenleri (1), iyiliğin güzelliği (1), iyiliğin karşılığını almak (1), iyiliksever olmak (1), yüreğin sızlaması (1), yoksullara iyi davranmak (1), iyilik tarafında olmak (1)                 | 78  |
| Kötülükten uzak durma | Kötülük yapmamak (17), savaşa engel olmak (16), yalan söylememek (9), hayvanlara zarar vermemek (8), ayrımcılık yapmamak (6), haksızlık yapmamak (5), doğaya zarar vermemek (4), kötü söz söylememek (4), canlılara zarar vermemek (4), başkalarının eşyalarını izinsiz almamak (4), kötülüğü engellemek (3), kötü davranışı uyarmak (2), insanları incitmemek (2), başkalarının hakkına girmemek (1), kötü kişileri savunmamak (1), kötülükleri savunmamak (1), yabancılara kötü davranmamak (1), hile yapmamak (1), | 89  |
| Yardım etme           | Hayvanlara yardım etmek (37), yardım etmek (30), karşılıklı yardımlaşmak (26), yaşlılara yardım etmek (24), engellilere yardım etmek (19), aileye yardım etmek (17), yardımsever olmak (16), yoksullara yardım etmek (8), canlılara yardım etmek (7), arkadaşlara yardım etmek (4), yabancılara yardım etmek (3), savaş mağdurlarına yardım etmek (2), doğaya yardım etmek (2), yetimlere yardım etmek (2)                                                                                                            | 187 |
| Ahlaki değerler       | Saygılı olmak (20), merhamet (19), sevgi (16), adalet (13), dürüstlük (9), paylaşmak (8), empati (7), hoşgörü (7), sorumluluk (6), emanete sahip çıkmak (3), terbiyeli olmak (3), ahlaklı olmak (4), eşitlik (3), barış (2), hak yememek (2), cömertlik (2), temiz olmak (1)                                                                                                                                                                                                                                          | 124 |

Tablo 35’te öğrenci günlükleri ve görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda; ahlaki düşünme ( $f=50$ ), iyi olma ( $f=78$ ), kötülükten uzak durma ( $f=89$ ), yardım etme ( $f=187$ ) ve ahlaki değerler ( $f=124$ ) olmak üzere beş ana kategori belirlenmiştir.

“Ahlaki düşünme” ( $f=50$ ) kategorisinde öğrenciler en yoğun sıklıkla empati kuramayı (20) öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin ahlaki düşünme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Sınıfta Irak’tan gelen kızla alay etmekten vazgeçtim çünkü o arkadaşım üzülebilir, kendisini yalnız hisseder ve ben sonradan anladım ki empati kurmadan alay geçmişim ve ona artık iyi davranarak katkı veriyorum (Ö16Günlük).*

*“Bugün bir köpeğe yardım ettim çünkü açtı. Bir de empati kurdum yani ben aç olsaydım üzülebilirdim (Ö12Günlük).*

Katılımcı araştırmacının 22.10.2021 tarihinde “Argümantasyon tartışmalarında öğrencilerin ahlaki görüşlerinde birbirlerinin ifadelerinden etkilendikleri ve özellikle tartışma gruplarındaki lider konumundaki öğrenci görüşlerinin grubun geri kalanını etkilediği gözlemlenmiştir. Nitekim bu haftaki tartışma gruplarının birinde tartışma süresince iddialarını değiştirmeyen öğrencilerin tartışma sonunda grup liderinin ikna edilmesiyle birlikte ahlaki tercihlerini değiştirdikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte gözlemlenen bir diğer durum ise; tartışmada tercihlerini değiştiren öğrencilerin genellikle iddia basamağında kaldıkları, bu iddialarına basit düzeyde gerekçe üretebildikleri ve gerekçe, destekleyici ve çürütücü oluştururken grup liderinin veya grup arkadaşlarının ifade etmiş oldukları bir önceki argüman bileşenlerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Şeklinde alınmış olan araştırmacı günlüğü notundan yola çıkarak ahlaki düşünmenin olumlu yönde desteklenmesinde grup liderlerinin olumlu yönde desteklenmesinin etki edebileceği bununla birlikte değişen düşüncelerin güçlü argüman bileşenlerine sahip olmamasının ahlaki muhakemeyi tekrardan kolay bir şekilde değişime açık hale getirebileceğini göstermektedir. Bu sebeple değişen ahlaki düşüncelerin olumlu yönde

güçlenebilmesi için tekrardan argüman bileşenleri ile desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte gözlemlenen bir diğer durum ise; ahlaki muhakeme sürecinde argüman bileşenlerini etkili bir şekilde kullanabilen öğrencilerin olumsuz yönde değişime karşı dirençli oldukları ve haftalık etkinliklerde ahlaki muhakemede bulunurken iyi ve doğru davranışları savunma noktasında kararlı ve etkili oldukları gözlemlenmiştir. Bu sebeple ahlaki düşünmenin güçlendirilmesinde ahlaki muhakemede bulunurken argüman bileşenlerini etkili bir şekilde kullanabilen gruplardan destek alınmasının etkili olacağı söylenebilir.

“İyi olma” ( $f=78$ ) kategorisinde öğrenciler en yoğun sıklıkla iyilik yapmayı (30) öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin iyi olma kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Bugünkü derste iyi ve kötüyü ayırt etmeyi ve ne olursa olsun doğruluğun iyi bir şey olduğunu öğrendim. Her şeyin nedenini çok iyi anlamayı iyice kavradım (Ö17Günlük).”*

*“Yani iyilik yapmak çok güzel. Bir de benim gibi herkes iyilik yaparsa bizim yani iyilerin sırtı asla yere gelmez. Hep kötülere yeneceğiz iyiler hiçbir zaman yenilmeyecek çünkü Allah bizi iyilik yapalım diye yaratmış, kötülük yapalım diye yaratmamış (Ö1).”*

*“Benim bildiğim ahlaki durumlarda şunlar çok iyidir: Hep iyi şeyleri savunmak, kötü kişileri savunmamak. Mesela arkadaşım kötü oluyor ben direkt ona yardım ederim kötü olmaması için (Ö2).”*

*“Öğretmenim bizim sınıfta ve bazı sınıflarda belki de kötü insanlar, kötü çocuklar var. İşte o yüzden derslerde onlar da iyilik yapmayı öğrendi, kötülük değil de iyilik yapmayı öğrendiler yani (Ö1).”*

15.10.2021 tarihinde “3. tartışma sürecinde öğrenciler ikili gruplar halinde karşı argümanlar sunarak tartıştılar. Bununla birlikte öğrencilerin savunmuş oldukları argümanlar her ne kadar birbirlerine karşı olsa da temelde insanların iyiliğini merkeze alan argümanları tercih ettikleri gözlemlendi.” şeklindeki araştırmacı günlüğü notu bu bulguları destekler niteliktedir.

“Kötülükten uzak durma” ( $f=89$ ) kategorisinde öğrenciler en yoğun sıklıkla kötülük yapmamayı (17) öğrendiklerini ifade etmişlerdir. 15.10.2021 tarihinde *“İkilem durumunda öğrenciler etkinliklerde daha fazla puan kazanabilecekken kötü davranıştan vazgeçerek iyilik yapma noktasında ısrarcı oldular.”* şeklindeki araştırmacı günlüğü notu bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin kötülükten uzak durma kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Ahlaki olarak haksızlık yapmamayı, kötülük yapmamayı her şeyi öğrendik ama bazıları da kötü yapıyor öğretmenim (Ö23).”*

*“İnsanlar farklı oldukları için onlara kötü davranmamamız gerekir. Kendimizi onların yerine koymamız gerekir (Ö18Günlük).”*

“Yardım etme” ( $f=187$ ) kategorisinde öğrenciler en yoğun sıklıkla hayvanlara yardım etmeyi (37) öğrendiklerini ifade ettikleri bununla birlikte yardım etmek (30) ve karşılıklı yardımlaşma (26) kodlarına ilişkin ifadelerin sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Katılımcı araştırmacının 24.09.2021 tarihinde *“Yardım etmeyi seçen öğrencilerin argümanları ağırlıklı olarak iki kategori etrafında yoğunlaştı. Buna göre öğrenciler ya ilerde diğerlerinin de kendilerine yardım edebileceği beklentisiyle karşılıklı bir yardımlaşmada bulunmayı tercih ettiler ya da diğerlerinin iyiliğini düşünüp onlarla empati kuran ifadelerde bulundular.”* şeklindeki araştırmacı günlüğü notu bu bulguları destekler niteliktedir. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin yardım etme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Gelecekte büyük bir iş kadını olursam bütün fakirlere ve hayvanlara yardım edeceğim çünkü fakirler ve hayvanlar çok aç, zar zor yemek ve içecek bulabiliyorlar. Bu yüzden iyilik yapmayı seviyorum. İyilik yapan iyilik bulur (Ö4Günlük).”*

*“Hayvanlar da canlı sadece insanlar değil. Arkadaşım onunla empati kursa eminim o da üzülür ve ona zarar vermezdi. Neden ben yapmam? Çünkü taş atacağıma ona süt,*

*mama ve su veririm, onun için elimden gelen herşeyi yaparım. Eminim insanlar kendilerini hayvanların yerine koysaydı bu kadar hayvanın nesli tükenmezdi (Ö16Günlük).*

“Ahlaki değerler” kategorisinde öğrenciler en yoğun sıklıkla saygılı olmayı ( $f=20$ ) değerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin ahlaki değerler kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Bu derslerde birçok şey öğrendim ama en çok da sevgiyi öğrendim (Ö10).”*

*“Ben çocuklara saygı ve sevgi öğretirim çünkü onlar da başkalarına öğretirler ve herkes mutlu olur bunun sayesinde herkes barış içerisinde olur. Maalesef kimse böyle yapmadığı için herkes mutsuz, kötü kalpli ve yardımlaşma olmuyor, herkes kötü oluyor (Ö16Günlük).”*

Argümantasyon etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri:

Tablo 36

*Argümantasyon Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Kategori, Kodlar ile Frekans Değerleri*

| Kategori                         | Kod                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | f  |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Etkili tartışabilme              | Tartışma yapmak (5), diğerlerini dinlemek (5), grubu savunmak (3), karşı takıma karşı ayakta durmak (2), etkili tartışmak (2), farklı seçimler yapmak (2), grup tartışması (2), tartışmayı öğrenmek (1), insanlar için tartışmak (1), kâğıda yazmak (1), takım olmak (1), fikirleri paylaşmak (1), merak etmek (1), arkadaşları korumak (1), akıllı olmak (1), hayal gücünü genişletmek (1), kendine güvenmek (1), ilham almak (1)     | 30 |
| Argümantasyon kuralları          | Dikkatlice dinlemek (2), kibar konuşmak (2), diğerinin haklılığını kabullenmek (2), topluluktaki kurallara uymak (2), saygılı konuşmak (1), arkadaşları dinlemek (1), zorbalık yapmamak (1), affetmek (1), fikirleri küçümsememek (1), nezaketli konuşmak (1), fikirleri önemsemek (1), tartışmada ahlaklı olmak (1), tartışmada saygılı olmak (1), söz hakkı almak (1), anlayışlı olmak (1), arkasında durmak (1), sözünde durmak (1) | 20 |
| Sözlü argümantasyon              | Adaleti söylemek (3), konuşarak tartışmak (1), güzel laflar söylemek (1), daha üstün laf söylemek (1), konuşa konuşa öğrenmek (1), çok iyi konuşmak (1), grup konuşması (1), konuşarak anlaşmak (1), diğerinin dili ile konuşmak (1)                                                                                                                                                                                                   | 11 |
| Gerekçe ve destekleyici kullanma | Neden sunmak (2), davranışların sonuçları (2), düşünceyi desteklemek (1), çünkü kullanmak (1), nedenleri öğrenmek (1), kötülüğün sonuçları (1), kişisel düşünceler (1), savunmak (1), kanıtsız suçlamamak (1), davranışlarımızın nedenleri (1)                                                                                                                                                                                         | 12 |
| İkna etme                        | İkna etmek (9), yanlış iddiadan kurtarmak (1), soru sorarak ikna etmek (1), yanlış kararlara itiraz etmek (1), iyi davranışlara ikna etmek (1), haklı çıkmak (1), farklı karar almak (1), kazanmak (1), engelleri aşmak (1), ikna etmeyi öğrenmek (1)                                                                                                                                                                                  | 18 |
| Çürütücü kullanma                | Çürütücü kullanmak (7) karşıdakini çürütmek (3), kötülüğü çürütmek (2), fikirleri çürütmek (1), grupça çürütmek (1), ikna olmak (1),                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 15 |
| Argümantasyon etkinlikleri       | Eğlenceli (15), çok eğlenceli (10), çok güzel (7), heyecanlı (3), güzel (3), mutlu edici (2), meraklandırıcı (2), iyi (1), maceralı (1), farklı (1)                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 45 |

Tablo 36’da öğrenci günlükleri ve görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Buna göre elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda; etkili tartışabilme ( $f=30$ ), argümantasyon kuralları ( $f=20$ ), sözlü argümantasyon ( $f=11$ ), gerekçe ve destekleyici kullanma ( $f=12$ ), ikna etme ( $f=18$ ) çürütücü kullanma ( $f=15$ ) ve argümantasyon etkinlikleri ( $f=45$ ) olmak üzere yedi ana kategori belirlenmiştir.

“Etkili tartışmayı öğrenme” ( $f=$ ) kategorisinde öğrenciler en yoğun sıklıkla tartışma yapmayı (5) ve diğerlerini dinlemeyi (5) öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin ahlaki düşünme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Çok güzel tartışmalar yaptık. Hem bu tartışmalar dediğimiz savaş gibi değil hani karşı takıma göre ayakta durmayı başardık sizin sayenizde. Karşı takıma karşı ayakta durduk, onlar da bizim karşıımızda ayakta durdular. Mesela nasıl desem konuşa konuşa öğrendik. Biz mesela şimdi konuşmasaydık böyle tartışmasaydık nasıl öğrenecektik? Hani mesela böyle hemen öğrenilmez tartıştık öğrendik. Mesela ben arkadaşlarıma öğrettim. Çok güzel şeyler öğrendim. Konuşmasaydık, tartışmasaydık bunlar olmayacaktı ki (Ö7).”*

*“Tartışmalarda birbirimizi savunmayı ve eğer biri yanlış bir iddiaya düşerse onu nasıl kurtarabileceğimizi öğrendik (Ö18).”*

*“Tartışmalarda arkadaşlarımda neler istediğini, neler söylemek istediklerini, hangi duyguları içerdiklerini, hangi duyguları istediklerini öğrendim (Ö9).”*

*“Bugün derste gelecekte neler olacak diye fikirler verdik, tartıştık ve daha iyi dinlemeyi öğrendik (Ö9<sub>Günlük</sub>).*

Katılımcı araştırmacının tarihinde; 22.09.2021 tarihinde; *“Grupların genel olarak kendi iddialarını gerekçelendirmeye çalıştıkları ve bu gerekçelendirme sürecinde destekleyici arayışında oldukları gözlemlendi.”* yine aynı tarihte *“Öğrencilerin sınırlayıcıları belirtirken karşı tarafın düşüncelerini de dikkate aldıkları gözlemlendi. Bu noktada Ö1 isimli öğrenci savunduğu iddianın hangi durumlarda geçersiz olabileceğine ilişkin sınırlayıcılar belirterek karşı grubunun haklı olduğu argümanlara ilişkin ifadelerde*

bulundu.” ,ile 06.10.2021 tarihinde “Sınıf içerisinde dolaşan grup elçilerine karşı kendi düşüncelerini gizlemek isteyen gruplar iddia, gerekçe ve destekleyicilerini çürütmeye yönelik argümanlar ürettikleri gözlemlendi. Bu durum öğrencilerin hem kendi savundukları argümanları hemde karşı argümanları etkili bir şekilde tartışmada kullanabilmeye başladıklarını göstermektedir.” ve 27.10.2021 tarihinde; ”Bu hafta tüm haftalar içerisinde argüman bileşenlerinin en yoğun olduğu, en uzun ve etkili tartışma biçimi gözlemlenmiştir.” şeklindeki gözlem notları bulguları destekler niteliktedir.

“Argümantasyon kuralları” (f=20) kategorisinde öğrenciler en yoğun sıklıkla; dikkatlice dinlemeyi (2) ve diğerinin haklılığını kabullenmeyi (2) öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğrenci görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Arkadaşlarım roket aracının atmosferi kirlettiği ve canlılara zarar verdiği konusunda haklılardı (Ö10<sub>Günlük</sub>).”

Derslerimizde birbirimize kötü söz kullanmadık ve birbirimizi dikkatlice dinledik (Ö2<sub>Günlük</sub>).”

“Tartışmada özellikle ahlaklı olmak çok önemli, gidip çabuk bu hakkımı bana vereceksin diye olmaz. Lütfen ya da saygılı, sevgi dolu bir halle yapmak çok daha önemli. Sevgi dolu bir halle yaptık ve oldu (Ö13).”

Katılımcı araştırmacının 15.09.2021 tarihinde “Ders sonrasında birinci gruptaki Ö10 kod isimli öğrenci teneffüste birinci grubun kendi aralarında grupça bir karar verdiklerini, grup etkinliklerindeki tartışmalarda herkesin ayrı ayrı konuştuğunu ve bu yüzden etkinliklerde ortak karar vermenin zorlaştığını bundan sonra kendi aralarında konuşarak ortak karar alarak tartışma yapacaklarını belirtmiştir.” ile 22.09.2021 tarihinde “Bu haftaki tartışmada öğrenciler tartışma kurallarına karşı daha saygılılardı, iddialarını söz hakkı isteyerek savundular ve iki ders saati boyunca birkaç öğrenci haricinde tüm sınıfın etkinliklerde sürekli olarak parmak kaldırdıkları ve heyecanla iddialarını savunmak için söz hakkı istedikleri gözlemlendi. Tartışmalar esnasında istenmeyen birkaç davranış olsa

*da öğrenciler tartışma kuralları bakımından geçen haftaya göre çok daha dikkatliydiler. Şeklinde aldığı araştırmacı notları bu bulguları destekler niteliktedir.*

“Sözlü argümantasyon” ( $f=11$ ) kategorisinde öğrenciler en yoğun sıklıkla adaleti söylemeyi (3) öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin ahlaki düşünme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Öğretmenim insanlar için tartışıyorduk. Mesela biri çok büyük bir laf söyledi. O lafın daha da üstünü söylemeliyiz (Ö17).”*

*“Tartışmayı şöyle öğrendim; böyle adaletli konuşmayı öğrendim, nasıl çürüteceğimizi, böyle çok iyi konuşsak belki daha iyi olabilirdi dünya. Böyle bir cumhurbaşkanının yanında konuşsak belki dünyayı daha iyi yapabilirdi. Bu yüzden iyi ki bu ders vardı. Eğer böyle bir şey olursa her zaman birilerinin yanında konuşsak böyle çok önemli bir duyuru yapsak her zaman böyle olurdu. Eğer ki başkan olursak bu tartışmaları yapamasaydık böyle hiç ama hiç iyi başkan olamazdık (Ö4).”*

Bu bulgularla birlikte katılımcı araştırmacının 13.10.2021 tarihinde “Sınıf içerisinde yazma becerileri noktasında yetersiz hisseden öğrencilerin argümantasyon etkinliklerinde kendilerini sözlü olarak ifade edebilmelerinin kaynaklı olarak derslere aktif bir şekilde katılabildikleri bu sebeple sınıf etkinlikleri içerisinde söz hakkı almayan öğrencilerin argümantasyon etkinliklerinde aktif bir şekilde derslere katıldığı gözlemlendi.” şeklinde almış olduğu araştırmacı günlüğü notu argümantasyon yönteminin özellikle yazma becerileri düşük seviyede olan ve sözel gölgeleme etkisiyle kendini yazılı olarak ifade etmede çekinen öğrenciler için sözlü argümantasyon süreçleri aracılığıyla eğitim etkinliklerine aktif katılımlarını destekleyebildiği söylenebilir.

“Gerekçe ve destekleyici kullanma” ( $f=12$ ) kategorisinde öğrenciler en yoğun sıklıkla neden sunmayı (2) ve davranışların sonuçlarını (2) öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin ahlaki düşünme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

*“Herkesin özel düşünceleri var herkes istediğini seçer, herkesin ayrı ayrı aldığı kararlar var, herkes birbiri gibi olsaydı hayat böyle güzel olmazdı ama herkes ayrı ayrı böyle güzel (Ö18<sup>Günlük</sup>).”*

*“Bütün hepsinde iyi davranış öğretmeye çalışmışsınız onu öğrendim. Her zaman bize ahlakın, iyiliğin, kötülüğün, davranışların sonuçlarını öğretmeye çalışmışsınız onları öğrendik (Ö18).”*

Katılımcı araştırmacının 15.09.2021 tarihinde; *“Birinci grupta genellikle iddialar sınırlı sayıda gerekçe, destekleyici ve çürütücüyle sunulurken ikinci grupta çürütücü kullanılmamakla birlikte zayıf destekleyiciler kullanıldı”* ile 22.09.2021 tarihinde; *“Öğrenci günlüklerinde ilk haftaya ilişkin yazılan içeriklerin genel ifadeler içerdiği genellikle gerekçelendirme ve düşüncelerinin nedenlerini belirtmedikleri gözlemlendi.”* şeklindeki gözlem notları öğrencilerin argüman bileşenlerini başlangıçta etkili bir şekilde kullanamadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte katılımcı araştırmacının 29.09.2021 tarihinde; *“Öğrenci günlükleri kontrol edildiğinde öğrencilerin yazmış oldukları içeriklerde “çünkü” kelimesi ile birlikte gerekçelendirmeleri daha sık kullanmaya başladıkları ve ilk haftalara göre duygu ve düşüncelerini çok daha etkili bir şekilde ifade ettikleri gözlemlenmiştir.”* şeklindeki gözlem notları süreç içerisinde argüman bileşenlerini kullanabilme noktasında daha etkili olmaya başladıklarını göstermektedir.

“İkna etme” ( $f=18$ ) kategorisinde öğrenciler en yoğun sıklıkla ikna etmeyi (9) öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin ahlaki düşünme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“İlk geldiğimizde kimseye bir şey diyemiyorduk çünkü bir şey bilmiyorduk daha ama zamanla burada olduğumuz için alıştık. Ondan sonra mesela geçen sefer bir tane savaş açacaklardı arkadaşlar ondan sonra biz gelmiştik hatta onların yanına ikna etmeye çalışmıştık, onlar da ikna olmuştu. Hatta Ö6 demişti ki böyle yapın, ondan sonra ben dedim ki “Sen Ö6’ya uyma” ve Ö6 bizim takımdaydı ondan sonra Ö17 de dedi ki “Tamam biz bu anlaşmadan vazgeçtik (Ö2).”*

*“Arkadaşım haklıydı. Kendisi yemek makinesini seçti. Yemek sokak insaları için çok önemli onların yemeği yok. Onlar yemek makinesiyle istedikleri yemekleri yiyebilirler. Bu yüzden ben ve arkadaşım da yemek makinesini seçtik (Ö18Günlük).”*

*“Öğretmenim bazı kötü şeyler var. Ben onları ikna ederdim. Çünkü ikna etmeseydim onlar, herkes kötü olurdu, birbirine kötü davranır (Ö1).”*

15.10.2021 tarihinde *“İkinci grubun oyun etkinliğinde lehlerine olacak şekilde hile yapılmasını kabul etmelerine karşın birinci gruptaki öğrenciler ikinci gruptaki öğrencilerden her birini ikna etmek üzere argümantasyon süreci başlattılar. Ders sonrasında ikinci grubun büyük çoğunluğu ikna olmakla birlikte iki öğrenci ikna edilemedi bunun üzerine öğrenciler öne sürmüş oldukları iddiaları ve argüman bileşenlerini değiştirerek bu öğrencileri ikna etmeyi başardılar. Argümantasyon süreci sonrasında yapılan oylama sonucunda oyun etkinliğine hilesiz bir şekilde devam edilmesine karar verildi.”* ile 22.10.2021 tarihinde *“Bugünkü etkinlikte, ikinci gruptaki öğrenciler kendi aralarında ikileme düştükten sonra grupta yanlış davranışı savunan kişiler kendilerine karşı çıkararak onları ikna etmeye çalıştılar. Grupta Ö17 kod isimli öğrenci bu duruma engel olmak istediğini belirterek grup içerisindeki tartışmada gerekçe ve çürütücüler kullandı. Tartışma sonrası fikrini değiştiren bir öğrenci Ö17 kodlu öğrencinin kendisini ikna edebildiğini belirtti.”* şeklindeki araştırmacı notları bu bulguları destekler niteliktedir.

*“Çürütücü kullanma” (f=15) kategorisinde öğrenciler en yoğun sıklıkla çürütücü kullanmayı (7) öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin ahlaki düşünme kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.*

*“Mesela Ö4 çürüttü ve masamıza puan kazandık. Çürüttük onları. Onlar da kazanıyorlardı ama herkes iki tane kazandı (Ö3).”*

*“Çürüttüm çünkü onların hataları, onların söyledikleri yanlış olduğu için çürüttüm (Ö10).”*

*“Öğretmenim derslerimizin hepsi iyiydi. Derslerimizde böyle birbirimize bir şeyler söylüyorduk, kâğıda yazıyorduk, kâğıttan sonra çürütüyorduk (Ö28).”*

*“Hangi ders hatırlamıyorum ama Ö17’yi ikna edebildim. İyi tartışma yaptım ve Ö17’yi çürüttüm. Grup olarak onları çürüttük, onlar bizi çürüttü. Biz onları çürüttük yani her gün nedenleri öğrendik (Ö12).”*

17.09.2021 tarihinde katılımcı araştırmacının *“Geçen haftaki tartışmanın da etkisi ile öğrenciler birbirlerine karşı çürütücü sunmaya başladılar.”* 22.09.2021 tarihinde *“Birinci iddiayı savunan grup sözcüsü söz alarak grubun iddiasını gerekçelendirerek diğer iddiaların neden geçersiz olabileceğine yönelik çürütücüler sundu. Bu noktada tartışma başlar başlamaz öğrenciler hararetli bir şekilde iddialarını savunmaya ve kendi iddialarını gerekçelendirmekten çok karşı tarafın düşüncelerini retorik bir şekilde çürütmeye yönelik argümanlar üretmeye başladılar. Bununla birlikte gruplarda bazı öğrencilerin sadece iddialarını gerekçelendirebildikleri, henüz çürütücü kullanamadıkları gözlemlendi.”* ile 29.09.2021 tarihinde; *“Bu hafta öne çıkan bir diğer özellik olarak; öğrencilerin çürütücü kullanmaya yönelik etkililiklerinin artması şeklinde gerçekleşmiştir.”* şeklindeki gözlem notları süreç içerisinde öğrencilerin çürütücü kullanabilme noktasında daha etkili olmaya başladıklarını göstermektedir.

*“Argümantasyon etkinlikleri” (f=45) kategorisinde öğrenciler argümantasyona dayalı etkinliklerin en yoğun sıklıkla eğlenceli (15), çok eğlenceli (10) ve güzel (7) olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin argümantasyon etkinlikleri kategorisindeki görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.*

*“Bugünkü konunun ne olacağını bilmiyordum ama güzel olacağını biliyordum. Güzeldi ve çok eğlendim, konuyu öğrendim içim rahatladı öğretmenime çok teşekkür ediyorum (Ö9<sub>Günlük</sub>).*

*“Ben etkinlik öncesinde her zamanki gibi çok heyecanlıyım ve çok mutluydum içimdeki heyecan ve mutluluğu hissediyordum ve kimseye belli etmiyordum. Etkinlik sonrasında dersten çıkınca çok güzeldi ve çok eğlenceliydi. Ben ve arkadaşlarım çok eğlendik (Ö3<sub>Günlük</sub>).*

*“Etkinlikler çok güzeldi ve diğerlerinden farklıydı (Ö13<sub>Günlük</sub>)*

Katılımcı araştırmacının 22.09.2021 tarihinde “*Ders bitiminde öğrenciler derste çok eğlendiklerini ve bir sonraki dersi merakla beklediklerini ifade ettiler.*” 06.10.2021 tarihinde “*Ders bitiminde Ö4 kod isimli öğrenci ortaokulda da bu derslere devam edilmesini istedi ve derslerin çok güzel geçtiğini ifade etti.*” 13.10.2021 tarihinde “*Ders bitiminde birkaç öğrenci dersi çok sevdiklerini, bu derste çok eğlendiklerini, ahlaki olarak birçok şey öğrendiklerini ve diğer derslerden çok farklı bir şekilde ders işlediklerini belirtti.*” 28.10.2021 tarihinde “*Ö7 kod isimli öğrenci teneffüste yanıma gelerek “Öğretmenim sizinle ders işlemeyi çok seviyorum, her gün eve gidince kardeşime bugünkü dersi anlatıyorum, bugünkü derste neler yaptığımızı ve neler öğrendiğimizi anlatıyorum.” şeklinde belirterek derslerle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaştı.*” ile 06.10.2021 tarihinde “*Sınıfta gözlemlenen bir diğer durum ise; öğrencilerin tüm ders boyunca parmak kaldırarak derse aktif bir şekilde katılmaya çalıştıkları bununla birlikte ders bitiminde teneffüse çıkmak yerine tartışmalara dair fikirlerini belirtmek yerine yarış içerisine girdikleri gözlemlenmiştir.*” şeklinde almış olduğu araştırmacı notları bu bulguları destekler niteliktedir.

## **4.2. Öğrencilerin Ahlaki Duygu Gelişimine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde “*Argümantasyona dayalı etkinlikler öğrencilerin ahlaki duygu gelişimini nasıl etkilemektedir?*” sorusuna ilişkin olarak “*Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu*”ndan elde edilen öğrenci görüşlerine yer verilecektir.

### **4.2.1. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Duygularına İlişkin Nicel Bulgular**

Bu bölümde “*Araştırmanın başında ve sonunda öğrencilerin ahlaki duygu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?*” sorusuna ilişkin olarak elde edilen nicel verilere yer verilecektir. Araştırmanın verileri bu çalışma için geliştirilmiş olan altı senaryo ve bu senaryolara ilişkin görüşme sorularından elde edilmiştir.

Argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında öğrencilere “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” ve “Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu” uygulanmıştır. Ses kayıt cihazı ile elde edilen öğrenci görüşleri kategorize edilerek istatistiksel analizlerin yapılabilmesi amacıyla nicel verilere dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler analiz edilirken öncelikle ön görüşme ve son görüşme puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilks ( $n < 50$ ) değeri incelendiğinde (Büyüköztürk, 2015); ön görüşme  $p = .516$  ve son görüşme  $p = .253$  değerleri normal dağılım göstermektedir ( $p > .05$ ). Bununla birlikte diğer normal dağılım varsayımları incelendiğinde; mod-medyan-aritmetik ortalamaların birbirine yakın olduğu, Skewness-Kurtosis değerinin ön görüşme verileri için (-.418; .532) ve son görüşme verileri için (-.305; -.536) değerlerinin  $\pm 1$  aralıkta olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre ön görüşme ve son görüşme puan dağılımının normal dağılım sağladığı görülmüştür. Veriler normal dağılım gösterdiğinden, öğrencilerin ön görüşme ve son görüşme ahlaki duygu puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirleyebilmek için parametrik testlerden ilişkili örneklem için t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Buna yönelik olarak öğrencilerin ahlaki duygu verileri ve diğerine yönelik ahlaki duygu verileri ayrı ayrı incelenmiştir. Öğrencilerin ahlaki duygularına yönelik test sonuçlarına ilişkin veriler aşağıda belirtildiği gibidir:

Tablo 37

*Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Görüşme ve Son Görüşme Ahlaki Duygu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

| Ölçüm       | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t     | p    |
|-------------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Ön görüşme  | 30 | 3,18      | 1,58 | 29 | -5,01 | ,000 |
| Son görüşme | 30 | 4,31      | 1,15 |    |       |      |

Tablo 37 incelendiğinde, uygulama öncesi öğrencilerin kendilerine yönelik ahlaki duygu puanları ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Öntest}} = 3,06$ ) ile uygulama sonrası kendilerine yönelik ahlaki duygu puan ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{Sontest}} = 4,31$ ) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [ $t_{29} = -5,01$ ;

$p<0,05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,91$ ) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum argümantasyona dayalı etkinliklerinin öğrencilerin kendilerine yönelik ahlaki duygu gelişimleri üzerinde büyük düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin diğerinin ahlaki duygularına yönelik test sonuçlarına ilişkin veriler aşağıda belirtildiği gibidir:

Tablo 38

*Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Görüşme ve Son Görüşme Diğerine Yönelik Ahlaki Duygu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

| Ölçüm       | N  | $\bar{X}$ | S   | sd | t      | p    |
|-------------|----|-----------|-----|----|--------|------|
| Ön görüşme  | 30 | 4,95      | ,95 | 29 | -2,124 | ,042 |
| Son görüşme | 30 | 5,33      | ,62 |    |        |      |

Tablo 38 incelendiğinde, uygulama öncesi öğrencilerin diğerine yönelik ahlaki duygu puanları ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Öntest}} = 4,95$ ) ile uygulama sonrası diğerine yönelik ahlaki duygu puan ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{Sontest}} = 5,33$ ) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [ $t_{29}=-2,12$ ;  $p<0,05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=0,38$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum argümantasyona dayalı etkinliklerinin öğrencilerin diğerine yönelik ahlaki duygu gelişimleri üzerinde orta düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

#### **4.2.2. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Duygularına İlişkin Nitel Bulgular**

Bu bölümde “*Argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında öğrencilerin ahlaki duygularına ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşlerdeki değişim nasıldır?*” sorusuna ilişkin olarak “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” ve “Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu”ndan elde edilen öğrenci görüşlerine yer verilecektir.

Araştırmanın verileri bu çalışma için geliştirilmiş olan altı senaryo ve bu senaryolara ilişkin görüşme sorularından elde edilmiştir.

Argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında öğrencilere “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” uygulanmıştır. Ses kayıt cihazı ile elde edilen öğrenci görüşleri bilgisayar ortamında yazılı hale getirilerek betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulup tema, kod ve kategoriler elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki ahlaki duygularına ilişkin değişim incelenmiştir.

#### **4.2.2.1. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Kendi Ahlaki Duygularına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde öğrencilerin ahlaki duygularına ilişkin “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” ve “Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu”ndan elde edilen bulgulara yer verilecektir. Elde edilen bulgulara ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 39

*Ahlaki Duyguya İlişkin Kod, Kategori ve Temalara Yönelik Veriler*

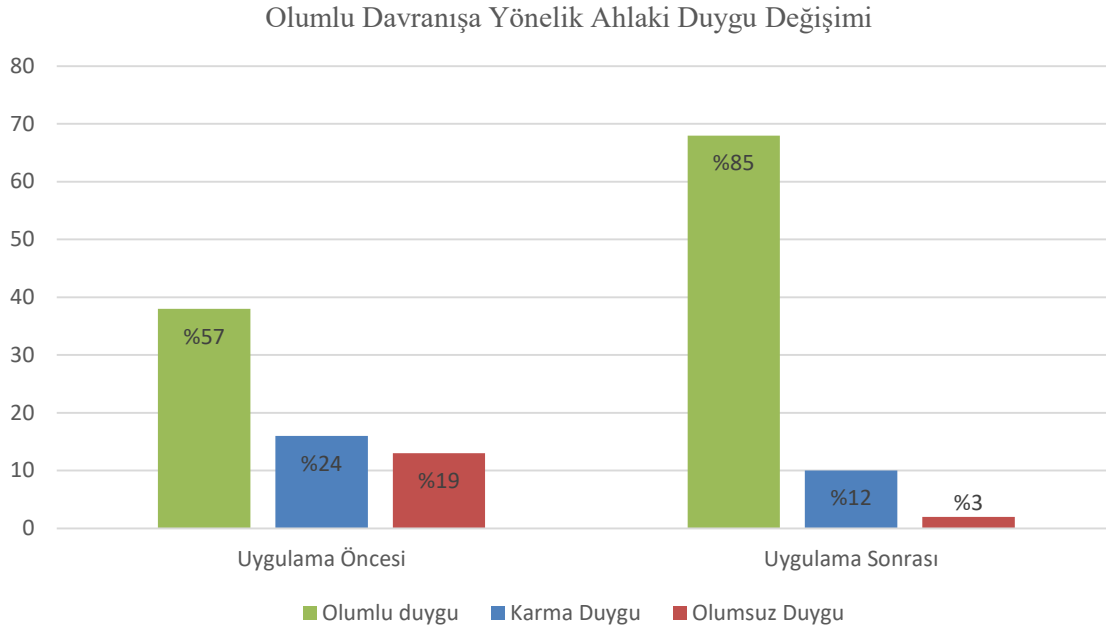
| Tema                                   | Uygulama Öncesi    |                                                                                                               | Uygulama Sonrası   |                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                        | Kategori           | Kod                                                                                                           | Kategori           | Kod                                                                                                                                                      |
| Olumlu davranışa yönelik ahlaki duygu  | Olumlu duygu (38)  | İyi hissetme (28), mutlu (3), güzel (2), çok iyi (2), biraz iyi (1), sevinçli(1), gururlu (1)                 | Olumlu duygu (68)  | İyi (45), çok iyi (7), mutlu (5), güzel (4), sevinçli (3), çok güzel (4), gururlu (1), biraz iyi (1)                                                     |
|                                        | Karma duygu (16)   | Biraz iyi biraz kötü (11), biraz üzülmedim biraz sevindim (3), hem iyi hem kötü (2)                           | Karma duygu (10)   | Biraz üzgün biraz mutlu (3), biraz iyi biraz kötü (2), hem iyi hem kötü (2), çok iyi hissetmedim çok da kötü hissetmedim (1), hem üzgün hem de mutlu (1) |
|                                        | Olumsuz duygu (13) | Kötü (9), kızgın (2), biraz kötü (1), üzgün (1)                                                               | Olumsuz duygu (2)  | Kötü (2)                                                                                                                                                 |
| Olumsuz davranışa yönelik ahlaki duygu | Olumlu duygu (53)  | İyi (36), mutlu (6), güzel (5), çok iyi (3), heyecanlı (1), üzülmedim (1) pek kötü hissetmedim (1),           | Olumlu duygu (39)  | İyi (34), güzel (2), biraz iyi (2), mutlu (1)                                                                                                            |
|                                        | Karma duygu (8)    | Biraz iyi biraz kötü (6), pek iyi değil pek de kötü değil (1), hem mutlu hem mutsuz (1)                       | Karma duygu (8)    | Biraz iyi biraz kötü (4), hem iyi hem kötü (2), biraz iyi biraz mutsuz (1), ne mutlu ne mutsuz (1)                                                       |
|                                        | Olumsuz duygu (44) | Kötü (20), biraz kötü (9), üzgün (6), biraz üzgün (4), çok kötü (2), biraz mutsuz (1), sinirli (1), acıma (1) | Olumsuz duygu (53) | Kötü (32), biraz kötü (9), çok kötü (7), üzgün (4), çok üzgün (1)                                                                                        |

Tablo 39 incelendiğinde senaryo durumlarına yönelik öğrencilerin ön ve son görüşmelere ilişkin verileri incelendiğinde olumlu davranışa yönelik olarak uygulama öncesinde en sık; olumlu duygu (38), karma duygu (16) ve olumsuz duygu (13) hissettikleri, uygulama sonrasında ise benzer şekilde en sık; olumlu duygu (68), karma duygu (10) ve olumsuz duygu (2) hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu tema, kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir.

*“Çok mutlu hissettim ve çok güzel hissettim çünkü birine yardım ettiğinde sanki bütün dünya senin oluyor. Aslında biz onlara değil kendimize yardım ediyoruz (Ö1Son görüşme).”*

*“İyi hissettim çünkü herkesin emeğini yaparak kazanmasını istedim. Herkes kendi emeğini yaparak kazanabilir (Ö4Son görüşme).”*

Öğrencilerin olumlu davranışa yönelik uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki ahlaki duygularına ilişkin görüşlerindeki değişim aşağıda belirtildiği gibidir.



Şekil 31. Olumlu Davranışa Yönelik Ahlaki Duygu Değişimi

Öğrencilerin olumlu davranışa ilişkin ahlaki duygu değişimleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında olumlu davranışa yönelik olumlu duygularda artış, karma ve olumsuz duygularda ise azalmanın olduğu görülmektedir. Bu bulgularla birlikte argümantasyona dayalı etkinliklerin olumlu davranışa yönelik öğrencilerin ahlaki duygularında olumlu bir değişim meydana getirdiği söylenebilir.

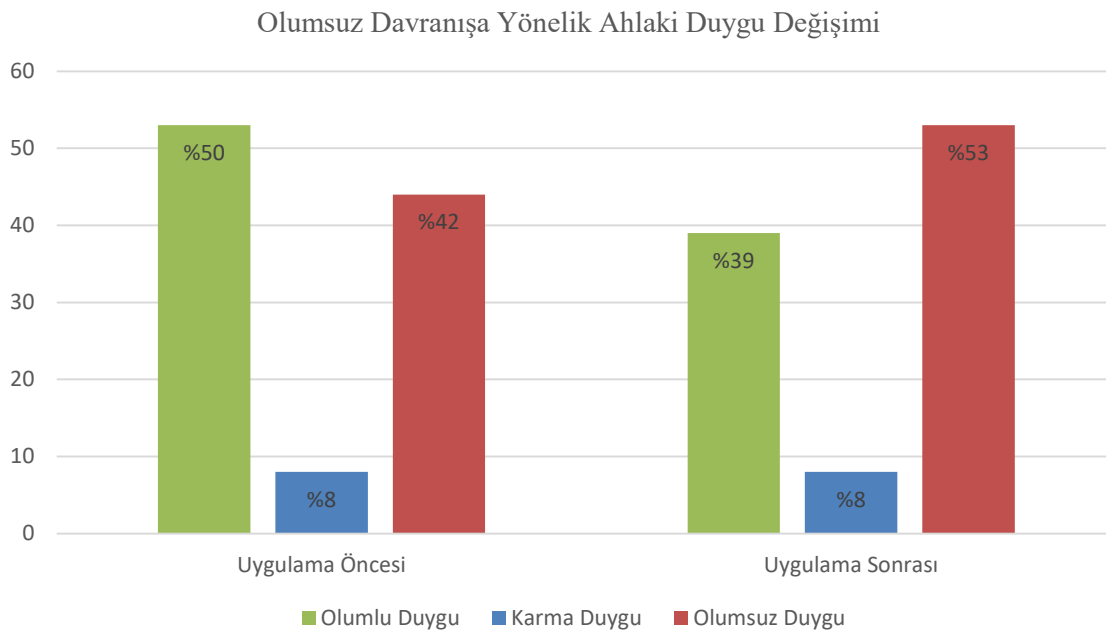
Olumsuz davranışa yönelik olarak ise uygulama öncesinde en sık; olumlu duygu (53), olumsuz duygu (44) ve karma duygu (8) hissettikleri, uygulama sonrasında ise en sık; olumsuz duygu (53), olumlu duygu (39) ve karma duygu (8) hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu tema, kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir.

*“İyi hissettim başkalarının emeğini almak istemedim (Ö3Ön görüşme).”*

*“Kendimi biraz kötü hissettim çünkü adaletsiz davrandım ve hepsini kendime aldım (Ö26Son görüşme).”*

*“Birazcık hem üzgün hem de mutlu oldum. Niye üzgün oldum çünkü şey var ya hani ağacı dikenler, işte onları çok şey yaptım. Böyle ne bileyim üzüldüm çünkü onlar o kadar emek vermiş ama ben bir tane aldım. Mutlu olduğum şey ise hiç görmediğim bir meyveyi aldım. Hiç görmediğim bir meyveyi aldığımda demek ki bu şey anlamına geliyor, değerli bir meyve yani hem mutlu oldum hem de üzüldüm (Ö1 Son görüşme)”.*

Öğrencilerin olumsuz davranışa yönelik uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki ahlaki duygularına ilişkin görüşlerindeki değişim aşağıda belirtildiği gibidir.



Şekil 32. Olumsuz Davranışa Yönelik Ahlaki Duygu Değişimi

Öğrencilerin olumsuz davranışa ilişkin ahlaki duygu değişimleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında olumsuz davranışa yönelik olumsuz duygularda artışın olduğu, karma duygularda değişimin olmadığı ve olumlu duygularda ise azalmanın olduğu görülmektedir. Bu bulgularla birlikte argümantasyona dayalı etkinliklerin olumsuz davranışa yönelik öğrencilerin ahlaki duygularında olumlu bir değişim meydana getirdiği söylenebilir.

#### 4.2.2.2. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Diğerinin Ahlaki Duygularına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin ahlaki duygularına ilişkin “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” ve “Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu”ndan elde edilen verilere yer verilecektir. Elde edilen bulgulara ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 40

*Diğerinin Ahlaki Duygusuna İlişkin Kod, Kategori ve Temalara Yönelik Veriler*

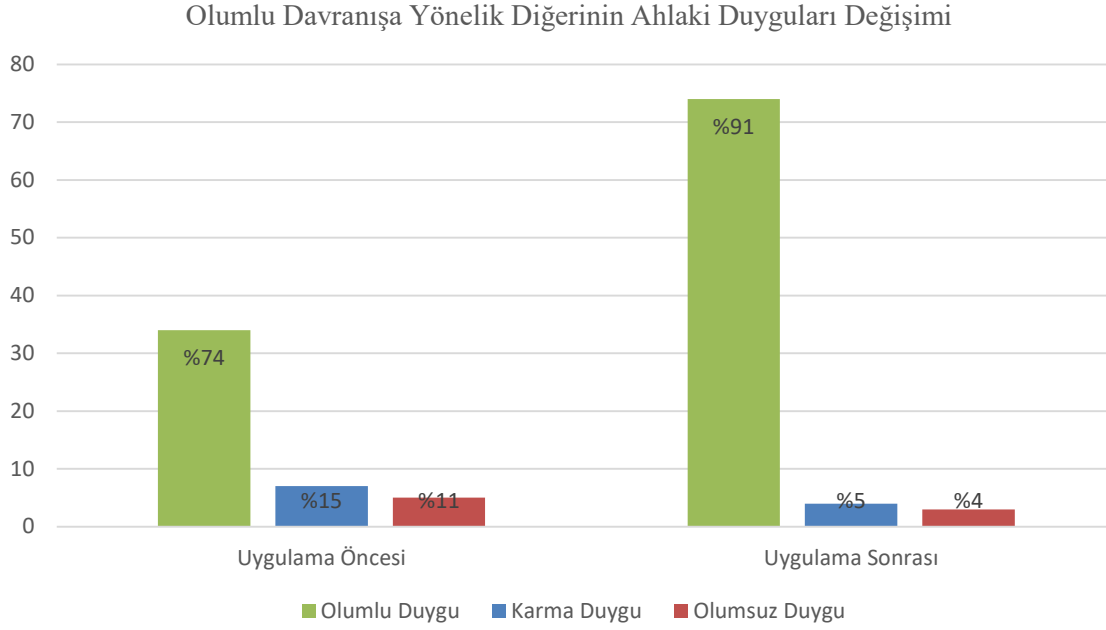
| Tema                                   | Uygulama Öncesi     |                                                                                   | Uygulama Sonrası   |                                                                                     |
|----------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|                                        | Kategori            | Kod                                                                               | Kategori           | Kod                                                                                 |
| Olumlu davranışa yönelik ahlaki duygu  | Olumlu duygu (34)   | İyi (23), mutlu (4), güzel (3), sevinçli (3), gururlu (1)                         | Olumlu duygu (74)  | İyi (50), çok iyi (3), mutlu (13), güzel (5), sevinç (2)                            |
|                                        | Karma duygu (7)     | Biraz iyi biraz kötü (5), ya kötü ya iyi (1), biraz iyi biraz üzücü (1), orta (1) | Karma duygu (4)    | Biraz iyi biraz kötü (3), biraz iyi biraz üzücü (1)                                 |
|                                        | Olumsuz duygu (5)   | Kötü (3), kızgın (2)                                                              | Olumsuz duygu (3)  | Kötü (3), üzgün (1)                                                                 |
| Olumsuz davranışa yönelik ahlaki duygu | Olumlu duygu (21)   | İyi (18), sevinçli (1), az iyi (1), çok iyi (1)                                   | Olumlu duygu (16)  | İyi (15), sevinçli (1)                                                              |
|                                        | Karma duygu (4)     | Hem üzgün hem sevinçli (2), azıcık sevinir azıcık üzülür (2)                      | Karma duygu (3)    | Biraz iyi biraz üzücü (1), hem kötü hem iyi (1), bir yandan iyi bir yandan kötü (1) |
|                                        | Olumsuz duygu (103) | Kötü (62), üzgün (30), çok kötü (13), kızgın (8), sinirli (5)                     | Olumsuz duygu (77) | Kötü (48), çok kötü (11), üzgün (11), kızgın (3), biraz kötü (3), incinme (1)       |

Tablo 40’ta senaryo durumlarına yönelik öğrencilerin ön ve son görüşmelere ilişkin veriler incelendiğinde; olumlu davranışa yönelik diğerinin ahlaki duygularına ilişkin olarak uygulama öncesinde en sık; olumlu duygu (34), karma duygu (7) ve olumsuz duygu (5) hissettikleri, uygulama sonrasında ise en sık; olumlu duygu (74), karma duygu (4) ve olumsuz duygu (3) hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu tema, kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir.

“Çok sevinirdi çocuklarına götürecekti belki. Oh! Ben burada unuttuğum için meyvelerini kimse almamış derdi (Ö11<sub>Son görüşme</sub>).”

“Onların işini kolaylaştırmadığım için biraz kötü hissederler (Ö26Ön Görüşme).”

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki diğerinin ahlaki duygularına ilişkin görüşlerindeki değişim aşağıda belirtildiği gibidir.



Şekil 33. Olumlu Davranışa Yönelik Diğerinin Ahlaki Duyguları Değişimi

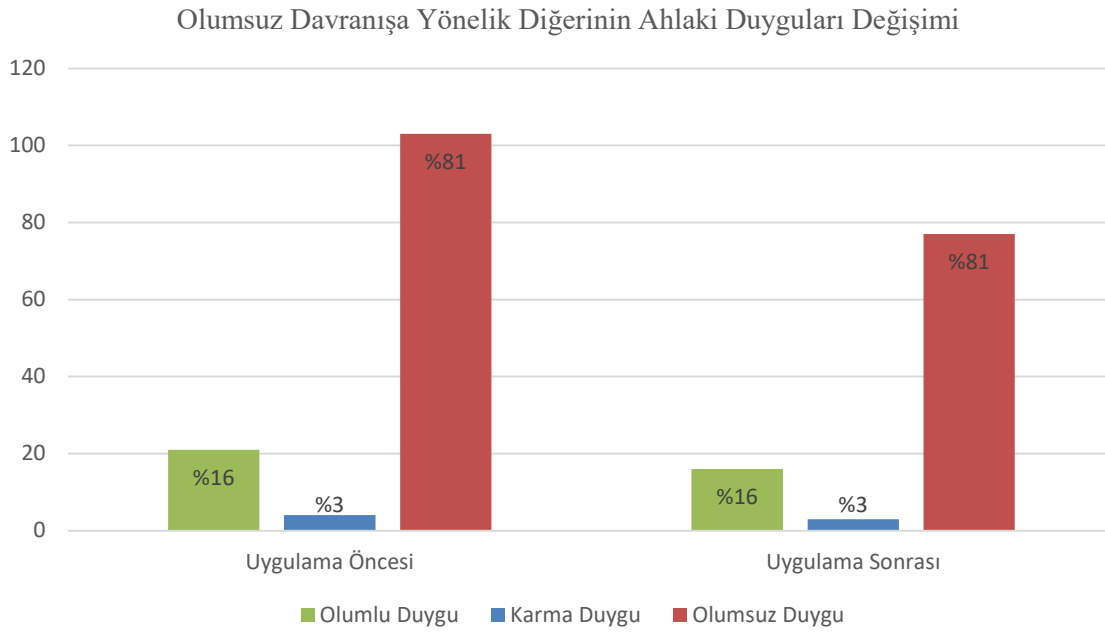
Öğrencilerin olumlu davranışa ilişkin diğerinin ahlaki duygularına yönelik değişimleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında olumlu davranışa yönelik olumlu duygularında artışın olduğu karma ve olumsuz duygularda ise azalmanın olduğu görülmektedir. Bu bulgularla birlikte argümantasyona dayalı etkinliklerin olumlu davranışa yönelik öğrencilerin diğerinin ahlaki duygularında olumlu bir değişim meydana getirdiği söylenebilir.

Olumsuz davranışa yönelik olarak ise uygulama öncesinde en sık; olumsuz duygu (103), olumlu duygu (21) ve karma duygu (4) hissettikleri, uygulama sonrasında ise en sık; olumsuz duygu (77), olumlu duygu (16) ve karma duygu (3) hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu tema, kategori ve kodlara ilişkin olarak öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda belirtildiği gibidir.

“Çok mutlu hissederdi çünkü o kadar emek vermiş yorulmuş, o kadar yorulmuş ki o yüzden benimle gurur duyardı yani çok mutlu olurdu (Ö1<sub>Son görüşme</sub>).”

“Kötü hissederdi çünkü vermediğim için oyun kuralını değiştirmedim. Derler ki bunu oyun grubundan atalım bize yardım etmediği için (Ö27<sub>Son görüşme</sub>).”

Öğrencilerin olumsuz davranışa yönelik uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki diğerinin ahlaki duygularına ilişkin görüşlerindeki değişim aşağıda belirtildiği gibidir.



Şekil 34. Olumsuz Davranışa Yönelik Diğerinin Ahlaki Duyguları Değişimi

Öğrencilerin olumsuz davranışa ilişkin diğerinin ahlaki duygularına yönelik değişimleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında olumlu, karma ve olumsuz duygularında belirgin bir değişiklik olmadığı görülmektedir.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazında yer alan araştırmalar göz önünde bulundurularak tartışılmış ve bu doğrultuda önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Muhakeme Puanları Arasındaki Farka İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinlikler öncesindeki ahlaki muhakeme puanları ile uygulama sonrasındaki ahlaki muhakeme puanları arasında uygulama sonrası ahlaki muhakeme puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna yönelik olarak araştırma sonucunda argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimlerine olumlu şekilde katkıda bulunduğu söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyen bulgulara rastlanıldığını görmek mümkündür. Özçınar (2015) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada bilgisayar destekli argümantasyon tartışmalarının öğrencilerin ahlaki muhakemeleri ve argüman kalitelerinde gelişim sağladığını ifade etmiştir. Benzer bir biçimde Eşkin (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada argümantasyon ortamlarının öğrencilerin muhakeme ve argüman seviyeleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada

öğrencilerin argüman seviyeleri ile muhakeme seviyeleri arasında etkileşimin olduğu ve argümantasyonun kullanıldığı öğrenme ortamlarının öğrencilerin muhakeme seviyeleri üzerinde pozitif etki oluşturduğu belirtilmiştir. Lu ve Zhang (2013) 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirdikleri ve öğrencilerin akranlarıyla yazılı argümanları değerlendirdikleri uygulamada iddia, muhakeme, kanıt kullanma ve bilginin uygulanması boyutlarında öğrencilerin argüman seviyeleri ve argüman kalitelerinde artışın meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Pınar Tüccaroğlu (2018) argümantasyon tabanlı öğrenme sürecinin öğrencilerin derse katılımını artırdığı, kavramsal anlamaları, tartışma ve muhakeme becerilerini de olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Karışan (2014) tarafından öğretmen adaylarının argümantasyon ve reflektif muhakeme becerilerinin sosyobilimsel konular çerçevesinde incelendiği çalışmada argümantasyon ve reflektif muhakeme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Mercier (2011) ise çalışmasında tartışma ve muhakeme arasındaki özel ilişkinin her yaşta geçerli olduğunu, çocukların temel argüman becerilerine sahip olduklarını, sosyal muhakemenin faydalarından çok erken yaşlardan itibaren yararlanabildiklerini ve muhakemenin de bireyin sunduğu argümanları geliştirdiğini ifade etmiştir.

Bilişsel gelişim kuramına göre ahlaki muhakeme, bilişsel unsurları baskın bir şekilde içermekle birlikte sosyal çevreyle de sürekli olarak etkileşim halindedir (Ahmetoğlu, 2017). Kohlberg'e göre insanlar toplumsal ve çevresel aktif yapılarda sosyal tecrübeler ve anlamlar ile daha gelişmiş seviyelerde ahlaki muhakemede bulunabilmektedirler (Arnold, 2000). Bu doğrultuda bireyin çevresiyle olan sosyal etkileşimi ahlaki muhakeme gelişimini etkilemektedir. Sosyal etkileşim bireyin başkalarının bakış açısı ile bakmak durumunda kaldığı çeşitli durumları beraberinde getirir. Ahlaki muhakeme gelişimi bireyin bilişsel yapısı ve çevresi tarafından sunulan karmaşık yapılardan etkilenmektedir. Bu sebeple diğerrinin bakış açısını alma becerisi ahlaki muhakeme gelişiminin önemli bir unsurudur. Ahlaki çatışma durumlarında birey sahip olduğu muhakeme yapısına uygun bir şekilde çözemediği durumları çözebilmek için daha etkili

düşünce yolları geliştirmesi gerekmektedir (Kohlberg ve Hersh, 1977). Birey karşılaşmış olduğu çelişki durumundaki yetersizlikler karşısında mevcut ahlaki muhakemesini tekrardan yapılandırır (Er Vargün, 2019; Turiel, 1974). İlgili alanyazında sosyobilişsel etkinliklerin ahlaki muhakeme gelişimine etki ettiğine dair çeşitli çalışmalar mevcuttur. Örneğin; Berndt ve Berndt (1975) okul öncesi, ikinci ve beşinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada ahlaki gelişimin hem bilişsel hem de sosyal öğrenme özelliklerini içeren bir yapıda olduğu ifade etmiştir. Bu yönde Allen (1982) okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapmış olduğu çalışmada çocukların ahlaki muhakemeleri ile akranlarıyla geçirmiş oldukları olumlu etkileşim süresi arasında pozitif ilişki olduğunu belirtmiştir. Keasey (1971) Ahlaki gelişimin daha yüksek aşamalarının sosyal katılım ile olumlu bir şekilde ilişkili olacağı hipotezini incelediği araştırmasında sosyal katılımın daha yüksek ahlaki evrelere ulaşmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Thomas Jones (1991) bir sosyal grup arasındaki görüş birliğinin bir eylemin ahlaki olarak doğru veya yanlış olduğuna dair güçlü bir ahlaki yoğunluk oluşturduğu ve karar vericinin bu durumdan etkilendiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Lincoln ve Holmes (2011) araştırmalarında ahlaki farkındalık ve ahlaki yoğunluk faktörleri arasında tutarlı bir ilişkinin olduğunu ve sosyal görüş birliğinin ahlaki kararların güçlü yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Sevinç (2015) ise çalışmada ahlaki muhakeme ve sosyal bilişin dinamik nöral ağların etkileşiminin ürünü olarak değerlendirilmesinin önemli olduğu ifade etmiştir. Argümantasyona dayalı etkinliklerin gerçekleştiği tartışma gruplarında sosyobilişsel etkinlikler ile birlikte öğrenciler bir üst düzey ahlaki argümana maruz kalabilmektedirler. Bandura'ya (2014) göre ahlaki muhakeme standartlarındaki değişiklikler, daha yüksek düzeyde ahlaki muhakemeye maruz kalmaktan kaynaklanan bilişsel çatışma tarafından üretilir. Bir kişinin ilkeli ahlaki muhakeme eğilimi, ahlaki çatışmalarda yer alan bilgilere bağlı olarak değişebilmektedir. Bu noktada ahlak gelişimini gerçekleştirebilmek için etkili biçimlerde muhakemeye maruz kalmayı sağlayan rehberli argümantasyon etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Ahlaki muhakeme gelişiminin amacı belirli düşünce yapılarını kazandırmaktan çok gelişimi desteklemektir. Bilişsel yaklaşıma göre ahlaki muhakeme gelişiminin gerçekleşebilmesinde bireyin zihinsel şemalarının belirli olguları açıklamada dönüşüm gerçekleştirmesi etkilidir. Bu dönüşümün gerçekleşebilmesinde birey içi bilişsel çatışma ve bireyler arası etkileşimler yoluyla üretilen sosyobilişsel çatışmalar etkili olmaktadır (Dimant ve Bearison, 1991). İlgili alanyazında tartışmaya dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakemelerinin gelişiminde etkili olduğuna ilişkin çalışmalar mevcuttur. Buna örnek olarak; Zhang (2013) işbirlikçi tartışmanın Çin ve Amerikalı çocukların ahlaki pratikleri ve ahlaki muhakemeleri üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmada, işbirlikçi tartışmanın her iki kültürde de çocukların ahlaki muhakemelerini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Cain ve Smith (2009) çevrimiçi asenkron ikilem tartışmalarının öğrencilerinin ahlaki muhakeme puanları üzerindeki etkilerini incelediği araştırmada çevrimiçi tartışmalara dahil olan katılımcıların ahlaki muhakeme puanlarının zaman içinde önemli ölçüde artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Altıkulaç ve Uslu (2014) ahlaki ikilemler ile gerçekleştirilen tartışmaların öğrencilerin vermiş oldukları kararların gerekçelerini düşünmelerini sağladığı ve ahlaki muhakeme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Cingel (2016) 4,5-6,5 yaş aralığındaki çocuklar ve ebeveynleri ile gerçekleştirdiği çalışmada sözlü etkileşim kalitesinin, çocukların ahlaki muhakemelerinin gelişim düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmekle birlikte sosyal etkileşim süreçlerinin ahlaki muhakemeyi farklı şekillerde etkileyebileceği vurgulanmıştır. Walker ve Taylor (1991) çocuklarının ahlaki muhakeme gelişiminde ebeveynlerin rolünü incelediği araştırmada, çocukların ahlaki gelişimlerinin sokratik sorgulama destekli etkileşimler ile birlikte üst düzey ahlaki muhakeme ile birleştirilen ebeveyn tartışmalarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Peck (2003) ise okul sistemleri içerisinde ahlaki muhakemenin gelişebilmesi için akran tartışma gruplarına yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Alanyazındaki çalışmalar farklı türdeki tartışma türlerinin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimleriyle ilişkili olduğunu göstermekle birlikte bu araştırmada,

öğrencilerin ahlaki muhakemelerinin gelişiminde argümantasyona dayalı etkinlikler ile birlikte öğrencilerin ahlaki durumlar karşısında argüman bileşenleriyle birey içi bilişsel ve bireyler arası sosyobilişsel tartışmalar gerçekleştirebilmelerinin aynı zamanda ahlaki muhakeme süreçlerinin farklı ve üst düzey ahlaki argümanlarla desteklenmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

## **5.2. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Muhakeme Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmada öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrası ahlaki muhakemelerindeki değişimi belirleyebilmek amacıyla “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” uygulanmış ardından öğrenciler ile bu senaryolara ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu yönde öğrencilerin senaryolarda yer alan ahlaki ikilem durumlarına yönelik sundukları gerekçeler kategorize edilerek karşılaştırma yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar incelendiğinde; tüm senaryo durumlarına ilişkin olarak öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinlikler öncesinde sırasıyla en sık; hedonistik muhakeme, sosyal onay odaklı muhakeme, cezadan kaçınma, diğerinin iyiliği-empati, norm ve kural temelli muhakeme ile hak ve adalet temelli muhakemede bulundukları, argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında ise sırasıyla en sık; sosyal onay odaklı muhakeme, diğerinin iyiliği-empati, hedonistik muhakeme, norm ve kural temelli muhakeme, hak ve adalet temelli muhakeme ile cezadan kaçınmaya yönelik muhakemede bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin tüm senaryo durumlarına ilişkin ahlaki muhakeme değişimleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında cezadan kaçınma ve hedonistik muhakemede belirgin bir azalmanın olduğu, sosyal onay odaklı muhakemede küçük düzeyde olmakla birlikte, norm ve kural temelli muhakeme, diğerinin iyiliği-empati ve hak ve adalet temelli muhakemede belirgin bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimlerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Araştırmanın nicel

bölümünden elde edilen bulgular da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu noktada alanyazında gerçekleştirilen ilgili çalışmalar incelendiğinde bu sonuçları destekleyen bulgulara rastlandığını görmek mümkündür. Eisenberg (1979) tarafından ilkokul ikinci sınıftan lise son sınıf öğrencilerine kadar farklı yaş gruplarındaki toplam 125 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin ahlaki muhakemelerini ölçmek için dört farklı senaryodan yararlanılmıştır. Tüm senaryolarda katılımcılara senaryodaki karakterin ahlaki durum karşısında ne yapması gerektiği sorulmuş ardından katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğrencilerden elde edilen görüşler kodlanıp kategorileştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul çocuklarının muhakemeleri ağırlıklı olarak hedonistik, sosyal onaylayıcı ve kişilerarası odaklı ile diğerinin ihtiyaçlarına odaklı eğilimler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Colby, Kohlberg, Fenton, Speicher-Dubin ve Lieberman (1977) tarafından okullarda ahlaki tartışma programlarının etkililiği üzerine gerçekleştirilen deneysel çalışmada, ahlaki ikilem tartışmalarının kullanıldığı deneysel sosyal bilgiler derslerinde ahlaki olgunluk puanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu bununla birlikte deney gruplarında, öğrencilerin üçte birinden fazlasının ahlaki olgunluk düzeylerinde bir sonraki aşamaya geçme noktasında önemli bir ilerleme kaydedildiği ifade edilmiştir. Backman Haglund ve Persson (2012) 7-8 yaşlarındaki öğrencilerle gerçekleştirdiği ve öğrencilerin ahlaki argümanları ifade etme yeteneklerinin ele alındığı çalışmasında yazılı argümanlarda bulunan ve bunları savunan öğrencilerin zaman içerisinde daha fazla bağımsız ve birbirinden farklı ahlaki argümanlarda bulunduklarını ifade etmiştir. Schlaefli, Rest, ve Thoma (1985) çalışmalarında ahlaki müdahale araştırmaları ile çeşitli zenginleştirilmiş ve teşvik edici eğitim deneyimleri sunulmasının ahlaki gelişiminin doğal ilerlemesini kolaylaştırmada etkili olduğunu belirtilmiştir.

Uygulama öncesi ve sonrasında ahlaki muhakeme kategorilerine ilişkin değişim incelendiğinde; uygulama öncesinde en sık kullanılan muhakeme türü olan hedonistik muhakemede belirgin bir azalmanın gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çıkar temelli ve

olumlu sonuç beklentisini yansıtan hedonistik muhakeme türünde çocuklar davranışın kendileri için kazanç oluşturacağı durumlara odaklanarak ahlaki ihlal durumunda olan bir davranışı tercih edebilmekte veya doğru olarak kabul edebilmektedir (Er Vargün, 2019). Bununla birlikte öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin hedonistik muhakemede bulunmalarında ağırlıklı olarak ödül/kazanç elde etme, ödül/kazanç kaybetmeme, daha fazla ve değerli ödül kazanma isteği ile karşılıklı faydanın bu muhakeme türünde etkili olduğu görülmüştür. Atalay (2019)'ın 10-15 yaş arasındaki çocuklarla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, hedonistik muhakeme ile özgeci yani diğerinin iyiliği-empatiyi temel alan muhakeme arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Carlo et al. (2003) tarafından yapılan araştırmada, hedonistik muhakemenin kamusal olumlu sosyal davranışlar ile olumlu özgeci davranışlarla olumsuz yönde ilişkili olduğunu ifade edilmiştir. Bu noktada argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında öğrencilerde hedonistik muhakemenin azalmış olmasının öğrencilerin ahlaki muhakemelerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Uygulama sonrasında hedonistik muhakemede azalmanın gerçekleşmesinde argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrenme ortamlarında etkili iletişim ortamları sunması, öğrencilere fikir alışverişinde bulunma, başkalarının düşüncelerini dikkate alma ve empati kurma imkanı sağlaması gibi etkenlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu yönde alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde; Kutluer (2020) çalışmasında argümantasyon yaklaşımının öğrencilerin derslere ve tartışmaya olan aktif katılımına, argüman seviyeleri ve fikir alışverişinde bulunmalarına olumlu yönde etki ettiğini ifade etmiştir. Demir (2021) ise öğrencilerin argümantasyon tabanlı öğretime yönelik görüşlerini incelendiği çalışmada, argümantasyon etkinlikleri ile birlikte öğrencilerin karar verme, eleştirel düşünme, etkili iletişim ve tartışma becerilerinde gelişme sağlandığı sonucuna ulaşmıştır. Gürdoğan Bayır (2015) ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin çatışma çözme becerilerindeki gelişimi incelediği çalışmada çatışmaların olumlu olarak yaşama yansımasının empati becerilerini geliştirmesi ve bireyler arası ilişkileri kuvvetlendiren bir süreç olduğu,

öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çatışma çözme becerileri ile birlikte saygı ve hoşgörü değerlerini, dinleme ve empati kurma becerilerini kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesinde hedonistik muhakeme ile birlikte en sık kullanmış oldukları sosyal onay odaklı muhakeme kategorisindeki değişim incelendiğinde, uygulama sonrasında bu muhakeme türünde belirgin bir artışın olmadığı ancak uygulama sonrasında hedonistik muhakemenin azalmasıyla birlikte sosyal onay odaklı muhakemenin en sık kullanılan muhakeme türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin sosyal onay odaklı muhakemede bulunmalarında grubun iyiliğini düşünmeleri, gruba dahil olmayı istedikleri, grupta istenmemekten ve atılmaktan çekinmeleri, arkadaşların hislerini düşünmeleri, ailenin gurur duyması ve arkadaşların onayını alma gibi arkadaş ve yakın çevre odaklı gerekçelerin etkili olduğu görülmektedir. Sosyal onay odaklı muhakeme türünde çocuklar ağırlıklı olarak otoritenin veya arkadaş grubu gibi başkalarının onayını almaya yönelik muhakemede bulunmaktadır (Er Vargün, 2019). İlkokul dönemindeki çocukların özellikle okul ile birlikte çevreyle etkileşimin artması, yakın çevresi ile kültürünü tanımaya, sosyal yaşamın gerekleri ile ilgili bilgi ve davranışları daha fazla öğrenmeye başlaması, arkadaşlarının oyunlarda koymuş oldukları kurallara uyum sağlaması ve çevresinde rol model aldığı kişiler gibi olmak istemesi bu dönemde sosyal onay odaklı muhakemeyi daha fazla gerçekleştirmelerini açıklayabilir (Doğan, 2016; Öztürk, 2003). Alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşmak mümkündür. Yaşartürk (2019) ilkokul 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin adalet, yardımseverlik, sorumluluk ve dürüst olma değerlerine yönelik yargılarının Kohlberg'in ahlak gelişim kuramına göre incelediği çalışmasında ikilem değer öyküleri kullanılmıştır. Öğrencilerin öykülerde yer alan ahlaki ikilem durumları karşısında sundukları gerekçeler kategorize edilerek ahlaki gelişim düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk, yardımseverlik ve dürüst olma değerlerinde çoğunlukla gelenek öncesi düzey ve geleneksel düzey kişilerarası uyum evresinde yer aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Erel (2018) sosyal bilgiler dersinde 6.

sınıf öğrencileri ile ahlaki ikilemler kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinin genel olarak geleneksel düzeyde olduğu, yardımseverlik, kültürel mirasa duyarlılık, bilimsellik, hak ve özgürlüklere saygı ve sorumluluk değerlerinde öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinin geleneksel düzeyde olduğu, çalışkanlık ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin ise gelenek öncesi düzeyde yer aldığı ifade edilmiştir. Hafeez, Tahira, Kazmi ve Hussain (2020) Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisine göre öğretmen ve öğrencilerin ahlaki muhakemelerinin analizine ilişkin gerçekleştirmiş oldukları çalışma, Pakistan'da bulunan 60 öğretmen ve 200 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar katılımcıların ağırlıklı olarak geleneksel düzeyde ahlaki muhakemede bulunduklarını ortaya koymuştur. 9 yaş dönemindeki çocukların ilgileri arkadaşları üzerine yoğunlaşmaktadır. Çocuk arkadaşlarıyla girdiği iletişim sürecinde kendi düşüncelerini değerlendirerek karşı tarafla paylaşım süreci içerisine girmektedir. Bununla birlikte bu yaş döneminde çocuk birey olma, başkalarına benzememe, kendi kararlarını alarak bunları harekete geçirme gibi özelliklerle kendisinden önceki yaş dönemlerine göre değişim içerisinde (Dodson, 1998). Bu süreçte argümantasyona dayalı etkinliklerin eğitim ortamlarında kullanılmasının öğrencilerin gerek ahlaki gerek toplumsal kararlarında olumlu yönde değişim sağlayacağı öngörülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin karar verme becerilerine olumlu yönde etki ettiği (Torun, 2015) ve alternatif bakış açıları geliştirerek toplumdaki sorunlara çözüm üretilebilme etkili olduğu (Burek, 2012) sonuçları bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğrencilerin uygulama öncesinde üçüncü sırada en sık kullandıkları cezadan kaçınmaya dayalı muhakemenin uygulama sonrasında en az tercih edilen muhakeme türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cezadan kaçınma kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin cezadan kaçınmaya dayalı muhakemede bulunmalarına neden olarak en çok cezalandırılmamanın gerekçe gösterildiği bunun dışında zarar görmeme, kızgınlıktan kaçınma, cezadan korkma, hapse düşmeme ve cehenneme gitmeme gibi nedenlerin etkili

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cezadan kaçınmaya dayalı muhakemede bulunan çocuklar genellikle cezadan veya olumsuz bir sonuçtan kaçınmaya yönelik davranışta bulunur veya davranıştan kaçınırlar. Eisenberg (1979) tarafından 7-17 yaş grubundaki çocuklar ile gerçekleştirilen bir çalışmada ceza ve otorite temelli muhakemede bulunulmadığı, bu muhakemenin çok küçük yaşlardaki çocuklar tarafından tercih edilip daha sonra yerini diğer muhakeme türlerine bırakabildiği ifade edilmiştir. Alanyazında benzer sonuçlara rastlandığını görmek mümkündür. Er Vargün (2019) 4-9 yaş arasındaki çocuklarla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada cezadan kaçınma odaklı muhakemenin çocuklar tarafından sıklıkla tercih edilmediği sonucuna ulaşmıştır. Jambon ve Smetana (2014) 5-11 yaş arasındaki öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada beş yaşında okula başlayan çocukların ahlaki gelişimin birinci aşama muhakeme özelliğini gösterdikleri ve otorite figürlerinin taleplerine boyun eğme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Kaya'nın (2015) Ortaokul öğrencilerinin ikilemlere dayalı yazılı metinlerdeki ahlaki gerekçelendirmelerinin Kohlberg gelişim evrelerine göre dağılımını belirlemeye çalıştığı çalışmada, öğrencilerin en az sıklıkla itaat ve ceza evresine yönelik muhakemede bulundukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da benzer şekilde cezadan kaçınmaya dayalı muhakemenin uygulama sonrasında en az kullanılan muhakeme türü olduğu görülmüştür.

Uygulama öncesi ve sonrasında diğerinin iyiliği-empati odaklı muhakeme kategorisine ilişkin değişim incelendiğinde, argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında bu muhakeme türünün kullanım sıklığında olumlu yönde belirgin bir artışın olduğu ve sosyal onay odaklı muhakeme kategorisiyle birlikte öğrencilerin en sık tercih ettikleri muhakeme türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin ahlaki durumlar karşısında diğerinin iyiliği-empati odaklı muhakemede bulunmalarında diğer bireylerin iyiliği ve emeğini düşündükleri, diğerlerinin hislerini anlamaları ve onları üzmeyi istememeleri, diğerlerinin isteklerini dikkate almaları, bencil olmak istememeleri ve diğer bireyler ile empati kurmaları gibi nedenlerin etkili olduğu görülmüştür. Ahlaki gelişim sürecinde çocuklar farklı perspektifleri edinmeye

başlamalarıyla birlikte başkalarının kendilerinden farklı görüşlere sahip olabileceklerinin farkına varır, bu farklı perspektifleri koordine etmeye çalışarak diğerlerinin bakış açısıyla düşünür ve kendisi ile diğerlerinin görüşlerini koordine etmeye çalışır. Daha sonra birey bir duruma dahil olan veya olabilecek tüm insanların genel bakış açısı ile düşünebilir ve bunların tümünü üçüncü şahıs gözüyle ele alabilir (Takezawa, Gummerum ve Keller, 2006). Piaget (1932), sekiz yaşından sonra çocukların ahlak anlayışlarının gelişiminde akran ilişkilerinin önemli bir role sahip olduğuna vurgu yaparak bu dönemde çocukların benmerkezci bir bakış açısı yerine daha sosyal bir bakış açısıyla olaylara yaklaştıklarını, niyete dayalı ahlaki muhakemenin ve ahlaki standartların ön plana çıktığı özerk bir döneme geçilerek kuralların değişebildiği, doğru ve yanlış kavramlara ilişkin göreceliklerin kabul edilebildiğini belirtmiştir (Çapan, 2015). Alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde; Er Vargün (2019) 4-9 yaş arasındaki çocuklarla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada 8-9 yaş grubundaki çocuklar tarafından empatik muhakeme ile hak ve adalet temelli muhakemenin 4-5 ve 6-7 yaş grubundaki çocuklardan daha fazla gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Eisenberg, Lennon ve Roth (1983) 5-8 yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında okul öncesi dönemden ilkokul dönemine doğru empatik muhakemenin kullanım sıklığında artış olurken hedonistik muhakemede azalma meydana geldiğini ifade etmiştir. Lourenço (1997) 4, 6 ve 8 yaş gruplarındaki çocuklar ile yapmış olduğu çalışmasında küçük çocuklara kıyasla büyük çocukların ahlaki standartlar ve kriterlere göre davranışı değerlendirerek ahlaki ve empatik muhakemeyi daha fazla tercih ettiklerini ifade etmiştir. Alandaki çalışmalar incelendiğinde diğerinin iyiliği-empatiye yönelik ahlaki muhakemenin yaş ve bilişsel gelişim ile birlikte geliştiği görülmektedir. Bu gelişim sürecinde önemli bir yere sahip olan ilkokul döneminde çocukların kendileri ve diğer bireylerin düşüncelerini değerlendirebilecekleri düşünme ve tartışma etkinliklerin sunulması ahlaki gelişimleri açısından önemlidir (Doğan, 2016). Argümantasyon süreci çocuğun kendi merkezinden uzaklaşarak diğer bireylerin zihinsel durumlarını hesaba katabilmesi ve empati kurabilmesinde etkili olmaktadır. Bu yönüyle araştırmada

argümantasyona dayalı etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerde hedonistik muhakemede azalma gerçekleşirken diğerinin iyiliği-empati odaklı muhakemede bulunmaları yönünde teşvik ettiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin uygulama öncesi en sık tercih ettikleri beşinci muhakeme türü olan norm ve kural temelli muhakeme kategorisine ilişkin değişim incelendiğinde, uygulama sonrasında bu muhakeme türünde belirgin artışın olduğu ve uygulama sonrasında öğrencilerin en sık tercih ettikleri dördüncü muhakeme türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin norm ve kural temelli muhakemede bulunmalarında kurallara uymanın ve kuralları çiğnememenin gerekliliği, kuralları çiğnemenin hırsızlık, yasak ve günah olması, kuralların önemli olması ve Allah'ın kurallarına uyulması gerekliliği gibi gerekçelerin etkili olduğu görülmüştür. Norm ve kural temelli muhakeme ahlaki norm, kural ve zorunlulukların dikkate alınarak gerçekleştirildiği muhakeme türünü temsil etmektedir (Er Vargün, 2019). Smetana (1981), tarafından iki-dokuz yaşları arasındaki çocuklar ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal-geleneksel olayların ayırımını yapabildiklerini göstermektedir. Bununla birlikte öncelikli olarak normları sürdürme şemasından yararlanan bireyler, sosyal normlara ve yasalara dayalı olarak ahlaki kararlar almaktadırlar (Kuילman et al., 2019). Alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde, Er Vargün (2019) 4-9 yaş arasındaki çocuklarla dört farklı senaryo durumunda yer alan ahlaki ihlal durumlarına ilişkin yapmış oldukları muhakemelerde en çok norm ve kural temelli muhakeme ile diğerinin iyiliği- empatiye ilişkin tercihte bulunduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte 6-7 yaş arasında norm ve kural temelli muhakeme daha fazla gerçekleşirken 8-9 yaş grubundaki çocuklar tarafından ise norm ve kural temelli ve empatik muhakemenin diğer muhakeme kategorilerine göre daha fazla gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Er Vargün'ün (2019) çalışmasının aksine bu çalışmada 9 yaş grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde norm ve kural temelli muhakemeyi sıklıkla tercih etmedikleri ancak argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında bu muhakeme türünün kullanım sıklığında belirgin bir artışın gerçekleştiği görülmüştür. Bu

yönde Takezawa, Gummerum ve Keller (2006) yapmış olduğu çalışmada ahlaki konuları içeren grup tartışmalarının ahlaki muhakemede önemli bir rol oynadığını, ahlaki muhakemenin gelişmesiyle birlikte ikna edici mesajların kalitesinin arttığı, ahlaki muhakeme seviyesinin grup karar verme sürecini etkileme ve toplum yanlısı argümanların gücünü artırmada önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Son olarak hak ve adalet temelli muhakemeye ilişkin uygulama öncesi ve sonrasındaki değişim incelendiğinde, uygulama öncesinde en az sıklıkla tercih edilen hak ve adalet temelli muhakemenin kullanım sıklığında olumlu yönde belirgin bir artışın olduğu ancak uygulama sonrasında cezadan kaçınmaya dayalı muhakeme ile birlikte en az tercih edilen muhakeme türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin hak ve adalet temelli muhakemede bulunmalarında kul hakkına girmemek, hak yememek, hak ve emekle kazanmak, başkalarına haksızlık yapmamak, adaletli olmak, eşitliğe önem vermek, ahlakı korumak ve ahlaklı olmak gibi nedenlerin etkili olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde Er Vargün'ün (2019) 4-9 yaş arasındaki çocuklarla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada bu araştırmayla benzer şekilde hak ve adalet temelli muhakemenin tüm senaryo durumlarında az sayıda çocuk tarafından gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Malti, Gasser ve Buchmann (2009) ise anaokulu ve ilkokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada çocuklardan varsayımsal kural ihlallerini değerlendirmeleri, mağdur rolünde hissedecekleri duyguları yansıtmaları ve tepkilerini gerekçelendirmeleri istenmiştir. Çalışmada küçük yaştaki anaokulu çocuklarının hedonistik muhakemede daha fazla bulundukları, yaşça daha büyük ilkokul çocukların ahlaki muhakemeye daha fazla başvurdıkları belirtilmiştir. Öztürk (2013)'ün sosyobilimsel konularla argümantasyon becerisi ve insan haklarına karşı tutum geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması adlı çalışmada sosyobilimsel konular argümantasyon yöntemi ile yürütülmüştür. Yazılı dökümanlar ve öğrenci günlüklerinin kullanıldığı çalışmada argüman kalitesiyle birlikte öğrencilerin kullanmış oldukları

argüman bileşenlerinde gelişim olduğu ve insan haklarına karşı olumlu bir tutumun geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel gelişim modeli çerçevesinde ahlaki muhakeme gelişim süreci, bireylerin ahlaki bilgilerini uyumsuz ahlaki iddialar karşısında bilişsel dengesizlik yaşayarak yeniden gözden geçirmeleri, düzenlemeleri ve onaylamaları ile şekillenmektedir. Bu şekillenme sürecindeki her yeni yeniden düzenleme bireyin ahlaki düşünce modelinin niteliksel bir yeniden örgütlenmesini temsil eder (Colby ve Kohlberg, 1987). Bu nedenle ahlaki gelişim sadece bilgi edinmenin sonucu değil, bireyin düşünme biçimindeki bir dizi niteliksel değişiklik ile gerçekleşir (Gallagher, 2011). Gül, Apaydın ve Çobanoğlu (2021) argümantasyon destekli yürütülen çalışmalarda bu yöntemin düşünme becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiğini ifade etmiştir. Bu yönde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu (Torun, 2015), argümantasyon modelinin öğrencilerin akıl yürütme becerilerini artırdığı (Yetkil, 2021), bilimsel muhakeme becerilerini geliştirdiği (Demirel, 2014), yaratıcı düşünme becerisini olumlu yönde etkilediği (Küçük Demir, 2014), eleştirel düşünme, etkili iletişim ve tartışma becerilerinde gelişme sağladığı (Demir, 2021), mantık ve muhakeme süreçlerini içerdiği (Mirza, Perret-Clermont, Tartas ve Iannaccone, 2009), alternatif bakış açıları geliştirmede ve toplumdaki sorunlara çözüm üretilebilmede etkili olduğu (Burek, 2012), aktif katılım, argüman seviyelerinin gelişimi ve fikir alışverişinde bulunmaya olumlu yönde etki ettiği (Kutluer, 2020) ve empati kurma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu (Gürdoğan Bayır, 2015) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu noktada bu araştırmada argümantasyona dayalı etkinliklerin sosyal etkileşim ve farklı düşünme becerilerine etki ederek öğrencilerin ahlaki muhakeme sürecindeki görüşlerine olumlu yönde katkı sağladığı düşünülmektedir.

### **5.3. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Değerlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmada argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrası ahlaki değerlere ilişkin öğrenci görüşlerindeki değişimi belirleyebilmek amacıyla bu çalışma için geliştirilmiş olan altı senaryoyla ilişkilendirilmiş ahlaki değerlere yönelik görüşme sorularından elde edilen bulgular incelenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak birinci ve ikinci senaryo durumuyla ilişkilendirilen empati ve başkalarının eşyasını izinsiz almamaya yönelik öğrenci görüşleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilere göre empati değeri uygulama öncesi ve sonrasında ağırlıklı olarak; “kendini başkasının yerine koymak”, “birinin düşündüğünü düşünmek”, “diğerini üzmemek” ve “başkasının acısını hissetmek” şeklinde hem bilişsel hem de duyuşsal anlamları temsil ederken uygulama sonrasında; “diğerini anlamak”, “diğerinin yerine geçmek”, “bağ kurmak”, “duygu ve düşünceleri almak”, “iyilik yapmak”, “başkasının yerine geçmek” ve “paylaşmak” gibi tanımlamaların da yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde benzer şekilde Kılınç (2021) dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, öğrencilerin empati kavramını “kendini başkasının yerine koyma”, “başkasını kendi yerine koyma”, “birbirinin yerine geçme”, “sevgi”, “bir insanın duygularının yerine geçme”, “bir insanın duygularını anlama” gibi anlamlarla tanımladıklarını belirtmiştir. Yalman, Aktepe ve Uzunöz (2018) ise çalışmalarında öğrencilerin ahlaki muhakeme gerektiren durumlarda karar verirken en etkili faktörlerden birinin olaylara empati ile yaklaşmak olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Küçüköner (2018), argümantasyon temelli kavram değişim metinlerinin etkilerini incelediği çalışmasında öğrencilerin kendilerini kendileri gibi düşünen karakterlerin yerine koyduklarını ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin grup içi ve gruplar arası tartışmalarda kendi düşüncelerini savunan ve buna karşı çıkan bireyler ile empati kurarak alternatif argümanlar üretmeleri ve ahlaki düşüncelerini değiştirebilmelerinde etkili olabildiği söylenebilir. Bununla birlikte başkalarının eşyalarını izinsiz almamaya yönelik olarak uygulama öncesinde öğrencilerin başkalarının eşyalarını

izinsiz almayı; “kötü”, “hırsızlık”, “diğerinin emeğini almak”, “terbiyesizlik”, “yanlış”, “kalp kırıcı”, “kötü” ve “suçlu hissettirici” bir davranış olarak tanımladıkları uygulama sonrasında ise bu tanımlamalara ek olarak “emanete sahip çıkmamak”, “diğerinin ihtiyacını almak”, “saygısızlık”, “günah”, “tehlikeli”, “ahlaksız”, “adaletsiz” ve “güzel olmayan” bir davranış olarak nitelendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin başkalarının eşyalarını izinsiz almayı doğru olmayan bir davranış olarak nitelendirdikleri ve bu davranışın diğer bireyler üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabileceğinin farkında oldukları söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde Malti, Gasser ve Buchmann (2009) tarafından anasınıfı, ilkokul bir ve ikinci sınıf öğrencileri ile yapılmış çalışmada, çocukların başkalarının eşyasını izinsiz almayı paylaşmaktan daha olumsuz değerlendirdiği ve paylaşmama öyküsünden ziyade başkasının eşyasını izinsiz alma öyküsüyle daha sık olarak ahlaki değerlendirmelerini haklı çıkarmak için gerekçeler sundukları görülmüştür. Korkmaz (2015) ise öğrencilerin senaryo durumları karşısındaki davranışlarına yönelik ahlaki değerlerini belirlemeye çalıştığı çalışmada öğrencilerin hakları olmayan bir şeyi almayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Üçüncü senaryo durumuna ilişkin olarak öğrencilerin emanete sahip çıkmak, sorumluluk, ahlaki sorumluluk, iyi davranış ve kötü davranış değerlerine yönelik uygulama öncesi ve sonrası görüşleri karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda genel olarak öğrenciler uygulama öncesinde emanete sahip çıkılmamasını; kötü, arkadaşların küsmesine ve başkalarının üzülmesine neden olacak, güvensizlik veren ve emanete zarar verebilecek bir davranış olarak görmektedirler. Uygulama sonrasında ise benzer nitelikler tanımlanmakla birlikte emanete sahip çıkmamayı; sorumsuzluk, diğerlerinin güvenini boşa çıkarabilecek, ahlaki olmayan ve toplum içerisinde hırsızlık ve ayıp olarak nitelendirilebilecek bir davranış olarak ifade ettikleri görülmüştür. Sorumluluk değerine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde ise uygulama öncesinde sorumluluk değerinin ağırlıklı olarak emanete sahip çıkmak olarak nitelendirildiği görülmektedir. Güney (2017)

ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerine ilişkin geliştirdikleri metaforları incelediği çalışmada benzer şekilde sorumluluk değerinin emanete sahip çıkmak ile tanımlandığını ifade etmiştir. Bunun dışında sorumluluk değeri; odayı toplamak, anneye yardım etmek, eşyalara özen göstermek gibi ev sorumluluklarını temsil etmekle birlikte işini doğru yapmak, sözünde durmak gibi nitelendirilmelerin de yapıldığı görülmüştür. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin sorumluluk değerini ağırlıklı olarak ev ve okul sorumlulukları ile emanete sahip çıkmak olarak tanımladığı, diğerlerini düşünmek ve başkasına zarar vermemek gibi empatik özellikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Olthof et al. (2000) ahlaki muhakemenin gelişmesinde sorumluluğun önemli bir rolü olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Varol (2013) sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin programda yer alan değerler içerisinde en çok sorumluluk değerine ilişkin etkinlikler düzenledikleri, değerlerin eğitim alanı içerisinde daha etkili uygulanabilmesi için işbirliğine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde; araştırmadaki bulgularla benzer şekilde öğrencilerin ailelerine karşı sorumluluk duygusunun güçlü olduğu (Korkmaz, 2015) ve argümantasyon etkinliklerinin sorumluluk duygusunu kazandırmada etkili olduğu (Torun ve Şahin, 2016) sonuçlarına ulaşılmıştır. Ahlaka ilişkin bulgular incelendiğinde uygulama öncesinde ahlakın; “iyi davranış”, “kötü konuşmamak”, “emanete sahip çıkmak”, “saygı” “sevgi” ve “terbiyeli olmak” şeklinde tanımlandığı görülürken uygulama sonrasında ise öğrencilerin ahlaki ağırlıklı olarak iyilik yapıp kötülük yapmamak şeklinde anlamlandırdıkları bunun dışında ahlakın bileşenleri olan ahlaki düşünce, duygu ve davranışlarla ilişkilendirdikleri ayrıca “empati kurmak”, “adaletli” ve “merhametli olmak”, “dürüstlük”, “yardımlaşmak” ve “paylaşmak” gibi ahlaki değerlerle tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ahlaki sorumluluk değerinin uygulama öncesinde “iyi”, “saygılı olmak” ve “yardımseverlik” ile tanımlandığı uygulama sonrasında ise “saygılı olmak”, “yardım etmek”, “emaneti korumak”, “güzel söz söylemek” gibi iyilik yapma temelli; “yalan

söylememek”, “ayrımcılık yapmamak”, “küfürlü konuşmamak”, “yalan yere yemin etmemek”, “hırsızlık yapmamak”, “terbiyesizlik yapmamak”, “iftira atmamak”, “diğerini incitmemek” ve “düşene gülmemek” gibi kötülükten kaçınma temelli nitelendirmelerin gerçekleştiği görülmüştür. Bunun dışında öğrencilerin sorumluluk değeriyle benzer şekilde ahlaki sorumlulukları yatağı, odayı toplamak gibi ev temelli sorumluluklar ile “merhamet”, “dürüstlük”, “emaneti korumak” ve “hoşgörölü olmak” gibi değeri ile anlamlandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin iyi ve kötü davranışa ilişkin görüşleri incelendiğinde uygulama öncesi ve sonrasında iyi davranışı ağırlıklı olarak; “yardım etmek”, “paylaşmak” ve “iyilik yapmak” olarak tanımladıkları bununla birlikte uygulama sonrasında iyilik yapmanın “yalan söylememek”, “zararı engellemek”, “hırsızlık yapmamak” gibi olumsuz davranışlardan sakınmak ve “ahlaklı olmak”, “sorumluluğu yerine getirmek” ve “ düşen birini kaldırmak” gibi olumlu davranışlarda bulunma temelli olarak nitelendirildiği görülmüştür. İlgili çalışmalar incelendiğinde; Menesini ve Camodeca (2008) 9-11 yaş aralığındaki çocuklarla yapmış oldukları çalışmada bu yaş grubundaki çocukların davranışlarına rehberlik eden değeri farkında oldukları ve iyi davranışlara yönelik ahlaki meyillerinin olduğunu belirtmiştir. Miller, Eisenberg, Fabes ve Shell (1996) ise 4 ve 5 yaşındaki çocukların ahlaki muhakeme, dolaylı duygusal tepkiler ve toplum yanlısı davranışları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada daha yüksek düzeyde ahlaki muhakemenin olumlu sosyal davranışla pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada hem başkalarına yönelik ahlaki bilişleri hem de sempati seviyeleri yüksek olan çocukların akranlarına karşı en çok yardımcı olan çocuklar olduğu belirtilmiştir. İyi davranıştan farklı olarak öğrencilerin kötü davranışlara ilişkin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri incelendiğinde uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin kötü davranışı ağırlıklı olarak “zarar vermek” ve “hırsızlık” olarak tanımladıkları bununla birlikte uygulama öncesinde bu değeri ilişkin olarak “muhtaç birini görmezden gelmek”, “sataşmak”, “diğerini üzmemek”, “kalp kırmak”, “yanlış bir şey söylemek”, “arkadaşlarla kavga etmek” gibi zarar verici tanımlamalarda bulunulurken uygulama sonrasında buna ek

olarak “sorumluluğunu yerine getirmemek”, “iyi davranmamak”, “paylaşmamak”, “empati kurmamak” ve “ihtiyacı olana yardım etmemek” gibi iyi davranışları gerçekleştirmemek şeklinde bir nitelendirmenin de eklendiği söylenebilir. Ahlaki davranışın gerçekleşmesinde birey bir takım değerleri esas alır. Doğru-yanlış, iyi-kötü gibi değer yargıları bireyi doğru davranışı gerçekleştirmede muhakeme süreci ile birlikte teşvik ederken bir yandan da yanlış davranışı yapmaktan alıkoyar (Doğan, 2016). Bu noktada bireyin iyi ve kötü davranışı ayırt edebilmesi gerekmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin iyi ve kötü davranışları ayırt edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer şekilde Hökelekli (2009) 9 yaş ve sonrasında çocukların iyi-kötü, haklı-haksız kavramlarını ayırabilecek yeterlilikte olduklarını belirtmiştir.

Dördüncü senaryo durumuna ilişkin olarak öğrencilerin kurallara uymak, kuralları çiğnememek ve adalet değerine yönelik uygulama öncesi ve sonrası görüşleri karşılaştırılmıştır. Blasi’ye (2004) göre ahlaki kurallar hakkında farkındalığa sahip bireyler bu kurallar tarafından motive edilerek ahlaki olarak uygun ve doğru olan davranışlara karşı duyarlı olur ve bu kurallara uygun davranmak isterler. Benzer şekilde Ongley et al. (2014) çalışmasında ahlaki kurallar noktasında farkındalığa sahip bireylerin bu kurallara uygun davranmak istediklerini ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda genel olarak öğrencilerin uygulama öncesinde kurallara uymanın ağırlıklı olarak zarar görmemek ve ceza almamak için gerçekleştirildiği, argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında ise zarar vermemek ile insanlar ve dünyanın iyiliği için kurallara uyulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktada uygulama öncesi kurallara uymaya yönelik öğrencilerin cezadan kaçınmaya dayalı bir yaklaşım sergilerken uygulama sonrasında diğerlerinin iyiliği-empati odaklı bir anlayış geliştirdikleri söylenebilir. Bunun dışında elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenciler tarafından; kurallara uymanın genel olarak toplumun iyiliği ve kötülüksüz bir dünya için gerekli olduğu, düzensizliği önleyebildiği, herkes için geçerli olduğu, kurallara uyulmadığında kötü şeylerin gerçekleşebileceğini düşündükleri, kurallara uyulduğunda mutlu olmayı sağladığı ayrıca bu yaş grubunda

anneyi utandırmamanın kurallara uymada etkili bir unsur olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin kuralları çiğnemeye yönelik görüşleri incelendiğinde; hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrasında kural çiğnemenin kötü, ceza gerektiren ve zarar verici bir davranış olduğunu düşündükleri, başkalarını üzen, dünyayı bozan ve kötüleştiren bir eylem olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler uygulama öncesinde kurallara uymamayı “mızıkçılık”, “yasak”, “günah”, “kalp kırıcı”, “yanlış” ve “başkalarını rahatsız edici” bir davranış olarak görürken uygulama sonrasında ise bu davranışı “hile yapmak”, “sorumluluğu yerine getirmemek” ve “oyunbozanlık” olarak tanımladıkları, kurallara uymamanın iyiliği engellediği, başkalarının tepkisine neden olacağını düşündükleri ve kişinin kendisine yaptığı kötülük olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Bu sonuçlarla birlikte öğrencilerin kural ihlallerini olumsuz bir davranış olarak gördükleri ve bu ihlallerin olumsuz sonuçlarını öngörebildikleri söylenebilir. Alanyazında benzer bulgulara rastlamak mümkündür. Malti, Gasser ve Gutzwiller-Helfenfinger (2010) 5,7 ve 9 yaşındaki çocuklar ile yapmış olduğu çalışmada 9 yaş grubundaki çocukların bir kural ihlalinin olumsuz sonuçlarını öngörebildiklerini bu sebeple olumsuz duygu yüklemesi yapabildiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Dunn'ın (1988) çalışmasında küçük çocukların farklı türdeki kuralları, kural ihlallerini ve bu tür ihlallerin kendi benlikleri ve başkaları üzerindeki sonuçlarını ayırt edilebildiklerini belirtmiştir. Kurallara uymak ve kuralları çiğnememekle birlikte hak ve adalet kavramları çocuklar için önem arz etmektedir (Selçuk, 1991). Dördüncü senaryoyla ilişkili olarak adalet kavramına yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde; uygulama öncesinde adaletin ağırlıklı olarak “ayrımcılık yapmamak”, “suçsuzu cezalandırmamak”, “güçsüze şiddet uygulamamak”, “kötü davranmamak”, “yanlışlıkla hapse atmamak” ve haksızlık yapmamak gibi zararın önlenmesini temel alan nitelendirmelerin olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında ise adalet değeri ağırlıklı olarak “eşitlik”, “dürüstlük”, “yardım etmek” gibi değerlerle nitelendirilirken adaletle ilgili olarak “suçlunun cezalandırılması”, “haksızlık ve ayrımcılığın yapılmaması”, “kurallara uyulması” ve “kötülükle savaşılmaması” gerektiğini

düşündükleri aynı zamanda adaleti; “çocuk haklarının korunması”, “güvenilir olanı seçmek”, “haksızın kazanmaması”, “doğru şeyi ve suçsuzu savunmak” ile “kanıt sunmak” olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Bu sonuçlara yönelik olarak; Turiel (1978) ve Nucci (1982) çalışmalarında sosyal ve ahlaki alanların ayrımını vurgulamışlardır. Mevcut durumları sosyal uzlaşım alan çerçevesinde ele alan bireyler grubun amaçlarına yönelik ilerleme, itaat etme ve norm ve kurallara uyma merkezli gerekçelendirmeler yaparken ahlaki alanı içerecek şekilde ele alan bireylerin ise adalet, zarar vermeme, diğerinin iyiliği ve insan hakları temelli gerekçelendirmelerde bulunduklarını ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin sosyal ve ahlaki alana yönelik ayırım yapabildikleri söylenebilir.

Araştırmada beşinci senaryo durumuyla ilişkilendirilen yardıma muhtaç birine yardım etmek, merhamet, canlıların ihtiyaçlarını karşılamak ve canlılara zarar vermemeye yönelik olarak uygulama öncesi ve sonrası öğrenci görüşleri karşılaştırılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilere göre yardıma muhtaç birine yardım etmenin iyi bir davranış olduğu, yardımın karşılığını görme veya diğer dünyada yardım görme gibi beklentilerin oluşabildiği, genel olarak yoksullar, evsizler, yaşlılar, dilenciler ve engelliler gibi dezavantajlı bireylere yardım edilmesi gerektiği ayrıca yardım etmenin mutlu edici, iyi hissettirici ve ahlaki bir davranış olduğu ifade edilmiştir. Olumlu sosyal davranışın diğerlerinin önünde gerçekleştirilmesi onay alma gibi beklentiler çerçevesinde gelişebilmesinden dolayı benmerkezci yani daha faydacı olarak nitelendirilmektedir. Özgeci olumlu sosyal davranışlar ise başkalarına yardım etme temelli gerekçeler ile ben merkezci olumlu sosyal davranışlardan farklılaşmaktadır (Çalık vd., 2009). Bu noktada araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesinde yardıma muhtaç birine yardım etme davranışını ağırlıklı olarak karşılık beklentisi çerçevesinde ve sosyal onay temelli olarak gerçekleştirdiği söylenebilir. Bu sonuçlarla benzer olarak Keller, Gummerum, TienWang ve Lindsey (2004) 3-10 yaş arasındaki çocuklarla yapmış olduğu çalışmada yardım etme davranışının sevgi, karşılıklı güven ve samimiyete dayanan arkadaşlıkta karşılıklı olarak beklenen yapıcı bir davranış olduğunu, ciddi ahlaki ihlallerin

bu ilişkiyi sonlandırabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Eisenberg (1979) tarafından ilkokul ikinci sınıftan lise son sınıf öğrencilerine kadar farklı yaş gruplarındaki toplam 125 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada hikâye karakterinin ihtiyaç sahiplerine yardım etmemesi gerektiğini söyleyen deneklerin neredeyse tamamının, kararlarını hedonistik akıl yürütme ile desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonrasında yardıma muhtaç birine yönelik olarak karşılık beklentisi devam etmekle beraber diğerinin iyiliği-empati odaklı görüşlerin ağırlıkta olduğu söylenebilir. Beşinci senaryoyla ilişkilendirilmiş bir diğer değer ise merhamet değeridir. Harding (2010), çocuklar ve yetişkinlerin ahlaki ikilem durumları karşısındaki düşünceleri üzerine yapmış olduğu çalışmada, çocukların vermiş oldukları ahlaki kararlarda merhamet değerinin önemli bir unsur olduğuna işaret etmektedir. Merhamet değerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde; uygulama öncesi ve sonrasında merhametin ağırlıklı olarak “yardım etmek” olarak tanımlandığı bununla birlikte uygulama sonrasında öğrenci görüşleri incelendiğinde; merhametin hayvanlar, yaşlılar, göçmenler gibi dezavantajlı gruplara gösterilmesi gerektiğini düşündükleri, empatinin güçsüzü koruyan ve güçsüzün zarar görmesini engelleyen bir yapıda olduğu ve bireyin içinde sıcaklık oluşturan mutluluk verici ve iyi hissettirici duygular meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. İlgili çalışmalar incelendiğinde benzer şekilde Kırıl ve Başdağ (2018) yapmış oldukları çalışmada merhamet değerinin temel olarak içsel duygular ve dışsal davranışlar olarak nitelendirildiği görülmektedir. Öğrencilerin canlıların ihtiyaçlarını karşılamaya ilişkin görüşleri incelendiğinde; uygulama öncesinde bu davranışı iyi bir davranış olarak gördükleri, arkadaşların gurur duyması gibi sosyal onay odaklı özellikler taşıdığı bununla birlikte uygulama sonrasında “onlar da canlı”, “diğerinin durumunu anlamak” gibi empatik özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunun dışında öğrenciler canlıları sevdiklerini, değerli oldukları, yaşamımız için önemli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin canlılara zarar vermeme nedenlerine yönelik olarak ise uygulama öncesi ve sonrasında “o da canlı”, “canı acır” gibi empatik özellikler ve “ilahi cezadan kaçınmak”, “diğer dünyada cezalandırılmamak” gibi cezadan kaçınma

temelli görüşlerin baskın olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Meydan ve Yıldız (2014) 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğrencilerin yarısına yakınının canlıların yaşam hakkı olduğundan dolayı onlara zarar vermeme ve yaşanılan ortamı hepsiyle paylaşma gerekliliği konusunda hemfikir olduklarını ifade etmiştir.

Son ahlaki senaryo durumuyla ilişkilendirilen paylaşmak ve yardımseverlik değerlerine yönelik olarak uygulama öncesi ve sonrası öğrenci görüşleri karşılaştırılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin paylaşma değerini iyi ve güzel bir davranış olarak nitelendirdikleri, paylaşmanın mutlu edici, iyi hissettirici ve güven kazandırıcı bir davranış olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte paylaşma davranışının gerçekleşmesinde; “arkadaşların ilgisini kazanmak”, “arkadaşlığı sürdürücü” ve “iyi arkadaşlık” gibi sosyal onay odaklı unsurların etkili olduğu, uygulama sonrasında ise adaletli paylaşım ve güven kazanmanın da paylaşma davranışında ön plana çıktığı görülmektedir. Benzer şekilde Fehr, Bernhard ve Rockenbach (2008) çalışmalarında 7-8 yaş aralığındaki çocukların kaynakların paylaşımı noktasında avantaj ve dezavantajlı eşitsizlikleri reddettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ahlaki muhakeme ve ahlaki duygunun paylaşma davranışı üzerinde önemli bir motivasyon kaynağı olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmektedir (örn. Eisenberg, Pasternack, Cameron ve Tryon, 1984; Gummerum et al., 2010; Malti, 2014). Buna yönelik olarak Ongley, Nola ve Malti (2014) tarafından 4 ve 8 yaş grubu içerisindeki çocuklarla yapılan çalışmada çocukların ahlaki muhakeme ve diğerinin ahlaki duygusuna ilişkin ahlaki duygu yükleme becerisi ile paylaşma davranışı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Son olarak öğrencilerin yardımseverlik değerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası elde edilen bulgular incelendiğinde; yardımseverliğe ilişkin görüşlerin uygulama öncesi ve sonrası genel olarak farklılaşmadığı, bu değerın yaşlılar, fakirler, hayvanlar, düşenler, ihtiyaç sahipleri ve zarar görenler gibi dezavantajlı kesimler ile dünya, doğa, anne-baba ve insanlara yardım etmek olarak algılandığı görülmektedir. Bunun dışında öğrenciler yardımseverlik değerini; “mutlu edici”, “sevap kazandırıcı”, “iyi hissettirici”, “dünya barışını sağlayıcı”, “ahlaklı” ve

“başkasını düşünmeyi gerektiren” bir davranış olarak nitelendirmişlerdir. Benzer şekilde Tahiroğlu (2013) ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğrencilerin yardımlaşmayı önemli gördükleri ve birilerine yardımcı olmaktan mutlu olduklarını ifade etmiştir.

Ahlaki değerlerin önemini kavrayıp onları belirli durumlara uygulayabilmek başkalarının bu değerlere bakış açılarını anlayabilmek ve bunlara eleştirel gözle bakabilmek gelişmiş bir ahlaki muhakeme ile mümkündür (Meydan, 2012). Bu noktada Ahlaki muhakeme öğrencilerin davranışlarına rehberlik edecek ahlaki ilkeler olan değerleri geliştirmelerine yardım etmektedir (Akbaş, 2008). Değerler bilişsel ahlaki kavramlar veya inançlar şeklinde ele alındığında ahlaki muhakemenin işlevi, değer gelişimi açısından öğrencilerde yüksek değer sistemine sahip gelişmiş bilişsel ahlaki değer şemalarını geliştirmelerine yardımcı olmak ve öğrencilerin kendi değer tercihlerini muhakeme ederek keşfetmelerini sağlamak olarak hedeflenmektedir (Suparka ve Johnson, 1975). Bununla birlikte toplumda karşı karşıya kalınan ahlaki durumların üstesinden gelebilmek etkili zihinsel süreçleri gerektirir. Bu durumlar karşısında bireye muhakeme sürecinde destek olacak ahlaki değerlerin eğitim süreci içerisinde öğrencilere doğrudan öğretilmesi yerine bu değerlerin bilişsel boyutta kazandırılması öğrencilerin kendi hayatlarında içselleştirmiş oldukları bu değerleri savunabilmeleri için gerekmektedir. Birey ahlaki durumlar karşısında kararlarını vermeden önce ahlaki gerekçelerini ve ahlaki değerlerini sınamaktadır (Altıkulaç ve Uslu, 2014). Bu sebeple sınıf ortamı içerisinde sınıf içi tartışma süreçleri ile birlikte öğrencilerin günlük hayatta karşılaşacakları bu değerleri kullanabilecekleri ve savunabilecekleri ortamlara ihtiyaçları vardır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki değerlere yönelik görüşlerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Bu doğrultuda sınıf içi ahlaki tartışmalara imkan veren argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimiyle birlikte ahlaki değerlerinin gelişimine katkı sağlaması bakımından ahlaki değerlerin kazandırılmasında kullanılabileceği düşünülmektedir.

#### **5.4. Argümantasyona Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmada argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerini belirleyebilmek için haftalık argümantasyon etkinlik yaprakları ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda etkinlik yaprakları ve öğrenci günlüklerinden elde edilen öğrenci görüşleri birlikte ele alınarak ahlaki durumlar ve argümantasyon etkinlikleri olmak üzere iki başlık altında tartışılacaktır.

Argümantasyona dayalı etkinliklerde yer alan ahlaki durumlara yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde; “ahlaki düşünme”, “iyi olma”, “kötülükten uzak durma”, “yardım etme” ve “ahlaki değerler” olmak üzere beş ana kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin “ahlaki düşünme” kategorisi çerçevesindeki görüşleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinliklerde en çok empati kurmayı bunun dışında diğerlerinin hakkını gözetmeyi, başkalarının hislerinin anlamayı ve onları üzmemeyi, diğerlerini mutlu etmeyi ve ahlaklı olmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmada uygulama sonrasında diğerinin iyiliği-empati odaklı muhakeme kategorisindeki artış bulgusunu desteklemektedir. “iyi olma” kategorisi çerçevesindeki öğrenci görüşleri incelendiğinde; ahlaki durumlar karşısında öğrenciler ahlaki muhakemede bulunurken en çok iyilik yapmayı gerekçelendirdikleri ayrıca insanlara iyi davranmak, iyiliğin öğretilmesi ve savunulması, yoksullara iyi davranmak gibi diğerinin iyiliği-empati odaklı görüşlerde bulundukları görülmüştür. Bunun dışında iyi olma kategorisine yönelik sevap kazanmak, cennete gitmek ve iyiliğin karşılığını almak gibi çıkar temelli görüşlere de yer verilmiştir. Bu sonuç öğrencilerde diğerinin iyiliği-empati odaklı muhakemenin baskın olmasıyla birlikte hedonistik muhakeme özelliklerinin de yer alması bulgusuyla açıklanabilir. “Kötülükten uzak durma” kategorisinde ise öğrencilerin en çok kötülük yapmamayı gerekçelendirdikleri bunun dışında savaşımlara ve kötülüğe engel olunması, başkalarının hakkına girilmemesi, haksızlık ve ayrımcılık yapılmaması, doğaya, canlılara ve hayvanlara zarar verilmemesi gibi kötülüğü engelleyici görüşlerin yoğunlaştığı ayrıca yalan ve kötü

söz söylenmemesi, kötü kişilerin ve kötülüklerin savunulmaması gibi kötü davranışları engelleyen ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Bir diğer kategori olan “yardım etme” kategorisindeki öğrenci görüşleri incelendiğinde; ahlaki durumlar karşısında öğrencilerin ahlaki muhakemede bulunurken başta hayvanlara yardım etmek olmak üzere sırasıyla en çok yaşlılara, engellilere, aileye, yoksullara, canlılara, arkadaşlara, yabancılara, savaş mağdurlarına, doğaya ve yetimlere yardım edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğrenci görüşlerinde diğerinin iyiliği-empati odaklı yardım etme yaklaşımı görülmekle birlikte çıkara dayalı karşılıklı yardımlaşmanın da yer aldığı belirtilmiştir. İyi olma kategorisiyle benzer şekilde bu sonuca öğrencilerde diğerinin iyiliği-empati odaklı muhakemenin baskın olmasıyla birlikte hedonistik muhakeme özelliklerinin de yer almasının neden olduğu düşünülmektedir. Ahlaki durumlara ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik son olarak “ahlaki değerler” kategorisi çerçevesinde öğrenci görüşleri incelendiğinde; ahlaki durumlar karşısında öğrencilerin ahlaki muhakemede bulunurken sırasıyla en çok saygılı olma değerini gerekçelendirdikleri görülmektedir. Bunun dışında merhamet, sevgi, adalet, dürüstlük, paylaşmak, empati, hoşgörü ve sorumluluk gibi değerlerin sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul dönemiyle beraber çocuklar yaşitlarıyla ve çevre ile girmiş oldukları etkili iletişim ve etkileşimler ile birlikte kendilerinininkilerden farklı düşünce ve değerlerin de olabileceğinin farkına varırlar. Böylece kendi değer ve düşüncelerini arkadaşlarınıninkiler ile karşılaştırma imkanı bulurlar. Bu süreçte ahlaki gelişim için eğitim ortamlarının çocuğa mümkün olduğu kadar ahlaki durumlar karşısında ahlaki düşünce ve değerleri karşılaştırabileceği etkili yöntemler sunması gerekmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki durumlar karşısında ahlaki düşünme, iyi olma, kötülükten uzak durma, yardım etme ve ahlaki değerler gibi ahlaki bileşenleri olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu noktada eğitim ortamlarında ahlaki durum örneklerinin argümantasyona dayalı etkinlikler ile kullanılmasının öğrencilerin ahlaki gelişimlerine olumlu yönde etki edeceği söylenebilir.

Öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik görüşleri incelendiğinde; “etkili tartışabilme”, “argümantasyon kuralları”, “sözlü argümantasyon”, “gerekçe ve “destekleyici kullanma”, “ikna etme”, “çürütücü kullanma” ve “argümantasyon etkinlikleri” olmak üzere yedi ana kategori belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin “etkili tartışabilme” kategorisi çerçevesindeki görüşleri incelendiğinde; etkili tartışmak, farklı seçimler yapmak, tartışmayı öğrenmek, diğerlerini dinlemek, fikirleri paylaşmak ve kendine güvenmek gibi tartışma becerileri ile grubu savunmak, takım olmak, karşı takıma karşı ayakta durmak, grup tartışması ve arkadaşları korumak gibi etkili grup tartışma becerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu noktada argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin bireysel ve grup etkinliklerinde etkili tartışma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Okumuş (2012) bilimsel argümantasyon modelini kullandığı çalışmada öğrencilerin tartışma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Demir (2019) çalışmasında argümantasyon uygulamalarının öğrencilerin tartışma becerileri ile tartışmaya yönelik görüşlerinde gelişim sağladığını belirtmiştir. Osborne (2005) ise Toulmin’in tartışma modeli ile sınıflarda kavram karikatürlerine dayalı tartışma ortamları oluşturduğu çalışmasında öğrencilerin tartışma düzeylerinde olumlu yönde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun dışında argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin etkili tartışma ortamlarında argüman seviyeleri ve argüman kalitelerine olumlu yönde katkı sağladığını belirten çalışmalar mevcuttur (Crowell ve Kuhn, 2012; Torun, 2015; Patronis, Potari ve Spiliotopoulou, 1999; Wissinger, 2012; Zohar ve Nemet, 2002). Bir diğer kategori olan “argümantasyon kuralları” çerçevesinde öğrenciler argümantasyon etkinliklerini gerçekleştirirken; birbirlerine karşı saygılı ve ahlaklı olmaları, zorbalıktan kaçınarak birbirlerinin fikirlerini küçümsememeleri gerektiğini, topluluktaki kurallara uymaları ve tartışmalarda anlayışlı ve affedici olmalarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun dışında argümantasyon tartışmalarında arkadaşların dikkatlice dinlenmesi ve söz hakkı olarak kibar, nezaketli ve

saygılı bir şekilde konuşulması gerekliliği vurgulanmıştır. Bununla birlikte diyalog argümantasyonun önemli bir sürecidir ve bu süreçte argümantasyonu eğitim ortamlarında değerli kılan durum; bireyi iletişim, biliş, duygusal vb. boyutlarda aktif hale getirmesidir (Mirza, Perret-Clermont, Tartas ve Iannaccone, 2009). Bu noktada öğrencilerin “sözlü argümantasyon” kategorisi çerçevesindeki görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin sözlü argümantasyon etkinliklerinde ağırlıklı olarak adaleti söylemeye çalıştıkları, konuşarak anlaştıkları ve grup tartışmaları ile öğrendikleri, tartışmalarda diğerinin dili ile konuşarak daha güzel ve üstün laflar söylemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde benzer şekilde Untereiner (2013) çalışmasında öğrencilerin sözlü argüman oluşturma becerilerinin argümantasyon etkinlikleri ile birlikte artış gösterdiği bu yönüyle argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin argüman becerilerini desteklediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Küçük Demir (2014), argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin düşüncelerini ifade etme becerilerini geliştirdiği, Walker (2011) argümantasyonun yazılı ve sözlü tartışmalarda gelişim sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Yağcı (2021) ise argümantasyon destekli işbirlikli okuma yazma uygulamalarının öğrencilerin derse aktif katılarak tartışma ortamında kendilerini ifade etmeleri, etkili iletişim ve akıl yürütme becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir. “Gerekçe ve destekleyici kullanma” kategorisi incelendiğinde; öğrencilerin argümantasyon etkinlikleri ile davranışların nedenlerini sorgulamayı, gerekçe sunmayı, düşüncelerini desteklemeyi ve kişisel düşüncelerini savunmayı, kanıtsız suçlamamayı, davranışların ve kötülüklerin sonuçlarını dikkate almayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında benzer şekilde argümantasyona dayalı etkinliklerin argüman bileşenleri olan gerekçe ve destekleyici kullanmayı olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu doğrultuda; Clark ve Sampson (2008) çalışmalarında öğrencilerin sosyobilimsel konular çerçevesinde gerçekleştirilen online argümantasyona dayalı etkinlikler neticesinde gerekçelendirmelerindeki argüman kalitesinde olumlu bir gelişimin olduğu ifade etmiş ve uygulama başında öğrencilerin basit düzeyde argüman bileşenleri (iddia, gerekçe,

destekleyici, çürütücü) kullandıkları uygulama sürecinde ise daha güçlü argümanların üretildiği ifade edilmiştir. Benzer şekilde Öztürk'ün (2013) sosyo-bilimsel konularla argümantasyon becerisi ve insan haklarına karşı tutum geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması adlı çalışmasında öğrencilerin oluşturdukları argüman kalitesinde bir artış olduğu, öğrencilerin tümünde argüman bileşenlerini kullanma konusunda bir gelişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında Kuhn ve Moore (2015) argümantasyon temelli bir öğretim programı ile iki yıl boyunca gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin süreç içerisinde üretmiş oldukları yazılı ve sözlü argümanlar incelendiğinde, süreç içerisinde iddialarını güçlendirmek için daha fazla veri kullandıkları ve argüman kalitelerinde gelişimin olduğu görülmüştür. Araştırmada gerekçe ve destekleyici kullanımıyla birlikte öğrencilerin “ikna etme” becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinliklerde ikna etmeyi, yanlış kararlara itiraz etmeyi, farklı kararlar almayı ve ikna ederek yanlış iddiadan kurtarmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularıyla benzer şekilde Takezawa, Gummerum ve Keller (2006) ahlaki konuların grup tartışmalarında kullanımının ahlaki muhakemede önemli bir rol oynadığını, ahlaki muhakemenin gelişmesiyle birlikte ikna edici mesajların kalitesinin arttığı ve ahlaki muhakeme seviyesinin tartışmada toplum yanlısı argümanların gücünü artırmada ve grup karar verme sürecini etkilemede önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir. İkna etme becerisi için önemli bir argüman bileşeni olan “çürütücü kullanma” kategorisi çerçevesinde öğrenci görüşleri incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinliklerde öğrencilerin çürütücü kullanmayı öğrendikleri ve bu çürütücüleri karşılarındaki kişilerin sunmuş oldukları iddia ve fikirleri çürütmek aynı zamanda kötülüğü çürütüp ikna etmek için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte araştırmacı günlüğünde alınan notlardan yola çıkarak çürütücü kullanımının haftalık etkinliklerle birlikte artış gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde Torun (2015) argümantasyon temelli öğretimin gerçekleştirildiği sosyal bilgiler derslerinde haftalık olarak gerçekleştirilen etkinliklerde ilk iki hafta öğrencilerin çürütücülere yer vermediği, basit argümanlar oluşturdukları daha

sonraki haftalar ise çürütücülerin yer aldığı kaliteli argüman bileşenlerine yer verildiğini belirtmiştir. Msimanga ve Lelliott (2012) ise yapmış olduğu çalışmada sınıf içerisinde gerçekleşen tartışmalarda öğrencilerin iddialarını kanıtlarla destekleyebilmeleri, çürütücü kullanmaları ve argüman sayıları ile argüman kalitelerinde olumlu bir gelişimin olduğu belirtilmiştir. Son olarak “argümantasyon etkinlikleri” kategorisi çerçevesinde öğrencilerin gerçekleştirilen argümantasyona dayalı etkinlikleri çok güzel bulduklarını, bu etkinliklerde çok eğlendiklerini, etkinliklerin farklı ve maceralı geçtiği, etkinliklerin kendilerini heyecanlandırıp meraklandığı, aynı zamanda etkinlikleri gerçekleştirirken mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Alanyazında argümantasyona dayalı etkinliklere yönelik benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Bu doğrultuda Ateş (2019) 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin argümantasyon tabanlı öğretimi eğlenceli buldukları, etkinlikleri severek yaptıkları ve derse olan ilgi düzeylerinde artış gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Aydoğdu Demir (2019) sosyal bilgiler öğretiminde argümantasyon uygulamaları adlı çalışmada argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının derse etkili ve aktif katılımı sağladığı, öğrencilerin derslerde bu tür etkinliklerin kullanılmasını istedikleri ve derslerin eğlenceli geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı bir çalışmada Simon ve Richardson (2009) öğrencilerin seviyesine uygun ve ilgi çekici konulara yönelik gerçekleştirilen argümantasyon etkinliklerinin öğrencilerin argümantasyon sürecine katılımlarını teşvik ettiği ve öğrencilerin bu ortamlarda daha kaliteli argümanlar ürettiklerini ifade etmiştir. Burek (2012) ise dördüncü sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada bu çalışmaya benzer şekilde argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında iki farklı senaryoya ilişkin öğrenci görüşleri ses kaydına alınarak daha sonra kategorize edilip karşılaştırılmıştır. Öğrenciler etkinliklerin eğlenceli olduğunu aynı zamanda öğrencilerin düşüncelerini dile getirebilmelerine imkan tanıdığını ve toplumdaki sorunlara çözüm üretilmeye imkan verdiğini ifade etmişlerdir. Bunun dışında İnanc (2020), Demirel

(2016), Demirci Celep (2015), Balcı (2015) ve Çınar (2013) argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin tartışma istekliliğine olumlu yönde etki ettiğini belirtirken Duran, Doruk ve Kaplan (2018) çalışmalarında argümantasyon tabanlı öğretime yönelik olarak öğrenci görüşlerinin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

### **5.5. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Duygu Puanları Arasındaki Farka İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmada ahlaki muhakeme gelişimiyle birlikte öğrencilerin ahlaki duygu puanlarına yönelik araştırma başında ve sonunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinlikler öncesindeki ahlaki duygu puanları ile uygulama sonrasındaki ahlaki duygu puanları arasında uygulama sonrası ahlaki duygu puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna yönelik araştırma sonucunda ahlaki muhakeme sonuçlarıyla uyumlu olarak argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki duygu gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu bulgularla benzer şekilde Fettahlıoğlu (2012) çalışmasında argümantasyona dayalı etkinliklerin bireyin duyuşsal eğilimlerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bununla birlikte alanyazında ilgili çalışmalar incelendiğinde ahlaki muhakeme ve ahlaki duygunun birbiriyle uyumlu olduğuna dair destekleyici bulgulara rastlamak mümkündür. Bu doğrultuda Lourenço (1997) 4, 6 ve 8 yaş gruplarındaki çocuklar ile yapmış olduğu çalışmada çocukların ahlaki kural ihlalinde bulunan kişinin duygularına yönelik olarak gerçekleştirdikleri ahlaki muhakeme ile duygu yüklemelerinin birbiriyle uyumlu olduğunu belirtmiştir. Bir başka çalışmada Decety, Michalska ve Kinzler (2012) iyi bir ahlaki muhakemenin bir davranışın niyet ve sonucu hakkındaki bilgilerin bütünleştirilerek açıklanmasını içeren hem bilişsel hem de duyuşsal bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Kochanska, Forman, Aksan ve Dunbar (2005) tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklar ile gerçekleştirilmiş çalışmada, çocukların ahlaki muhakeme, ahlaki duygu ve davranışlarının birbiriyle uyumlu

olduğu ifade edilmiştir. Ahlakın duyuşsal boyutu bireylerin bir durumun doğruluğu veya yanlış olması ile duygularının davranışlarıyla uyuşması sürecini temsil etmektedir (Sözer Çapan, 2005). Davranışsal boyutta ise ahlak, bilişsel ve duygusal boyutların davranışa dönüştüğü aşamayı ifade etmektedir (Gander ve Gardiner, 2015). Bu noktada ahlaki duygu ile ahlaki davranış arasındaki ilişkiye dair alanyazında çalışmalar incelendiğinde; Gummerum, Hanoch, Keller, Parsons ve Hummel (2010) tarafından yapılmış bir çalışmada ahlaki duygu yüklemenin ahlaki davranışla olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Malti, Gummerum, Keller ve Buchmann (2009) çalışmasında çocukların ahlaki duygu yüklemeleri ile olumlu sosyal davranışları arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirtilmiştir. Menesini ve Camodeca (2008) ise 9-11 yaş grubundaki çocukların kasıtlı olarak zarar verdikleri veya mağdur oldukları durumlarda utanç ve suçluluk duygularını benzer şekilde yaşayıp yaşamadıklarını araştırmayı amaçladıkları çalışmada prososyal davranışlarda bulunan çocukların yüksek düzeyde utanç ve suçluluk hissettiği, utanç ve suçluluk duygularının sosyal becerilerin, vicdanın ve toplum yanlısı davranışın yanı sıra ahlaki muhakeme, ihlalden kaçınma ve suçluluk ve içsel yaptırım (utanç) ile bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Alanyazındaki ilgili çalışmalar ve araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin ahlaki muhakeme ve duygularıyla birlikte ahlaki davranışlarında olumlu yönde değişimin olması beklenmektedir.

Araştırmada ahlaki duygu gelişimiyle birlikte öğrencilerin diğerine yönelik ahlaki duygu puanları arasında araştırma başında ve sonunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ahlaki duygularıyla birlikte argümantasyona dayalı etkinlikler öncesindeki diğerine yönelik ahlaki duygu puanları ile uygulama sonrasındaki diğerine yönelik ahlaki duygu puanları arasında uygulama sonrası ahlaki duygu puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna yönelik olarak araştırma sonucunda ahlaki muhakeme ve ahlaki duygu sonuçlarıyla benzer şekilde argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin diğerine yönelik ahlaki duygu gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu doğrultuda

alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde Lourenço (1997) ahlaki ihlal durumlarında çocukların duygu yeklemelerine ilişkin olarak 4, 6 ve 8 yaş grubundaki öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada, tüm çocukların ahlaki kural ihlallerinde mağdur olan kişilerin olumsuz duygular hissedebileceklerini anlayabildiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Yuill ve Perner (1988) araştırmalarında 3, 6 ve 7 yaşındaki çocukların etkileşim halindeki partnerlerinin duygusal tepkilerini değerlendirirken karşısındakinin niyetini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Lourenço, Malti ve Saalbach (2003) ise 4-9 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmasında ahlaki kural ihlallerinin gerçekleştiği durumlarda kural ihlalini gerçekleştiren kişiye yönelik öğrencilerin ahlaki duygularında yaş olarak büyük olan çocukların küçüklere kıyasla daha fazla olumsuz yeklemeler gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçla benzer şekilde Nunner-Winkler ve Sodian (1988) tarafından 4-8 yaş arası çocuklarla gerçekleştirilen bir çalışmada çocuklara hırsızlık gibi ahlaki bir kuralın ihlal edildiği senaryo durumu sunulmuş ve çocuklardan bu ahlaki ihlali yapan kişinin duygularını tahmin etmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda 4 yaş grubundaki çocukların büyük çoğunluğunun ahlaki kuralların farkında oldukları ve ahlaki ihlal sonucunda kazanç elde edilmişse bu ahlaki ihlali yapan kişiye karşı olumlu duygular ykleyebildikleri diğer taraftan 8 yaşındaki çocukların neredeyse tamamının ahlaki kural ihlali yapan kişiye karşı olumsuz duygular yüklediği ve ahlaki değerlere odaklandıkları sonucuna ulaşmıştır. Keller, Lourenço, Malti ve Saalbach (2003) ise 5-6 ve 8-9 yaş grubundaki çocuklar ile yaptığı çalışmada yaş düzeyinin ilerlemesi ile birlikte çocukların hem kendi hem de diğerinin ahlaki duygularına ilişkin ahlaki kural ihlali yapılan durumlarda daha fazla olumsuz duygu yklemeesi yapabildiklerini belirtmişlerdir. Arsenio, Gold ve Adams (2006) küçük ve büyük çocuklar arasındaki bu farklılığın küçük çocukların ahlaki olmayan davranış karşısında kişinin bu davranış sonucu elde edeceği kazanç durumundan kaynaklı hissedeceği olumlu duygular veya ahlaki olmayan davranışa maruz kalan kişinin hissedeceği kayıp duygusundan kaynaklı olumsuz duygulardan dolayı gerçekleştiğini ancak bu durumun çocukların yaş ve bilişsel gelişimi ile değişebildiğini

belirtmektedir. Bu noktada öğrencilerde hedonistik ve cezadan kaçınma temelli muhakemenin azalması ile birlikte diğer muhakeme türlerinde artış gerçekleşmesinin öğrencilerin ahlaki duygu gelişimini olumlu yönde etkilemiş olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen sonuçlarla birlikte sınıf içerisinde argümantasyon etkinlikleri kullanımının öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimleriyle birlikte ahlaki duygu gelişimlerini de olumlu yönde etkilemiş olduğu söylenebilir.

#### **5.6. Argümantasyona Dayalı Etkinlikler Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Ahlaki Duygu Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmada öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrası ahlaki duygularına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerdeki değişimi belirleyebilmek amacıyla öğrencilere “Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri” uygulanmış ardından bu senaryolara ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak uygulama öncesi ve sonrasında ahlaki duygu kategorilerine yönelik bulgular incelendiğinde; öğrenciler senaryolara ilişkin vermiş oldukları kararlarda olumlu davranışlara yönelik en sık; “iyi”, “mutlu”, “güzel”, “sevinçli”, “heyecanlı” ve “gururlu” şeklinde olumlu duygular hissettiklerini, karma duygular kategorisine yönelik olarak da uygulama öncesi en sık “biraz iyi biraz kötü”, uygulama sonrasında ise en sık “biraz üzgün biraz mutlu” hissettiklerini ifade etmişlerdir. Olumlu davranışlara yönelik olumsuz duygular incelendiğinde ise öğrencilerin vermiş oldukları kararlardaki olumlu davranışlardan dolayı “kötü”, “kızgın” ve “üzgün” hissettikleri, uygulama sonrasında ise yalnızca “kötü” hissettikleri görülmüştür. Öğrencilerin olumlu davranışa yönelik olumsuz duygular hissetmelerinin vermiş oldukları kararlardaki ahlaki davranış karşısında kaybetmiş oldukları ödül veya kazançlar ile verdikleri kararlar sonrasında gelebilecek sosyal tepkilerden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Uygulama öncesi öğrencilerin senaryolara ilişkin vermiş oldukları kararlardaki olumsuz davranışlara yönelik olarak ise en sık “iyi”, “mutlu”, “güzel” ve “heyecanlı” şeklinde olumlu duygular hissettikleri bununla birlikte

uygulama sonrasında olumsuz davranışa yönelik olumlu duygu yoğunluğunun azaldığı, karma duygu yoğunluğunda değişimin olmadığı, olumsuz duygu yoğunluğunda ise artışın meydana gelmesiyle uygulama sonrasında olumsuz davranışa yönelik en sık “kötü”, “üzgün”, “sinirli” ve “mutsuz” şeklinde olumsuz duygular hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki duygu gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular da bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırmada uygulama öncesinde öğrencilerin olumsuz davranışa yönelik olarak olumlu duygular hissetmelerinin “mutlu kurban” olgusuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Krettenauer (2012) çalışmasında “mutlu kurban” kavramını; öğrencilerin bir sınıf arkadaşından bir şekeri izinsiz almalarının veya başka bir çocuğu salıncaktan itmenin kurbanı yani mağdura verilen zarar nedeniyle yanlış olduğunu çok iyi bilmelerine rağmen benzer bir şeyi kendilerinin yapmaları durumunda nasıl hissedecekleri sorulduğunda mutlu duygular ifade edebilmeleri şeklinde açıklamıştır. Mutlu kurban olgusu içerisinde çocuk, istenen bir nesneyi elde etmenin mutluluğu gibi ahlaki ihlallerin olumlu duygusal sonuçlarına odaklanır. Bu durum çocukların, kuralın geçerli olduğunu anlamalarına rağmen, kişisel bir hedefe ulaşmak için ahlaki bir ihlale olumlu duygular atfetmeleri gerçeğini açıklar. “mutlu kurban” nitelemesi özellikle dört ve beş yaşlarında yaygın olmakla birlikte çocuklardaki ahlaki gelişim ile birlikte azalmaktadır. Çocuklar ahlaki gelişim sürecinde farklı bakış açılarını koordine etmeyi öğrendiklerinde, ahlaki ihlallerin sadece başkaları üzerinde olumsuz etkileri olduğunu değil, aynı zamanda ahlaki suçluluk, utanç veya utanma duygusuna da yol açtığını fark ederler (Malti ve Latzko, 2012). Bu durum bir sonraki adımda genelleştirilmiş bir üçüncü şahıs bakış açısı geliştirir. Bu bakış açısı, güvene dayalı ilişkiler kurmak ve sürdürmek için kişinin başkalarına nasıl davranması gerektiğini belirleyen bir öz değerlendirme sistemi oluşturmaya yardımcı olur. Kişi bu güveni ihlal ettiğinde (mutsuz ahlakçı) suçluluk veya utanç duyguları ortaya çıkar. Bu ahlaki benlik, yükümlülüklerine uygun hareket etmesi koşuluyla (mutlu ahlakçı) gurur gibi olumlu ahlaki

duygular ortaya çıkarır. Bu doğrultuda ahlaki duygu gelişimini destekleyici etkinliklerin bireyi “mutlu kurban” olgusundan uzaklaştırarak olumlu empatik duyguları desteklemesi beklenir. Günümüzde sosyal duygusal öğrenme programları gibi farklı yaklaşımlar çerçevesinde duygusal empatinin gelişmesine yönelik olarak grup tartışmaları gibi ahlaki muhakeme ve bilişsel ahlaki becerileri geliştirmeyi amaçlayan yöntemler önerilmektedirler. Buna yönelik olarak çocuklara, kendilerinin ve başkalarının çok yönlü duygularını ahlaki durumlar içerisinde deneyimleme fırsatı oluşturacak sosyal ortamlar sunmak önem arz etmektedir. Araştırmada bu doğrultuda argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında olumlu duygu yoğunluğunda artışın gerçekleşmesi ve olumsuz davranışa yönelik olumlu duygu yoğunluğunun azalmasında argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilere farklı bakış açılarını ele alarak “mutlu kurban” olgusundan uzaklaşmalarını sağlayacak sosyal tartışma ortamlarını sağlamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde ahlaki duygu gelişiminde sosyo bilişsel tartışmaların etkili olduğu görülmektedir. Kerschenstainer (1977) okulda irade ve ahlaki muhakeme ile birlikte ahlaki duygulara da etki yapılmasının mümkün olduğunu ifade etmektedir. Bland et al. (2020) ise ahlaki duyguların sosyal etkileşim ve bilişsel yeteneklerle ilişkili duyguları ifade ettiğini ve başkalarının duygularını anlamının diğer bireylerle başarılı bir şekilde sosyal etkileşime girilmesini sağlayan önemli bir gelişimsel alan olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda Malti ve Latzko (2012) ahlaki çatışma bağlamındaki duyguların çocukların sosyo-ahlaki olayların sonuçlarını tahmin etmelerine ve ahlaki eylem eğilimlerini buna göre ayarlamalarına yardımcı olduğu iddia etmektedir. Benzer şekilde Malti ve Keller ahlaki duyguların gelişimi için sosyo-ahlaki bilginin gerekli olduğunu, duygusal olarak, ahlaki benliğin, eylemlerinin sonuçlarının başkaları üzerinde empatik bir şekilde paylaşılmasıyla karakterize edildiğini öne sürmüştür (Malti ve Latzko, 2012). Pons et al. (2004) çocukların duygu anlayışlarındaki bireyler arası farklılıkların diğerleriyle olan sosyal ilişkilerindeki farklılıklarla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Chen (2009) ise çocukların ahlaki duygularını teşvik etmede dilin rolünü test

ettiği çalışmasında ahlaki ihlal durumlarıyla karşılaşan karakterin zihinsel süreçlerinin tartışılmasının çocukların ahlaki duyguları anlamasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin ahlaki duygu gelişimleri ile birlikte ahlaki muhakeme sonucunda vermiş oldukları kararlardan etkilenen kişilerin ahlaki duygularını temsil eden diğerine yönelik ahlaki duygu görüşlerindeki değişim incelendiğinde; öğrenciler olumlu davranışa yönelik argümantasyona dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında diğer bireylerin sırasıyla en sık; “iyi”, “mutlu”, “güzel”, “sevinçli”, “heyecanlı” ve “gururlu” olarak olumlu duygular hissedeceklerini, karma duygular kategorisine yönelik olarak en sık “biraz iyi biraz kötü”, hissedeceklerini ifade etmişlerdir. Olumlu davranışlara yönelik olumsuz duygular incelendiğinde ise uygulama öncesi ve sonrasında genel olarak “kötü” ve “kızgın” hislerin oluşacağını belirtmişlerdir. Olumsuz davranışa yönelik olarak ise uygulama öncesi ve sonrasında en sık “kötü”, “üzgün”, “kızgın” ve “sinirli” şeklinde olumsuz duygular hissedeceklerini bununla birlikte uygulama öncesi ve sonrasında olumlu duygulara yönelik olarak “iyi” ve “sevinçli” hissedileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tüm senaryo durumlarına ilişkin diğerine yönelik ahlaki duygu değişimleri incelendiğinde; olumlu davranışa yönelik olarak argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında öğrencilerin diğerine yönelik olumlu duygu yoğunluğunda artışın olduğu karma ve olumsuz duygu yoğunluğunda ise azalmanın olduğu görülürken olumsuz davranışa ilişkin değişimler incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında diğerine yönelik olumlu, karma ve olumsuz duygu yoğunluklarında değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin olumlu davranış karşısında diğerine yönelik ahlaki duygu yoğunluğunda olumlu bir değişim meydana getirdiği söylenebilirken bu değişimin olumsuz davranışlara yönelik olarak gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; sosyal bilgiler dersinde argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmada öğrenci

görüşlerinden yola çıkarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda argümantasyona dayalı etkinlikler sonrasında öğrencilerin hedonistik ve cezadan kaçınmaya dayalı muhakemelerinde azalmanın olması, sosyal onay odaklı muhakemede küçük düzeyde olmakla birlikte, norm ve kural temelli, diğerinin iyiliği-empati ve hak ve adalet temelli muhakeme yapılarında olumlu yönde belirgin artışın gerçekleşmesi argümantasyona dayalı etkinliklerin ahlaki muhakeme gelişimi üzerindeki olumlu etkisini destekler niteliktedir. Araştırmada ayrıca Berkowitz'in (2002) deyimiyle ahlak anatomisinin diğer unsurları olan ahlaki değerler ve ahlaki duygulara ilişkin değişim incelendiğinde; argümantasyona dayalı etkinliklerin ahlaki muhakemeyle birlikte öğrencilerin ahlaki değerleri ve ahlaki duygularında gelişim sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla birlikte öğrencilerin argümantasyon etkinliklerindeki ahlaki durumlar ve argümantasyon etkinliklerine ilişkin görüşleri birlikte ele alındığında öğrencilerin ahlaki muhakemelerinin gelişiminde argümantasyona dayalı etkinliklerin etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle toplumumuzun geleceğini inşa edecek öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel, toplumsal ve evrensel konularda kararlar alırken ahlaki değerleri ve duygularını da dikkate alarak etkili bir şekilde ahlaki muhakemede bulunmalarında argümantasyona dayalı etkinliklerin etkili olacağı söylenebilir.

## 5.7. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen önerilere yer verilecektir.

### 5.7.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimleri üzerindeki olumlu etkisi ortaya konulmuştur. Araştırmacılar ahlaki muhakeme gelişimi üzerinde farklı etkinlik ve yöntemlerin etkisine yönelik çalışmalar gerçekleştirebilir.
2. Araştırmada öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimlerine dair bulguları desteklemek amacıyla öğrencilerin ahlaki duygu ve değerlerine yönelik gelişimleri de incelenmiştir. Bununla birlikte gelecekteki araştırmalarda öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimleri ile ahlaki davranışları arasındaki ilişkiye dair çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Bu araştırma sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimlerine dair farklı araştırmaların başta din kültürü ve ahlak bilgisi ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri olmak üzere farklı disiplinlerde de gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
4. Bilişsel gelişim kuramı ve literatürde yer alan çalışmalar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinin yaş ve bilişsel gelişim dönemleri çerçevesinde sınıflandırılmasına yönelik çeşitli uyumsuzlukların olduğu görülmektedir. Günümüzdeki teknolojik ve toplumsal gelişmelerin bireylerin bilişsel, duygusal ve ahlaki gelişimleri üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda ilkökul dördüncü sınıf (9-10 yaş grubu) öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen sonuçların bu yaş dönemindeki çocukların ahlaki muhakeme, ahlaki duygu ve değer gelişimlerine yönelik literatüre

katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte literatürde ahlaki gelişim dönemlerine ilişkin yer alan tartışmalara güncel olarak katkı sağlaması açısından öğrencilerin farklı yaş gruplarındaki ahlaki gelişimlerine yönelik gerçekleştirilecek daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

5. Araştırmada, öğrenci günlükleri ve argümantasyon etkinliklerinde öğrencilerden kendi yaşamlarındaki ahlaki çatışma örneklerini bireysel olarak ve sınıf içerisinde muhakeme ederek tartışmaları istenmiş olmakla birlikte gelecekteki araştırmalarda öğrencilerin kendi yaşamlarındaki ahlaki çatışma durumlarına daha fazla yer verebilecekleri aktivite ve araçların kullanılması önerilebilir.
6. Bu araştırmada karma yöntem yaklaşımı ele alınmış olmakla birlikte öğrencilerin ahlaki muhakeme yapılarını daha iyi anlamak ve ahlaki muhakeme gelişimlerine olumlu yönde katkı sunabilecek etkinliklerin keşfedilebilmesi için gömülü teori, kolerasyonel çalışmalar, eylem araştırması vb. farklı türdeki çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
7. Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde argümantasyona dayalı etkinliklerin kullanımının öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişiminde etkili olduğu görülmekle birlikte literatürde argümantasyona dayalı etkinliklerin sosyal bilgiler dersinde kullanımına ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bununla birlikte alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde argümantasyona dayalı araştırmaların genellikle ortaokul, lise ve lisans düzeyindeki öğrenciler ile gerçekleştirildiği ilkokul düzeyinde sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ilkokul düzeyindeki öğrencilere yönelik argümantasyona dayalı etkinliklerin kullanımına ilişkin daha fazla araştırmanın gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

### 5.7.2. Öğretmen ve Politika Üreticilere Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada argümantasyona dayalı etkinliklerin sosyal bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin ahlaki muhakeme, ahlaki duygu ve değer gelişimlerine katkı sağladığı görülmüştür. Bu doğrultuda ahlak eğitimi çerçevesinde argümantasyona dayalı etkinliklerin sınıf içerisindeki etkinliklerde kullanılması teşvik edilebilir.
2. Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf grubundaki (9-10 yaş grubundaki) öğrenciler ile gerçekleştirilmiş olup uygulama öncesinde bu yaş grubundaki öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimlerinde hedonistik ve sosyal onay odaklı muhakemenin baskın olduğu bununla birlikte argümantasyon etkinlikleri ile muhakeme türlerinin baskınlık durumunun olumlu yönde değişebildiği görülmüştür. Bu doğrultuda eğitim kademelerinde erken yaşlardan itibaren öğrencilerin ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli empatik ve sosyal gelişimi destekleyici program ve etkinliklerin düzenlenmesinin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimlerinde etkili olacağı düşünülmektedir.
3. Araştırmada elde edilen bulgular ve öğrenci görüşleri doğrultusunda argümantasyona dayalı etkinliklerin sınıf içerisinde etkili olarak kullanılabilecek bir yaklaşım olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretim programı ile ders kitaplarında argümantasyona dayalı etkinliklere daha fazla yer verilmesi ayrıca öğretmenlerin bu etkinlikleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimlere alınmaları önerilmektedir.
4. Araştırmada öğrencilerin ahlaki düşüncelerini sözlü olarak ifade edebilmeye kıyasla yazılı olarak ifade etmede problem yaşadıkları görülmüştür. Bu duruma yönelik eğitim programları ve ders etkinliklerinde öğrencilerin ahlaki düşüncelerini daha iyi bir şekilde ifade edebilecekleri etkinliklere yer verilebilir.
5. Araştırmada öğrencilerin ahlaki muhakemede bulunabilecekleri argümantasyona dayalı etkinliklerin tasarlanma sürecinde sosyal bilgiler öğretim programı ve bu

etkinliklerin kullanılabileceği uygun kazanım, etkinlik ve içerikler incelenmiş ve sosyal bilgiler dersi kapsamında argümantasyona dayalı etkinlikler ile ahlaki muhakemeye yönelik daha fazla içerik ve etkinliğe ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretim programı ve ders kitabı hazırlayıcılarına argümantasyona dayalı etkinliklere uygun ve ahlaki muhakeme gelişimini destekleyici içerik ve kazanımlara daha fazla yer vermeleri, öğretmenlere ise sınıf içerisinde öğrencilerin dikkatini çekecek gerçek yaşam hikayeleri veya problem durumlarını kapsayan ahlaki durum örneklerini kullanmaları önerilmektedir.

6. Araştırmada argümantasyona dayalı etkinliklerde grup liderinin grup tartışmaları ve grup muhakeme sürecinde etkili olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda argümantasyon etkinliklerinde öğretmenlere grup liderlerine yönelik olumlu yönde destek sağlamaları önerilmektedir.
7. Araştırmada argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki değerlere ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler ve program geliştiricilerine değerler eğitiminde argümantasyona dayalı etkinliklere yer vermeleri önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Acuner, A. M. (2005). *Öğrenme, demokrasi bilinci, sağlıklı yaşam ilişkisi ve öğrencilerimiz*. I. Ulusal Sağlığı Geliştirme ve Sağlık Eğitimi Sempozyumu, Ankara.
- Açıkgöz, K.Ü. (2002). *Aktif öğrenme* (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası.
- Ahmetoğlu, E. (2017). Ahlak gelişimi In Aral, N., & Duman (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (pp. 215-241). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaba, S. (2018). Ahlak ve gelişimi. In Özbay, Y. & Erkan, S. (Eds.), *Eğitim Psikolojisi* (pp. 166-201). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaş, O. (2004), *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akboy, R. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İzmir: Bornova Can Ofset.
- Akkan, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel olayları argümantasyon tekniği ile değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.

- Akkoyunlu, B., Telli, E., Çetin, N. M., & Dağhan, G. (2016). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı günlüklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(4), 312-330.
- Akkus, R., Gunel, M., & Hand, B. (2007). Comparing an inquiry-based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices: Are there differences? *International Journal of Science Education*, 29(14), 1745-1765.
- Akman, A., Ertürk, G., Deniz, A., Dönmezer, İ., Ogelman, H. G., & Veziroğlu, M. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Pegem.
- Akpınar, Y., Ardaç, D. & Amuce, N. E. (2015). Computer versus computer and human support in an argumentation-based science learning environment. *Journal of Online Learning Research*, 1(2), 137-161.
- Aksoy F. (2019). *Sosyal bilgiler eğitiminde bilim teknoloji ve toplum ünitesi'nin öğretiminde argümantasyon tabanlı öğrenme sürecinin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aktamış, H., & Hiğde, E. (2017). Argümantasyon nedir? In H. Aktamış (Ed.), *Örnek etkinliklerle fen eğitiminde argümantasyon*. Ankara: Anı.
- Aldağ, H. (2006). Toulmin tartışma modeli. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 13-34.
- Allen, J. E. (1982). *The assessment of moral reasoning in preschool children and the relationship between moral reasoning and peer interaction*. Doctoral dissertation, Purdue University.
- Altıkulaç, A., & Uslu, S. (2014). Teaching values through the moral dilemma approach in social studies course. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(3), 383-407.
- Altıntaş, H. (1999). *İslâm ahlâkı*. Ankara: Akçağ.
- Anderson, E. (2014). Dewey's moral philosophy. Stanford encyclopedia of philosophy. (Edit: E.N. Zalta, 2014). <https://plato.stanford.edu/entries/dewey-moral/>

- Andriessen, J., Baker, M., & Suthers, D. (2003). *Arguing to learn: Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Antiliou, A. (2012). *The effect of an argumentation diagram on the self-evaluation of a creative solution*. Doctor of Philosophy, The Pennsylvania State University.
- Arıkan, Y., & Duymaz, S. (2014). Gerçek yaşam durum senaryolarıyla bilişim etiği ölçeği'nin türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 318-337.
- Arnold, M. L. (2000). Stage, sequence and sequels: changing conceptions of morality, post-kohlberg. *Educational Psychology Review*, 12(4), 365-383.
- Arslan Mancar, S. (2019). *Performansa dayalı durum belirlemede puanlayıcılar arası güvenilirlik tekniklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Arslan, A. (2020). *Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin eleştirel düşünme becerisi, empatik eğilim ve demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Aslan, S. (2014). Analysis of students' written scientific argument generate and evaluation skills. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(1), 41-74.
- Astington, J.W. (1994) . *The child's discovery of mind*. London: Fontana.
- Aşıkçan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi. Necmettin erbakan Üniversitesi, Konya.
- Atalay, M. (2019). *Ergenlerde iç grup dış grup ayrımının dayandığı kalıp yargıların sosyal alan kuramı bağlamında incelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Ateş, E. (2019). *Argümantasyon tabanlı öğretim yönteminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları, fene yönelik tutumlarına ve tartışma becerilerine etkisi*.

- Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak
- Ateş, F. (2013). *İlkokulu ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Austrian, S. G. (2008). Adolescence. In S. G. Austrian (Ed.), *Developmental theories through the life cycle* (pp. 79-131). New York: Columbia University.
- Aydın, M. Z. (2005). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi.
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Aydoğdu Demir, H. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Argümantasyon Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. Rize.
- Ayverdi, İ. (2006). *Misalli büyük türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Backman, Y., Haglund, L., Gardelli, V., & Persson, A. (2012). Philosophy with children: moral argumentation and the role of pictures. In *ICPIC International Conference: 02/07/2009-04/07/2009* (pp. 131-140). Liguori.
- Bahar, M., Nartgün Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: Pegem.
- Baird, A. A. (2008). Adolescent moral reasoning. The integration of emotion and cognition. In W. Sinnott-Armstrong (Ed.), *Moral psychology: Vol:3. The neuroscience of morality: Emotion, disease, and development* (pp. 323-342). Cambridge, MA: MIT.
- Balcı, C. (2015). *8.sınıf öğrencilerinin “Hücre bölünmesi ve kalıtım” ünitesinin öğretilmesinde bilimsel argümantasyon temelli öğrenme sürecinin etkisi*. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes üniversitesi. Aydın
- Balım, A. G., Çeliker, H. D., Kaçar, S., Evrekli, E., Türkoğuz, S., İnel, D., . . . Ormancı, Ü. (2012). Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenme yöntemi içerisinde

- kavram karikatürleri: Bir etkinlik örneği "Isınan taneciklerin dansı". *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 68- 87.
- Bandura, A. (2014). Social cognitive theory of moral thought and action. In *Handbook of moral behavior and development* (pp. 69-128). Psychology.
- Basinger, K. S., Gibbs, J. C., & Fuller, D. (1995). Context and the measurement of moral judgement. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 537-556.
- Başalan İz, F. (2009). *Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi kuramına göre hemşire öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baycu, M. (2003). *Ahlak eğitimi çerçevesinde utanma (Haya) duygusu eğitimi (Niğde il merkezindeki lise öğrencileri üzerine bir araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Bebeau, M. J., Rest, J. R., & Narvaez, D. (1999). Beyond the promise: A perspective on research in moral education. *Educational researcher*, 28(4), 18-26.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ve fizikte uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Bencik, & Kangal, S. (2010). *Normal ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılarının karşılaştırılması ve yaratıcı drama programının çocukların ahlaki yargılarına etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bergman, R. (2004). Identity as Motivation: Toward a Theory of the Moral Self. In D.K. Lapsley and D. Narvaez (Eds.). *Moral Development, Self, and Identity*. (pp.21-46). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berk, E. L. (2013). *Çocuk gelişimi*. (Ali Dönmez Çev.). Ankara: İmge
- Berkowitz, M. (1993). Moral discussion procedure. Workshop presented at the annual meeting of the Association for Moral Education, Tallahassee, FL.

- Berndt, T. J., & Berndt, E. G. (1975). Children's use of motives and intentionality in person perception and moral judgment. *Child Development*, 904-912.
- Besnard, P., & Hunter, A. (2008). *Elements of argumentation* (Vol. 47). Cambridge: MIT.
- Bilgen, Ö. B., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.
- Bilgin, B., & Selçuk, M. (2000). *Din öğretimi, özel öğretim yöntemleri kavramlar araç gereç yöntemler ilkeler uygulama planlama*. Ankara: Gün.
- Binfet, J. T. (2000). The effect of reflective abstraction versus peer-focused discussions on the promotion of moral development and prosocial behavior: An intervention study (Unpublished doctoral dissertation). University of British Columbia, Vancouver.
- Black, J. E., & Reynolds, W. M. (2016). Development, reliability, and validity of the Moral Identity Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 97, 120-129. doi:10.1016/j.paid.2016.03.041
- Blakemore, S. J. (2008). The social brain in adolescence. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(4), 267-277, doi: 10.1038/nrn2353.
- Bland, A. R., Schei, T., Roiser, J. P., Mehta, M. A., Zahn, R., Seara-Cardoso, A., ... & Elliott, R. (2020). Agency and intentionality-dependent experiences of moral emotions. *Personality and Individual Differences*, 164, 110125.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In D.K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 189–212). Mahweh: NJ: Erlbaum
- Blatt, M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's moral judgment. *Journal of Moral Education*. 4. 129-161.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*, Çev.: Durmuş Ali Özçelik. İstanbul: M.E.B.
- Bloom, P. (2010). How do morals change? *Nature*, 464(7288), 490.

- Bloom, P. (2010). “*The moral life of babies*”, The New York Times.
- Bode, J., & Page, R. (1978). Comparison of measures of moral judgment. *Psychological Reports*, 43(1), 307-312.
- Bozgün, K., & Baytemir, K. (2019). Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ölçeğinin (SDAGO) türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 14(1).
- Brown, D. E. (1991). *Human universals*. Philadelphia, PA, US: Temple University Press
- Bulgren, J. A., Ellis, J. D., & Marquis, J. G. (2014). The use and effectiveness of an argumentation and evaluation intervention in science classes. *Journal of Science Education and Technology*, 23(1), 82-97.
- Burek, K. J. (2012). *The impact of socioscientific issues based curriculum involving environmental outdoor education for fourth grade students* (Order No. 3505582). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1013845124). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-socioscientific-issues-based-curriculum/docview/1013845124/se-2?accountid=11054>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cahill, C., Kuhn, A., Schmoll, S., Lo, W. T., McNally, B., & Quintana, C. (2011). Mobile learning in museums: how mobile supports for learning influence student behavior. In *proceedings of the 10th international conference on interaction design and children* (pp. 21-28).
- Cain, J., & Smith, D. (2009). Increasing moral reasoning skills through online discussions. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(2), 149.
- Can, G. (2020). Kişilik gelişimi (Psikososyal ve Ahlak Gelişimi). In B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi. Gelişim-öğrenme-öğretim*. (pp. 123-163). Ankara: Pegem Akademi.

- Cavagnetto, A. R. (2010). Argument to foster scientific literacy: A review of argument interventions in K–12 science contexts. *Review of Educational Research*, 80(3), 336-371.
- Cesur, S. (2017). Değerleri belirleme testi. In S. Cesur, Ç. Erdoğan, B. Tepe, & O. Yılmaz (Eds.), *Sosyal psikolojide değerler ve ahlak kuramları ve ölçekler*. Ankara: Nobel.
- Cesur, S., & Topçu, M. S. (2010). Değerlerin belirlenmesi testinin güvenirlik ve geçerlik çalışması ve yaş, eğitim, cinsiyet ve ebeveyn eğitiminin ahlaki gelişim ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 106-125.
- Cevizci, A. (2002). *Etige Giriş*. İstanbul: Paradigma.
- Chapman, M. & McBride, (1992). The education of reason: Cognitive conflict and its role in intellectual development. In C. Shantz & W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 36-67). Cambridge, England: Cambridge University.
- Chen, S. F. (2009). Shrinking exponential language models. In *Proceedings of Human Language Technologies: The 2009 Annual Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics* (pp. 468-476).
- Chi, M.T.H. (2000) . Self-explaining expository texts: The dual process of generating inferences and repairing mental models. In Glaser, R. (Ed), *Advances in Instructional Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chin, C. & Osborne, J. (2010). Students' questions and discursive interaction: Their impact on argumentation during collaborative group discussions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (7), 883–908.
- Chomsky, N. (2015). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. Cambridge, Mass: MIT.

- Çileli, M. (1995). *İlk öğretim kurumlarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları: Türk Eğitim Derneği XIII. Öğretim Toplantısı: 25-26 Mayıs, 1995*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Cingel, D. P. (2016). *Preschool children's moral judgements and moral reasoning following exposure to a televised moral message: The role of parent mediation and social moral intuitions*. Doctoral dissertation, Northwestern University.
- Clark, D. B., & Sampson, V. D. (2007). Personally-seeded discussions to scaffold online argumentation. *International Journal of Science Education*, 29(3), 253-277.
- Clark, D. B., D'Angelo, C. M. & Menekse, M. (2009). Initial structuring of online discussions to improve learning and argumentation: Incorporating students' own explanations as seed comments versus an augmented-preset approach to seeding discussions. *Journal of Science Education Technology*, 18, 321-333. doi: 10.1007
- Clark, D. B., Sampson, V., Weinberger, A., & Erkens, G. (2007). Analytic frameworks for assessing dialogic argumentation in online learning environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), 343-374.
- Clouse, B. (2000). Ergenlerde ahlâk gelişimi ve cinsellik. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- Cohen, J., Pant, L., & Sharp, D. (1993). A validation and extension of a multidimensional ethics scale. *Journal of Business Ethics*, 12(1), 13-26.
- Cohen, M. (2007). *101 Ethical dilemmas*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment, Vol. 1. Theoretical foundations and research validation; Vol. 2. Standard issue scoring manual*. New York, NY, US: Cambridge University.
- Colby, A., Kohlberg, L., Fenton, E., Speicher-Dubin, B., & Lieberman, M. (1977). Secondary school moral discussion programmes led by social studies teachers. *Journal of Moral Education*, 6(2), 90-111.

- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hower, A., Candee, D., Gibbs, J., & Power, C. (1987a). *The measurement of moral judgment: Theoretical foundations and reserach validation* (Vol. I). Cambridge: Cambridge University.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hower, A., Candee, D., Gibbs, J., & Power, C. (1987b). *The measurement of moral judgment: Standart issue scoring manual* (Vol. II). Cambridge: Cambridge University.
- Coskun, K., & Kara, C. (2019). Moral identity test (MIT) for children: reliability and validity. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32(1), 1-8.
- Crain, W. C. (1992). *Theories of development: Concepts and applications*. Newjersey: Prentice-Hall. Third Edition.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed method research. 2nd Sage. *Thousand Oaks, CA*, 201.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Crocker, L. & Algina J. (1986). *Introduction to classical and modern theory*, CBS College Publishing.
- Crowell, A.,& Kuhn, D., (2012): Developing dialogic argumentation skills: A three-year intervention study. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 363-381.
- Cui, L., Colasantane, T., Malti, T., Ribeaud, D. & Eisner, M. P. (2016). Dual trajectories of reactive and proactive aggression from mid-childhood to early adolescence: Relations to sensation seeking, risk taking, and moral reasoning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 663-675.
- Curtis, R., Webb- Dempsey, J., & Shambaugh, N. (2010). Understanding your data. In Robert P. Pelton (Ed.), *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction* (pp. 27-57). Lanham, Maryland: Rowman&Littlefield Education.

- Çağrııcı, M. (1985). *Anahatlarıyla islam ahlakı*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Çağrııcı, M. (2000). *İslam düşüncesinde ahlak*. İstanbul: Birleşik.
- Çakmak Teloğlu, Ş. K. (2016). *Erken çocuklukta üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki akıl yürütmelerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 555-576.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S., & Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çapan, A. S. (2005). *3-11 yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin piaget ahlaki gelişim kuramı'na göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi. İstanbul
- Çelik, B. (2016). *Üniversite 1. sınıf öğrencileri ile ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ahlak gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, T., Gökçe, S., Yenmez, A. A., & Özpınar, İ. (2017). Online argümantasyon: Eleştirel okuma özyeterlik algısı. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 117-134.
- Çetin, H. (2019). *Mevlâna'da ahlak eğitimi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Çınar, D. (2013). *Argümantasyon temelli fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya
- Çırak, K. G. (2006). *Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Çiftçi Arıdağ, N. (2018). Ahlak gelişimi In A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (pp. 145-191). Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, N. (2001). Ahlaki yargı testi MUT'un teorisi ve türkçe versiyonunun geçerliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (1)2, 295-321.
- 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: Verso.
- Çileli, M. (1987). Ergenlikte ahlak gelişimi. B. Onur (Ed.), *Ergenlik psikolojisi* (s. 265-286). Ankara: Taş.
- Çimen, T. İ. (2007). *İlköğretim okullarındaki din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim Programında Ahlak öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Çinemre, S. (2012). *Ahlak eğitimi bağlamında Kohlberg'in ahlak gelişim teorisi ve sorunları*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Çoker, O. (2017). Ahlaki ve sosyal kural bilgisi ölçeği. In S. Cesur, Ç. Erdoğan, B. Tepe, & O. Yılmaz (Eds.), *Sosyal psikolojide değerler ve ahlak kuramları ve ölçekler*. Ankara: Nobel.
- Damon, W. (1999). The moral development of children. *Scientific American*, 72-78.
- Decety, J., Michalska, K. J., & Kinzler, K. D. (2012). The contribution of emotion and cognition to moral sensitivity: a neurodevelopmental study. *Cerebral cortex*, 22(1), 209-220.
- Delen, İ. (2017). Teknoloji ve Argümantasyon. In H. Aktamış (Ed.), *Örnek etkinliklerle fen eğitiminde argümantasyon*. Ankara: Anı.
- Demir, F. B. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının argümantasyona dayalı eğitim sürecine göre argüman düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

- Demir, F.B. (2021). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin ekolojik okuryazarlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Kastamonu.
- Demirbağ, M. (2017). Fen derslerinde Argümantasyonu nasıl kullanırız? In H. Aktamış (Ed.), *Örnek etkinliklerle fen eğitiminde argümantasyon*. Ankara: Anı.
- Demirci Celep, N. (2015). *Argümantasyona dayalı sorgulayıcı eğitim modelinin 10. sınıf öğrencilerinin gaz kavramlarını anlamalarına etkisi*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara
- Demirel, E. O. (2014). *Probleme dayalı öğrenme ve argümantasyona dayalı öğrenmenin öğrencilerin kimya dersi başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel muhakeme yeteneklerine etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Dewey, J. (1976). Okulda ahlâk eğitimi. (Çev: F.Oğuzkan). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-7.
- Dewey, J. (1998). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dilber, M., & Ersoy, Ö. A. (2016). Okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2207-2220.
- Dimant, R., & Bearison, D. (1991). Development of formal reasoning during successive peer interactions. *Developmental Psychology*. 27. 277-284.
- Diogenes Laertius (2004). *Ünlü filozofların yaşamları ve öğretileri*, Çev. Candan Şentuna, İstanbul: Yapı Kredi.
- Dodson, F., 1998. *Çocuk eğitimi el kitabı*, Çev.: A. Durmaz, İstanbul: Kırkambar.
- Doğan, D. (2016). *Ergenlik öncesi ahlak eğitimi*. Yüksek Lisans. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

- Doğan, R. ve Ege, R. (2012). *Din eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Doğru, S. (2016). *Argümantasyon temelli sınıf içi etkinliklerin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, mantıksal düşünme becerilerine ve tartışmaya istekliliklerine olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. Hatay.
- Doise, W., Mugny, G., Perrett-Clermont, A. (1976). Social interaction and cognitive development: Further evidence. *European Journal of Social Psychology*, 56: 245–247.
- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11–12 year old children. *Argumentation*, 10, 227–251.
- Dorval ,B., Gundy, F. (1990) . The development of arguing in discussions among peers. *MerillPalmer Quartely*, 36, 389 – 409.
- Dönmezer, İ. ( 2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J., (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*,84(3). 287-312.
- Dunn, J. & Munn, P. (1985). Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year. *Child Development*, 56(2), 480-492.
- Dunn, J. F. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Dunn, J., Munn, P. (1987). Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 6 (23) , 791 – 798.
- Duran, M., Doruk, M., ve Kaplan, A. (2017). Argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve kaygılarına etkililiğinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1). 55-87.

- Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38, 39-72. doi: 10.1080/03057260208560187.
- Dusko, R & Helar, W. (1975). Mariellen moral developement the missionary society of St. Paul. New York: The Postle
- Eemeren, F. H. van, R. Grootendorst, A. F. Snoeck Henkemans, J. A. Blair, R. H. Johnson, E. C. W. Krabbe, Ch. Plantin, D. N. Walton, Ch. A. Willard, J. Woods and D. Zarefsky. (1996), *Fundamentals of argumentation theory. A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Eisenberg, N., Lennon, R., & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19(6), 846.
- Eisenberg, N., Pasternack, J. F., Cameron, E., & Tryon, K. (1984). The relation of quantity and mode of prosocial behavior to moral cognitions and social style. *Child Development*, 1479-1485.
- Eisenberg-Berg, N. (1976). The relation of political attitudes to constraint-oriented and prosocial moral reasoning. *Developmental Psychology*, 12(6), 552-553.
- Eisenberg-Berg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, 15(2), 128.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Ekşi, H. (2016). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ,6(1). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1513/18352>
- Erdem, H. (2000). *Sondevir Osmanlı düşüncesinde ahlâk*. Konya: Sebat Ofset.
- Erden, M.; Akman, Y. (2009). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.

- Erduran, S., Jiménez-Aleixandre, M. P., & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2007). Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research. Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com>
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933. doi:10.1002/sce.20012.
- Erel, E. (2018). *6. sınıf sosyal bilgiler dersi programında belirlenen değerlere, ahlaki ikilem formlarıyla öğrencilerin ulaşma düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi. Erzincan.
- Erginli, Z. (2006). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. İstanbul: Kâlem.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568.
- Ersoy, N. M. (1997). *Adalet alanında çalışan ve bu konuda eğitim görenlerin ahlaki gelişim evrelerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara
- Eşin, H. (2008). *Fizik dersi kapsamında öğretim sürecinde oluşturulan argüman ortamlarının öğrencilerin muhakemesine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Etimoloji Türkçe. <https://www.etimolojiturkce.com/arama/arguere> adresinden 30.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K. & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *Journal of Early Adolescence*, 19(1), 5-16.
- Fairclough, K. (2000). *Assessing moral reasoning development through values education within a western australian independent school*. Master of Education. Cowan University Perth.

- Fatma, Ö. (2001). *7-11 yaşlarındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Fersahoğlu, Y. (1998a). *Kur'an'da zihin eğitimi*. İstanbul: Marifet.
- Fersahoğlu, Y. (1998b). *Din eğitimi ve öğretiminde duygu eğitimi*. İstanbul: Marifet.
- Fettahlıoğlu, P. (2013). Argümantasyona dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımı, (Editörler: Ekici, G. & Güven, M. *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*, ss. 157-198), Ankara: Pegem Akademi.
- Fettahlıoğlu, P. ve Kaleci, D. (2015). *Eleştirel düşünme beceri gelişiminde online argümantasyon uygulaması*. 17. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Filiz, S. & Işıker, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde argümantasyona dayalı öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 30, p. 546-556. Doi: 10.26449/sssj.1251.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. Oxford: Blackwell.
- Fleming, J. S. (2006). Piaget, Kohlberg, Gilligan, and others on moral development. Retrieved: April 16, 2021, from <http://swppr.com/Textbook/Ch%207%20Morality.pdf>
- François, F. (2005) . *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. [Interpretation and dialogue in children and certain others]. Lyon: ENS.
- Gallagher, C. T. (2011). Assessment of levels of moral reasoning in pharmacy students at different stages of the undergraduate curriculum. *International Journal of Pharmacy Practice*, 19(5), 374-380. <https://doi.org/10.1111/j.2042-7174.2011.00121.x>
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi* (8. Basım), (Dönmez, A. ve Çelen. N., Çev.). Ankara: İmge.
- Gazali. (2004). *Kimya-yı Saadet*. Çeviren: Ali Arslan. İstanbul: Hikmet Neşriyat.

- Geçmiş, H. H. (2018). *Somut işlemler dönemindeki çocukların ahlaki yargılamalarında irade algısı*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Gedik S. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde (sosyobilimsel bir konu olarak) küresel ısınma hakkında öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Gelen, İ. (2011). Sosyal bilgiler programındaki düşünme ile ilgili bazı ortak becerilerin kazanılma düzeyinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2011, 30(1), 83-106
- George E. M., (1968). *Principia Ethica*, Cambridge: Cambridge University.
- Gibbard, A. (1990). *Wise choices, apt feelings*. Cambridge: Cambridge University.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks: Sage.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., & Fuller, D. (1992). *Moral maturity: Measuring the development of sociomoral reflection*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, J. C., Widaman, K. F., & Colby, A. (1982). *Social intelligence: Measuring the development of sociomoral reflection* (pp. 1-271). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gillies, R. M., Nichols, K., Burgh, G., & Haynes, M. (2014). Primary students' scientific reasoning and discourse during cooperative inquiry-based science activities. *International Journal of Educational Research*, 63, 127-140.
- Gilligan, C. (1982). *"In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development."* Cambridge: Harvard University, USA.
- Gilligan, C. (2003). Hearing the difference: Theorizing connection. *Anuario de Psicologia*, 34 (2), 155-161.
- Golder, C., Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: developmental trends. *Discourse Processes*, 18, 187-210.

- Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M., & Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293(5537), 2105-2108, doi: 10.1126/science.1062872.
- Gresham, F., and S. Elliott. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gummerum, M., Hanoch, Y., Keller, M., Parsons, K., & Hummel, A. (2010). Preschoolers' allocations in the dictator game: The role of moral emotions. *Journal of Economic Psychology*, 31(1), 25-34.
- Gummerum, M., Keller, M., Takezawa, M., & Mata, J. (2008). To give or not to give: Children's and adolescents' sharing and moral negotiations in economic decision situations. *Child Development*, 79(3), 562-576.
- Güçlü, A.; Uzun, E.; Uzun, S.; Yolsal, Ü. H. (2008). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Gül, A. C., Apaydın, Z., & Çobanoğlu, E. O. (2021). Türkiye'de argümantasyon ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi tematik içerik analizi. *Ondokuz Mayıs üniversitesi. Journal of Education*, 40(2).
- Güler, E. D. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersinin çocuğun ahlak gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gültekin, F. (2008). *Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinde üniversite eğitiminin ahlaki yargı yeteneğine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gümüş, E. (2015). *Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı'na göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gündüz, T. (2010). Üstün zekâlı çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 157-177.

- Günel, M., Kınır, S., Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164),317-330.
- Güney, S. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur.
- Güngör, E. (2000). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Gür, E. (2019) *Argümantasyon modelinin maddenin değişimi ünitesinde öğretiminde öğrencinin başarı, tartışmacı tutum ve problem çözme algısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi. Hatay
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2017). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi. Tay, B., Güldalı, Ş. U., & Baş, M. (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Hafeez, M., Tahira, F., Kazmi, Q. A., & Hussain, M. Z. (2020). Analysis of moral reasoning of teachers and the students with respect to Kohlbergs theory of moral development. *International Journal of Business Strategy and Social Sciences*, 3(1), 11-29.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Haidt, J., & Bjorklund, F. (2007). Social intuitionists reason, in conversation. In W. Sinnott-Armstrong (Ed.), *Moral psychology*. Cambridge, MA: MIT.
- Hançerlioğlu, O. (1996). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi.

- Hand, B., Prain, V., Lawrence, C., & Yore, L. D. (1999). A writing in science framework designed to enhance science literacy. *International Journal of Science Education*, 21(10), 1021-1035.
- Harding, C. G. (2010). Intention, Contradiction and the Recognition of Dilemmas. In C. G. Harding (Ed), *Moral Dilemmas and Ethical Reasoning* (pp. 43-55). New Brunswick and London: Transaction.
- Harris, M. (2011). Negotiation: Why letting students talk is essential. In *Voices from the classroom* (pp. 13-23). Brill Sense.
- Heidbrink, H. (1991). *Stufen der moral: Zur gltigkeit der kognitiven entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs*. München: Quintessenz.
- Hoffman, M. L. (1994). Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives. In B. Puka (Ed) *Reaching out: Caring altruism and prosocial behaviour, moral developement: A compendium*, Vol. 7, 196-218, New York: Garland.
- Hoffman, M. L. (2000). *Emphaty and moral developement: İmplications For Caring And Justice*. New York: Cambridge Universty.
- Hood, Ralph W. Jr; Spilka, Bernard; Hunsberger Bruce ve Gorsuch Richard (2004) Dini gelişim kuramları, M. Doğan Karacoşkun (Çev.), *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, Sayı: 4, 206-221.
- Hökelekli, H. (2009) *Çocuk genç aile psikolojisi ve din*, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Ihantola, E. M., & Kihn, L. A. (2011). Threats to validity and reliability in mixed methods accounting research. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 8(1), 39-58.
- Irish, T. E. (2012). *Argumentation and equity in inquiry-based science instruction: reasoning patterns of teachers and students*. Doctoral dissertation. Oregon State University.

- İnam, A. (2020). *Argümantasyon temelli matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tartışma istekliliği, bilgi transferi ve matematiksel süreç becerilerine yönelik öz yeterliğine etkisi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- İşiker, Y. (2017). *Maddeyi tanıyalım ünitesinde argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutumlarına olan etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Jaffee, S., & Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta- analysis. *Psychological Bulletin*, 126 (5), 703-726.
- Jambon, M., & Smetana, J. G. (2014). Moral complexity in middle childhood: Children's evaluations of necessary harm. *Developmental Psychology*, 50(1), 22.
- Janssens, J. M., & Deković, M. (1997). Child rearing, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 509-527.
- Jewell, P. (2000). *Measuring moral development feeling, thinking and doing*. *Special Education and Disability Studies*. Doctoral dissertation. The Flinders University of South Australia.
- Ji, P., DuBois, D. L., & Flay, B. R. (2013). Social-emotional and character development scale. *Journal of Research in Character Education*, 9(2), 121-147.
- Jimenez-Aleixandre, M.P., & Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: an overview. S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: perspectives from classroom-based research* (pp. 3-27).
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev.: Y. Uzuner, & M. Özten Anay). Ankara: Anı.
- Jones, T. M. (1991). Ethical decision making by individuals in organizations: An issue contingent model. *Academy of management review*, 16(2), 366-395.

- Kabaday, A., & Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 878-898.
- Kağıtçıbaşı, C. (2010). *İnsan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.
- Kant, I. (2004). *Evrensel doğa tarihi ve gökler kuramı*. (Çeviren: Seçkin Selvi). İstanbul: 2. Baskı. Morpa Kültür.
- Kant, I. (2009). *Eğitim üzerine* (A. Aydoğan, Trans.). İstanbul: Say.
- Kantarcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*(1), 78-90.
- Kaptanağası, S. (1976). *İrade terbiyesi ve islam*. İstanbul: Türdav Basım.
- Karaca, F. (2007) *Dini gelişim teorileri*, İstanbul: Dem.
- Karadüz, E. (2004). Anlam ve kavram ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1).
- Karagöz, İ. (2015). *Dini kavramlar sözlüğü*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Karışan, D. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının iklim değişiminin dünyamıza etkileri konusundaki yazılı argümantasyon yeteneklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Van.
- Karışan, D. (2014). *Öğretmen adaylarının reflektif muhakeme ve argümantasyon yeteneklerinin sosyobilimsel konulara ve sorgulayıcı öğretime dayalı laboratuvar dersinde incelenmesi*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde ahlaki gerekçelendirmelerinin kohlberg ahlak kuramına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi. Mersin
- Kaya, O. N., & Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen öğretimi için tartışmacı söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 89-100.

- Kaya, O. N., Doğan, A., Kılıç, Z. ve Ebenezer, J. (2004). Pre-service science teachers' views on their online argumentation about what is happening in middle school science classrooms during their practicum period. Paper presented at 18th International Conference on Chemical Education "Chemistry Education for the Modern World", İstanbul.
- Kayhan, Ö. (2019). *İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin "Çevremizdeki ı ışık ve sesler" ünitesi ile ilgili belgesel yapılarının kavram karikatürleri ve kelime ilişkilendirme testi teknikleri ile belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Keasey, C. B. (1971). Social participation as a factor in the moral development of preadolescents. *Developmental Psychology*, 5(2), 216.
- Keller, M., Edelstein, W., Schmid, C., Fang, F. X., & Fang, G. (1998). Reasoning about responsibilities and obligations in close relationships: A comparison across two cultures. *Developmental Psychology*, 34(4), 731.
- Keller, M., Gummerum, M., Tien Wang, X., & Lindsey, S. (2004). Understanding perspectives and emotions in contract violation: Development of deontic and moral reasoning. *Child Development*, 75(2), 614-635.
- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T., & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of 'happy victimizers': A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 1-18.
- Kerschenstainer, Georg (1977) *Karakter kavramı ve terbiyesi*, H. Fikret Kanad (Çev.), Ankara: Milli Eğitim.
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of research in science Teaching*, 36(10), 1065-1084.

- Kılınç, Ş. (2021). *Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Kıral, B., & Başdağ, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin merhamet eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 80-96.
- Kırbağ Zengin, F., Keçeci, G., Kırılmazkaya, G. ve Şener, A. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin nükleer enerji sosyo-bilimsel konusunu online argümantasyon yöntemi ile öğrenmesi*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium’da sunulan bildiri. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kirman, A. (2008). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf fen bilgisi dersinde, öğretmenlerin yıllardır kullandıkları geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme sistemlerinin başarı testleri yapılarak karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Kochanska, G., Forman, D. R., Aksan, N., & Dunbar, S. B. (2005). Pathways to conscience: early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), 19-34. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00348.x
- Kohlberg (1970). “Education for justice: A modern statement of the platonic view”, *moral education: Five lectures*, James M. Gustafson vd. (Eds.), Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1991) Moral development and moral education psychology and educational practice. Ed: By Gerald S. Lessler, Scott, Foresman and Company.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitivedevelopmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347–480). Chicago: Rand McNally.

- Kohlberg, L. (1973). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. *The Journal of Philosophy*, 70(18), 630-646
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues*, (ss. 31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. Mosher (Ed.), *Moral education: A first generation of research and development*. New York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1985). A just community approach to moral education in theory and practice. In M. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kohlberg, L. ve Turiel, E. (1978). Moralische entwicklung und moralerziehung. In G. Portele (Ed.) *Sozialisation und Moral* (pp. 13-81). Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16(2), 53-59.
- Korkmaz, İ. (2015). Öğrencilerin dürüstlük ve doğruluk değerlerinin senaryo temelli ölçülmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 445-454, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.024>
- Kök, M., ve Çakıcı, A. (2017). Çocuklar için ahlaki olgunluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(18), 711-730.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*, 17. Basım, istanbul: Altın Kitaplar.

- Köymen, B., Schmidt, M. F. H., Rost, L., Lieven, E., & Tomasello, M. (2015). Teaching versus enforcing game rules in preschoolers' peer interactions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 135, 93–101.
- Krauthoff, T., Baurmann, M., Betz, G., & Mauve, M. (2016, September). Dialog-based online argumentation. In *COMMA* (pp. 33-40).
- Krettenauer, T. (2012). Linking moral emotion attributions with behavior: Why “(un) happy victimizers” and “(un) happy moralists” act the way they feel. *New directions for youth development*, 2012(136), 59-74.
- Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Humanities, Social Sciences and Law*, 38(6), 787-800.
- Kruger, A. (1992). The effect of peer and adult-child transactive discussions on moral reasoning. *Merrill-Palmer Quarterly*. 38. 191-211.
- Kuhn, D. (1979). The application of Piaget's theory of cognitive development to education. *Harvard Educational Review*. 49. 340-360.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Kuhn, D. (2009). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 810- 824. doi:10.1002/sce.20395.
- Kuhn, D., & Moore, W. (2015). Argumentation as core curriculum. *Learning: Research and practice*, 1(1), 66-78.
- Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child development*, 74(5), 1245-1260.
- Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M. (1997). Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning. *Cognition and instruction*, 15(3), 287-315.
- Kuilman, L., Jansen, G. J., Middel, B., Mulder, L. B., & Roodbol, P. F. (2019). Moral reasoning explained by personality traits and moral disengagement: A study among Dutch nurse practitioners and physician assistants. *Journal of Advanced Nursing*, 75(6), 1252-1262. <https://doi.org/10.1111/jan.13939>

- Kurtines, W., & Pimm, J. B. (1983). The moral development scale: A Piagetian measure of moral judgment. *Educational and psychological measurement*, 43(1),89-105.
- Kutluer, M. (2020). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinde madde döngüleri ve çevre sorunları konusundaki başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Küçük Demir, B., (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin matematik başarılarına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Küçük, H. ve Aycan, H. Ş. (2014). 2007-2012 yılları arasında bilimsel tartışma üzerine gerçekleştirilmiş açık erişim araştırmaların bir incelemesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Küçüköner, Y. (2018). *Argümantasyon temelli kavramsal değişim metinlerinin ve bu metinlere dayalı animasyonların 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konularını anlamalarına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lagattuta, K. H., Sayfan, L., & Blattman, A. J. (2010). Forgetting common ground: Six- to seven- year-olds have an overinterpretive theory of mind. *Developmental Psychology*, 46(6), 1417–1432. <https://doi.org/10.1037/a0021062>
- LaVoie, J. C. (1974). Cognitive determinants of resistance to deviation in seven-, nine-, and eleven-year-old children of low and high maturity of moral judgment. *Developmental Psychology*, 10(3), 393–403.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Lawson A. (2003). The nature and development of hypothetico-predictive argumentation with implications for science teaching. *Science Education*, 25(11), 1387-1408.

- Levine, C. G. (1979). Stage acquisition and stage use: An appraisal of stage displacement explanations of variation in moral reasoning. *Human Development*, 22, 145-164.
- Lifton, P. (1985). "Individual differences in moral development: The relation of sex, gender, and personality to morality", *Journal of Personality*, 53(2), 306- 334.
- Lincoln, S. & Holmes, E. K. 2011. Ethical Decision Making: A Process Influenced by Moral Intensity. *Journal of Healthcare, Science and the Humanities* Volume I, No. 1, pp. 55-69.
- Lincoln, Y.,S. ve Guba, E.,G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage
- Lind, G. (2008). The Meaning and measurment of moral judgement competence: A adual-aspect model. Measurement of Moral Competence. In: FASKO, Daniel, Ed.. *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education*. Cresskill, NJ:Hampton
- Locquiao, J. (2020). An experiment on texting to" nudge" the moral reasoning development of preservice teachers. <https://doi.org/10.31219/osf.io/3uzc7>
- Lourenço, O. (1997). Children's attributions of moral emotions to victimizers: Some data, doubts and suggestions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 425-438.
- Lovecky, D. V. (2009). Moral sensitivity in young gifted children. In *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 161-176). Springer, Boston, MA.
- Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roeper Review*, 20(2), 90-94.
- Lu, J. & Zhang, Z. (2013). Assessing and supporting argumentation with online rubrics. *International Education Studies*, 6(7), 66-77.
- Mahon, M.J. (2000). *The effects of cognitive moral development and reinforcement contingencies on ethical decision making*, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute. Master of Science, State University. Blacksburg.

- Mallı, S. (2019). *Türkiye’de fen eğitiminde argümantasyon alanında son on yılda yapılan akademik yayınların betimsel analiz yöntemiyle incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Malti, T., & Latzko, B. (2012). Moral emotions. *Encyclopedia of human behavior*, 2, 644-649.
- Malti, T., Gasser, L. & Gutzwiller-Helfenfiner, E. (2010). Children’s interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: Relations to social behavior. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 275-292.
- Malti, T., Gummerum, M. & Buchmann, M. (2007). Contemporaneous and one-year longitudinal prediction of children’s prosocial behavior from sympathy and moral motivation. *Journal of Genetic Psychology*, 168, 277–299
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children’s moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child development*, 80(2), 442-460.
- Malti, T., Ongley, S. F., Peplak, J., Chaparro, M. P., Buchmann, M., Zuffiano, A., & Cui, L. (2016). children's sympathy, guilt, and moral reasoning in helping, cooperation, and sharing: A 6-year longitudinal study. *Child Dev*, 87(6), 1783-1795. doi:10.1111/cdev.12632
- Mammen, M., Köymen, B., & Tomasello, M. (2018). The reasons young children give to peers when explaining their judgments of moral and conventional rules. *Developmental psychology*, 54(2), 254
- McCaffrey, M. (2011). Why mobile is a must. *The Journal*, 38(2), 21-22.
- McNeill, K. L. & Knight A. M. (2013). Teachers’ pedagogical content knowledge of scientific argumentation: the impact of professional development on k–12 teachers. *Science Education*, 97 (6), 936–972.
- McNeill, K. L., González-Howard, M., Katsh-Singer, R., & Loper, S. (2016). Pedagogical content knowledge of argumentation: Using classroom contexts to assess high-

- quality PCK rather than pseudoargumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(2), 261-290.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, “1739 Sayılı Kanun”, Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973.
- MEB (2018). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu ( 4-5. Sınıflar) Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. Ankara.
- MEB, & Unicef. (2020). *Sınıf eğitimi öğretmen rehber kitapçığı*. MEB Retrieved from [http://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/26145857\\_Sinif.pdf](http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/26145857_Sinif.pdf)
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden 24.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Memis, E. K. (2017). Türkiye'de argümantasyon konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi: bir meta-sentez çalışması 1. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 47.
- Menesini, E., & Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 183-196.
- Meral, E. (2018). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına eleştirel düşünme eğilimlerine ve argüman oluşturma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercier, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive Development*, 26(3), 177-191.

- Meydan, A., & Yıldız, N. (2014). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki çevre ile ilişkilendirilen değerlerin öğrencilerin çevre bilinci kazanmasındaki önemi. *Researcher*, 1(1), 50-64.
- Meydan, H. (2012) *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Shell, R. (1996). Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental Psychology*, 32(2), 210-219.
- Mirza, N. M., Perret-Clermont, A. N., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. In *Argumentation and education* (pp. 67-90). Springer: Boston, MA.
- Mirza, N. M., Tartas, V., Perret-Clermont, A. N., & de Pietro, J. F. (2007). Using graphical tools in a phased activity for enhancing dialogical skills: An example with Digalo. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(2), 247-272.
- Montagu, A. (2005). *Çocuklarınıza ahlâkî değerleri nasıl kazandırabilirsiniz*, Çev.: R. Öncül. İstanbul: M.E.B.
- Moral. (n.d). In Cambridge Dictionary. adresinden 16.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Msimanga, A., & Lelliott, A. (2012). Making sense of science: Argumentation for meaning-making in a teacher-led whole class discussion. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 16(2), 192-206.
- Nam, J., Choi, A., & Hand B. (2011). Implementation of the science writing heuristic (SWH) approach in 8th grade science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 1111-1133.
- Nasıroğlu, A. (2019). *Popüler çevre konularının öğrenilmesinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenmenin etkisi: Ekolojik ayak izi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Newton, P., Driver, R., & Osborne, J., (1999). The place of argumentation in the pedagogy of school science. *International Journal of Science Education*, 21, 553–576.
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 865-876.
- Norton-Meier, L., Hand, B., Hockenberry, L., & Wise, K. (2008). *Questions, claims, and evidence: The important place of argument in children's science writing*. Heinemann.
- Nucci, L. (2002) Moral development, *Encyclopedia of education* In, James W. Guthrie (Ed.), Second Edition, Vol: 5, New York: Macmillan.
- Nucci, L. P., & Nucci, M. S. (1982). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development*, 53, 403-412.
- Nucci, L. P., & Nucci, M. S. (1982). Children's responses to moral and social conventional transgressions in free-play settings. *Child Development*, 1337-1342.
- Núñez, M., & Harris, P. L. (1998). Psychological and deontic concepts: Separate domains or intimate connection?. *Mind & Language*, 13(2), 153-170.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59(5), 1323-1338.
- Nussbaum, E. M. (2002). Scaffolding argumentation in the social studies classroom. *The Social Studies*, 93(2), 79-83.
- Nussbaum, E. M. (2011). Argumentation, dialogue theory, and probability modeling: Alternative frameworks for argumentation research in education. *Educational Psychologist*, 46(2), 84-106.
- Oğuz, S., & Demir, F. B. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ve Ders Kitabının Toulmin Argüman Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü* (3. Basım). Ankara: Emel.
- Oh, S., & Jonassen, D. H. (2007). Scaffolding online argumentation during problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(2), 95-110.

- Okumuş, M. (2019). *Annelerinin ahlaki yargılarının 4-5 yaş çocuklarının ahlaki ve sosyal kural bilgileri ve sosyal problem çözme davranışları ile olan ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Okumuş, S. (2012). *Maddenin halleri ve ısı ünitesinin ATBÖ yöntemi ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeyine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Olson, D.R., Torrance, N. (1996) . *Modes of thought. Explorations in culture and cognition*. Cambridge: University.
- Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H., & Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experimental correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51–64.
- Ongley, S. F., Nola, M., & Malti, T. (2014). Children’s giving: Moral reasoning and moral emotions in the development of donation behaviors. *Frontiers in Psychology*, 5, 458.
- Onur, B. (2017). *Gelişim Psikolojisi*. Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm. Ankara: İmge.
- Orsolini, M. (1993a). “Because” in children’s discourse. *Applied Psycholinguistics*, 14(1), 89–120.
- Orsolini, M. (1993b). “Dwarfs do not shoot”: An analysis of children’s justifications. *Cognition and Instruction*, 11(3), 281–297.
- Osborne, J. (2005). The Role of Argument in Science Education. *Research and the Quality of Science Education*. (Eds. K. In Boersma), Netherlands: Springer, 367-380.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the Quality of Argumentation in School Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 994-1020.
- Öz, M. (2020). *Fen eğitiminde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı ve çoklu modsal betimleme kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Kastamonu.

- Özbek Çelik, G. (2014). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğrenme ortamlarında portfolyo kullanımı: Bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan Yılmaz, N. (2019). *Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Özçınar, H. (2015). Scaffolding computer-mediated discussion to enhance moral reasoning and argumentation quality in pre-service teachers. *Journal of Moral Education*, 44(2), 232-251.
- Özdemir, O. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının kalıtsal benzerlik ve farklılıklarla ilgili argümanları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 143-155.
- Özen, H. (2017a). Ahlaki yargı testi. In S. Cesur, Ç. Erdoğan, B. Tepe, & O. Yılmaz (Eds.), *Sosyal psikolojide değerler ve ahlak kuramları ve ölçekler*. Ankara: Nobel.
- Özen, H. (2017b). Ahlaki yönelim ölçeği. In S. Cesur, Ç. Erdoğan, B. Tepe, & O. Yılmaz (Eds.), *Sosyal psikolojide değerler ve ahlak kuramları ve ölçekler*. Ankara: Nobel.
- Özgüleç, F (2001). 7-11 yaşlarındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimi, Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özlem, D. (2014). *Etik: Ahlak felsefesi*. İstanbul: Notos.
- Özön, M. N. (Ed.) (1988). *Küçük osmanlıca türkçe sözlük*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özsarı, E., & Özçelik, A. D. Ö. (2020). Toplumsal alan kuramına göre türkiye’de orta çocukluk dönemindeki ahlaki gelişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 24.
- Özsevgeç, T. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Taşın, Ö. (Edt.), *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar* (s. 365-419). Ankara: Pegem Akademi.

- Özturan, H. (2011). Etik ile ahlâk arasında: Türkçe ahlâk felsefesi literatürüne dair etik kavramı kullanımı üzerinden bir değerlendirme. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 9(17), 169-202.
- Özturan, H. (2013). *Akıl ve ahlak aristoteles ve farabi'de ahlakın kaynağı*. İstanbul: Klasik.
- Öztürk, A. (2013). *Sosyo-bilimsel konularla argümantasyon becerisi ve insan haklarına karşı tutum geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Öztürk, A., Akbaba, A. (2015). Ahlak gelişimi. *Eğitim Psikolojisi (Ed.Yıldırım, İ.) (s.125-143)*. Ankara: Anı.
- Öztürk, E., & Kaptan, F. (2014). "ESERA 2009" Fen eğitimi araştırmaları konferansı ve içeriğine bakış: bilimin doğası, tarihi ve felsefesi, argümantasyon üzerine yapılmış çalışmalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 649-672.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma (2.bs)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özyılmaz, Ö. (2003). *Çocukluk ve gençlik çağında islami eğitim ve psikolojik temelleri*. İstanbul: Pınar.
- Pallant, J. (2011). *A step by step guide to data analysis using SPSS (4th Ed.)*. Crows Nest, N.S.W., Australia: Allen & Unwin.
- Palmer, E. J. (2011). Moral reasoning assessment. In R. J. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 2412-2417): Springer International.
- Patronis, T., Potari, D. & Spiliotopoulou, V. (1999). Students' argumentation in decisionmaking on a socio-scientific issue: Implications for teaching. *International Journal of Science Education*, 21(7), 745-754.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research*. New York, NY: John Wiley & Sons, Ltd.
- Paxton, J. M., & Greene, J. D. (2010). Moral reasoning: Hints and allegations. *Topics in Cognitive Science*, 2(3), 1-17.

- Peck, C. A. W. (2003). *Stories of practice: elementary school principals' moral reasoning and action in elementary schools*. Doctoral dissertation, University of Hartford.
- Perlman, M., & Ross, H. S. (2005). If-then contingencies in children's sibling conflicts. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(1), 42-67.
- Pınar Tüccaroğlu, E. (2018). *Canlılarda üreme büyüme gelişme ünitesinde kullanılan argümantasyon tabanlı bilim öğretimi yaklaşımının öğrencilerin muhakeme becerileri ve başarı düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uludağ Üniversitesi. Bursa.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan Paul.
- Piaget, J. (1969) . *Judgment and reasoning in the child* (M. Warden, Trans.). Totowa NJ: Littlefield Adams. (Edition originale, 1928).
- Piaget, J. (2007) . *The child's conception of the world* (J. Vonèche). Pennsylvania: Rowman & Littlefield. (Original Edition, 1929).
- Piaget, J. (2015). *Çocuğun ahlaki yargısı* (İ. Dünder, Trans.). İstanbul: Pinhan.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. (H.Weaver, Trans.). New Yoork: Basic Books.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152.
- Pontecorvo, C. , Arcidiacono, F. (2007) . *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*. Milano: Cortina.
- Power, F.Clark (2002) Lawrence Kohlberg, *Encyclopedia of education* In, Edit: James W. Guthrie, Second Edition, Vol: 4, New York: Macmillan Press.
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1(1), 99-113.

- Purpel & K. Ryan (Eds.), *Moral education. It comes with the territory* (pp. 176-195). Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- Ratcliff, D. (2003). *Video methods in qualitative research*. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (p. 113–129). American Psychological Association.
- Rawls, J. (2009). *A theory of justice*. Harvard University.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J. & Bebeau, M. J. (2000). A Neo-Kohlbergian approach to morality research: *Journal of Moral Education*, 29(4), 382-395.
- Rest J. R. (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. New jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J.R. (1979). *Revised manual for the defining issues test*. minneapolis: Minnesota moral research projects, University of Minnesota, Minnesota.
- Rey, A. A. (2002). *Colombian children's ideas about peer-conflict resolution and peace making: the effects of war and violence on children's moral reasoning*. Doctoral Dissertation, University of Maryland Department of Human Development, Maryland.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The reading teacher*, 65(7): 446-456.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcast and other powerful web tools for classrooms*. California: Corwin.
- Robles Francia, V. H. (2019). Introducing the Emotive Moral Competence Index (EMCI): A New Measurement of Moral Judgment. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 13(4).
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması*. Ankara: Anı.
- Royal, C. W. & Baker, S. B. (2005). Effects of a deliberate moral education program on parents of elementary school students. *Journal of Moral Education*, 34(2), 215-230.

- Ryu, S., & Sandoval, W. A. (2012). Improvements to elementary children's epistemic understanding from sustained argumentation. *Science Education*, 96(3), 488-526.
- Sadler T. D., & Donnelly L. A., (2007). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1463- 1488. doi: 10.1080/09500690600708717.
- Sampson, R. J. (2008). Moving to inequality: Neighborhood effects and experiments meet social structure. *American journal of sociology*, 114(1), 189-231.
- Sampson, V., & Clark, D. (2009). The impact of collaboration on the outcomes of scientific argumentation. *Science Education*, 93(3), 448-484.
- Sampson, V., & Clark, D. B. (2008). Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future directions. *Science Education*, 92(3), 447-472.
- Sampson, V., Grooms, J., & Walker, J., P. (2010). Argument-driven inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95, 217-257.
- Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2005). The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition and instruction*, 23(1), 23-55.
- Sandoval, W. A., & Reiser, B. J. (2004). Explanation-driven inquiry: Integrating conceptual and epistemic scaffolds for scientific inquiry. *Science education*, 88(3), 345-372.
- Santrock, J.W., Closson L. M ve Conrad N.,(2015). *Child developement*. Canadian edutaion. Toroonto: Mc Graw- Hill Ryerson.
- Saunders, L. F. (2013). What is moral reasoning? *Philosophical Psychology*, 1-20.
- Sayraç, N. (2017). Sosyoahlaki görüş ölçeği. In S. Cesur, Ç. Erdoğan, B. Tepe, & O. Yılmaz (Eds.), *Sosyal psikolojide değerler ve ahlak kuramlar ve ölçekler*. Ankara: Nobel.
- Schaffer, H. R. (1997). *Social development*. UK, Oxford: Blackwell.

- Schlaefli, A., Rest, J. R., & Thoma, S. J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of educational research*, 55(3), 319-352.
- Schmidt, M. F. H., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2012). Young children enforce social norms selectively depending on the violator's group affiliation. *Cognition*, 124(3), 325–333. <http://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.06.004>
- Schonert-Reichl, K. A., & Hymel, S. (1996). Promoting social development and acceptance in the elementary classroom. In J. Andrews (Ed.), *The inclusive classroom: Challenging issues and contemporary practices* (pp. 1-37). Scarborough, Ontario: Nelson Canada.
- Schwartz, B. (2009). Collective forgetting and the symbolic power of oneness: The strange apotheosis of Rosa Parks. *Social Psychology Quarterly*, 72(2), 123-142.
- Schwarz, B. (2009). Argumentation and learning. In *Argumentation and education* (pp. 91-126). Springer, Boston, MA.
- Schwarz, B. B., Neuman, Y., Gil, J., & Ilya, M. (2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity. *The journal of the learning sciences*, 12(2), 219-256.
- Scott, P. H., Mortimer, E. F. and Aguiar, O. G. (2006), The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90, 605–631.
- Selçuk, M., (1991). *Çocuğun eğitiminde dini motifler*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Senemoğlu, N. ( 2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sevinç, G. (2015). *Ahlaki muhakeme ve sosyal kognisyonda fonksiyonel ve fonksiyonel bağlantısallık manyetik rezonans görüntüleme*. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Deneysel Tıp ABD. Doktora Tezi. İstanbul.

- Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Shavinina, L. V., & Ferrari, M. (2004). *Beyond knowledge: Extracognitive aspects of developing high ability*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc: Hillsdale, New Jersey.
- Siegal, M., & Storey, R. M. (1985). Day care and children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 55, 1030-039.
- Silverman, L. K. (1993). Cuonseiling the gifted individuals. *Counseiling and Human Development*, 25(4), 1-14.
- Simner, M. L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology*, 5, 1, 136-150.
- Simon, S. ve Richardson, K. (2009). Argumentation in school science: Breaking the tradition of authoritative exposition through a pedagogy that promotes discussion and reasoning. *Argumentation*, 23, 469-493.
- Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International journal of science education*, 28(2-3), 235-260.
- Simon, S.,& Richardson, K., (2009). Argumentation in school science: breaking the tradition of authoritative exposition through a pedagogy that promotes discussion and reasoning. *Argumentation*, 23, 469–493.
- Simon, S., Osborne, J., & Erduran, S. (2003). Systemic teacher development to encance the use of argumentation in school science activities. John Wallace & John Loughran (Eds.), *Leadership and professional development in science education* (198–217). London: RoutledgeFalmer.
- Smedslund, J. (1966). Les origins social de la decentration (The social origins of decentration). In F. Bresson & M. de Montmollin (Eds.), *Psvchologie et epistemologie genetiques* (pp. 159-167). Paris: Dunod.

- Smetana, J. G. & Killen, M. (2008). Moral cognition, emotions, and Neuroscience: An integrative developmental view. *European Journal of Developmental Science*, 2(3), 324-339.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, C/S. 52: 1333-1336.
- Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education*, 28(3), 311-321.
- Smetana, J. G. (2006). Social domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen ve J. G. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development* (pp. 119-154). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families, and social development: How teens construct their worlds*. Sussex: Wiley-Blackwell.
- Smetana, J. G., Braeges, J. L. (1990). The development of toddlers' moral and conventional judgments. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(3), 329-346.
- Smetana, J. G., Rote, W. M., Jambon, M., Tasopoulos-Chan, M., Villalobos, M. & Comer, J. (2012). Developmental changes and individual differences in young children's moral judgments. *Child Development*, 83(2), 683-696.
- Smetana, J., Jambon, M., & Ball, C. (2014). The social domain approach to children's moral and social judgments. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development* içinde (s. 23-45). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sobi, E. (2018). "Ahlaki yargı testi kullanılarak yapılan lisansüstü çalışmaların çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması", *International Social Sciences Studies Journal*, 4(26): 5745-5752
- Soysal, M. (2010). *İlköğretimde 7-12 yaş arası çocuklarda ahlaki karakter özellikleri ve eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi İstanbul.

- Söylemez, B. (2017). *Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi: Muş Alparslan Üniversitesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Sözer, M. A., & Sel, B. (2015). John Dewey'in görüşlerinin ontolojik ve epistemolojik temelde irdelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 313-327.
- Spencer, H. (2013). *Zihin, ahlak ve beden eğitimi* (M. Münir, Trans.). Ankara: Pegem Akademi.
- Spohn, W.C. (2000). Conscience and Moral Development, *Theological Studies*, 1, 122-139.
- Stein, N. L., & Bernas, R. (1999). The early emergence of argumentative knowledge and skill. In J. Andriessen, & P. Coirier (Eds.), *Foundations of argumentative text processing* (pp. 97–116). Amsterdam: Amsterdam University.
- Stein, N.L. , & Miller, C.A. (1991) . I win – You lose: The development of argumentative thinking. In J.F. Voss, D.N. Perkins, J. Segal (Eds.), *Informal Reasoning and Instruction* (pp. 265– 290 ). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Stein, N.L., Albro , E.R. (2001) . The origins and nature of arguments: studies in conflict understanding, emotion, and negotiation . *Discourse processes*, 32, 113 – 133.
- Stein, N.L., Miller , C.A. (1993). A theory of argumentative understanding: relationships among position preference, judgments of goodness, memory and reasoning. *Argumentation*, 7 (2), 183– 204.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74, doi: 10.1016/j.tics.2004.12.005.
- Stern, D. N. (2018). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. London: Routledge.
- Stenberg, R. J. (2009) Reflections on ethical leadership. In Ambrose, D. and Cross, T. (Eds). *Morality, Ethics and Gifted Minds*, (s.19-29). New York: Springer.

- Suparka, Douglas P. ve Johnson, Patricia L. (1975) *Values education: Approaches and materials*, (ERIC Document Reproduction Service No: ED103284).
- Suthers, D. D. (1999). Representational bias as guidance for learning interactions: A research agenda. *Artificial Intelligence in Education. Open learning environments: New computational technologies to support learning, exploration and collaboration*, 121-128.
- Swartz, R. J. (2008). Teaching students how to analyze and evaluate arguments in history. *The Social Studies*, 99(5), 208-216.
- Şafak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve yöneticilerin bilişsel ahlaki yargı yeteneklerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul anadolu yakası örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul
- Şahin Kalyon, D. (2018). 22. yüzyıl insanında düşünme argüman yapılarının geleceği. In Tüzel İşeri, E. (Ed.), *22.yüzyılda eğitim, eğitimin geleceği üzerine karma projeksiyonlar argümantasyon*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şemin, R. (1979). *Çocukta ahlaki davranış ve ahlaki yargı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Şen S. ve Yıldırım, İ. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Şengün, M., & Kaya, M. (2007). Ahlaki olgunluk ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(24-25),51-64.
- Tahiroğlu, M. (2013). İlkokul sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin geliştirilmesine yönelik performans görevi uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1843-1862.
- Takezawa, M., Gummerum, M., & Keller, M. (2006). A stage for the rational tail of the emotional dog: Roles of moral reasoning in group decision making. *Journal of Economic Psychology*, 27(1), 117–139.
- Taslaman, C. (2014). *Ahlâk felsefe ve Allah*. İstanbul: İstanbul.

- Tay, B., & Ünlü, İ. (2016). İlkokul yurt bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programlarında değer ve değerler eğitimi. *Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde*, 287-322.
- Tekin, İ. (2017). Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(5).
- Temel, F., & Aksoy, A. B. (2001). Ergen ve gelişimi. Ankara: Nobel.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 869-882.
- Thoma, S., Barnett, R., Rest, J., & Narvaez, D. (1999). What does the DIT measure?. *British Journal of Social Psychology*, 38(1), 103-111.
- Tirri, K., & Pehkonen, L. (2002). The moral reasoning and scientific argumentation of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(3), 120-129.
- Tisak, M. S. (1993). Preschool children's judgments of moral and personal events involving physical harm and property damage. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 375-390.
- Tisak, M. S., & Turiel, E. (1988). Variation in seriousness of transgressions and children's moral and conventional concepts. *Developmental Psychology*, 24, 352-357.
- Tisak, M. S., and Turiel, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development*, 55(3), 1030-1039. Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/1130154?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1130154?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Tola, D. (2003). İlkokul 5. sınıf çocuklarında ahlaki yargı ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Topses, G. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, 2. Baskı, Ankara, Nobel.
- Torun, F. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Torun, F., & Şahin, S. (2016). Argümantasyon temelli sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argüman düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186).
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University, New York.
- Trautner, H. M. (1991). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Trend, R. (2009). Commentary: fostering students' argumentation skills in Geoscience Education. *Journal of Geoscience Education*, 4 (57), 224-232
- Truier, E. (2004). *The Culture of Morality: social development, context, and conflict*. UK: Cambridge University.
- Turiel, E. (1974). Conflict and transition in adolescent moral development. *Child Development*. 45. 14-29.
- Turiel, E. (1978). Social regulations and domains of social concepts. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1978(1), 45-74.
- Turiel, E. (2006). Thought, emotions and social interactional processes in moral development. Melanie Killen, Judith G. Smetana (Ed.), *Handbook of Moral Development* içinde (s. 7-36). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 23(1), 136-154. doi: 10.1016/j.cogdev.2007.04.001
- Tûsî, N. (2013). Ahlak-ı Nasiri, Anar Gafarov ve Zaur Şükürov (çev.). 2. Basım, İstanbul: Litera.
- Tümay, H., & Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3),
- Türk Dil Kurumu (2021). Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 30.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Uluay, G. (2012). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket konusunun öğretiminde bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Umar, Ç. N., & Kanger, F. (2018). *10-13 Yaş çocukları için evrensel ahlaki değerler ölçeğinin geliştirilmesi çalışması*. Paper presented at the International Congress on Social Sciences II (INCSOS 2018 Quds).
- Untereiner, B., (2013). Teaching and learning the elements of argumentation. Degree of Master, University of Victoria Department of Curriculum and Instruction, Canada.
- Urbina, S. (2004). Essentials of psychological testing. New Jersey: John Wiley ve Sons, Inc.
- Uzel, N. (2014). *Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik ahlaki muhakemeleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Üstünkaya, I. & Savran Gencer, A. (2012). *İlköğretim 6. sınıf seviyesinde bilimsel tartışma(argumentation) odaklı etkinliklerle dolaşım sistemi konusunun öğretiminin akademik başarıya etkisi. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan Bildiri*. Niğde Üniversitesi.
- Van Eemeren, F. H. (1995). A world of difference: The rich state of argumentation theory. *Informal logic*, 17(2).
- Van Eemeren, F. H., & Garssen, B. (2014). Argumentation by analogy in stereotypical argumentative patterns. In *Systematic approaches to argument by analogy* (pp. 41-56). Springer, Cham.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Johnson, R. H., Plantin, C., & Willard, C. A. (2013). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Routledge.

- Van Eemeren, F.H. Grootendorst, R. & Henkemans, A.F.S. (2002). *Argumentation analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vargün, G. E. (2019). *Çocuklarda olumlu sosyal davranışın yordayıcıları olarak ahlaki muhakeme, ahlaki duygu ve ebeveyn davranışları*. Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi. Mersin
- Varol, Ç. (2013). Sosyal bilgiler derslerindeki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Walker, J. (2011). *Argumentation in undergraduate chemistry laboratories*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Florida State University, USA.
- Walker, J., & Sampson, V. (2013). Learning to argue and arguing to learn: Argumentdriven inquiry a as way to help undegraduate chemistry srudents learn how to construct arguments end engage in argumentation during a laboratory course. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(5), 561-596.
- Walker, L. (1983). Sources of cognitive conflict for stage transition in moral development. *Developmental Psychology*. 19. 103-110.
- Walker, L. J., & Taylor, J. H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child development*, 62(2), 264-283.
- Walton, D. (2005). *Fundamentals of Critical Argumentation*. Cambridge: Cambridge University.
- Walton, D. (2006). Examination dialogue: An argumentation framework for critically questioning an expert opinion. *Journal of Pragmatics*, 38(5), 745-777.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *science*, 311(5765), 1301-1303.
- Weston-Donna, R., and Turiel, T. (1980). Act-rule relations: Children's concepts of social rules. *Developmental Psychology*, 16(5), 417-424.

- Wissinger, D. R., (2012). *Using argumentative discussions to enhance the written arguments of middle school students in social studies classrooms*. Doctor of Philosophy, University of Maryland the Faculty of the Graduate School.
- Yağar, N. (2021). *6. Sınıf ses ve özellikleri ünitesine yönelik argümantasyon destekli işbirlikli okuma yazma uygulama etkinliklerinin tasarlanması*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Yalman, E., Aktepe, V., & Uzunöz, A. (2018). Ahlaki ikilem tekniğine dayalı çalışma yaprağına ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri: Farklılıklara saygı değeri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 413-420.
- Yaşartürk, İ. (2019). *İlkokul öğrencilerinin adalet, dürüst olma, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yönelik yargılarının kohlberg'in ahlak gelişim kuramına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yau, J., & Smetana, J. G. (2003). Conceptions of moral, social-conventional, and personal events among Chinese preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74(3), 647-658.
- Yavuz Birben F., & Bacanlı, H. (2017). Ahlaki kayıtsızlık ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-25.
- Yavuz, K. (2012). *Çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişmesi*. İstanbul: Boğaziçi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yazıcı, Sedat ve Yazıcı, Aslı (2011) *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutlarıyla karakter*, Konya: Çizgi.
- Yazıcıoğlu, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersinin toulmin tartışma modeli'ne dayalı öğretimi*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Pamukkale.

- Yeşildağ- Hasańcebi, F. & Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi. *Elementary Education Online*, 12(4), 1056-1073.
- Yeşilyaprak, B. (Editör). (2007). *Eğitim psikolojisi- gelişim- öğrenme-öğretim*. Ankara: 3. Baskı. Pegem.
- Yetkil, K. (2021). *Argümantasyon modelinin “basınç” ünitesinde akıl yürütme ve akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2019). Karma araştırma yöntemi. In Şen, S. & Yıldırım, İ.(Eds.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (pp. 317-332). Ankara: Nobel.
- Yılmaz Özcan, N. (2019). *Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Yılmaz, E. (2019). *Video oyunu ve geleneksel oyun oynayan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile değer algılarının karşılaştırılması (Türkiye - İngiltere örneği)*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yore, L. D. (2003). Quality science and mathematics education research: considerations of argument, evidence and generalizability. *School Science and Mathematics*, 103(1), 1- 7, <http://onlinelibrary.wiley.com> adresinden elde edilmiştir.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Özgür
- Yuill, N., & Perner, J. (1988). Intentionality and knowledge in children's judgments of actor's responsibility and recipient's emotional reaction. *Developmental psychology*, 24(3), 358.

- Zengin, F. K., Keçeci, G., & Kırılmazkaya, G. (2011). İlköğretim öğrencilerinin nükleer enerji sosyo-bilimsel konusunu online argümantasyon yöntemi ile öğrenmesi. *Education Sciences*, 7(2), 647-654.
- Zhang, X (2013). Children's moral reasoning: Influence of culture and collaborative discussion. Master Of Science Thesis. University of Illinois at Urbana-Champaign. Urbana.
- Zohar, A. ve Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62.
- Zoller, U. 1996. The use of examinations for revealing and distinguishing between students' misconceptions, misunderstandings and “no conceptions” in college chemistry. *Research in Science Education*, 26(3): 317-326.

## **EKLER**



## Ek 1. Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri

### Ahlaki Muhakeme Senaryoları



Merhaba arkadaşlar. Benim adım Elif. ☺

Bugün sizlerle güzel bir oyun oynayacağız. Oyunumuzda sizden bazı kararlar vermenizi ve bu kararlarınızın nedenlerini belirtmenizi isteyeceğim.

### Oyun Kuralları

- Oyunumuz 6 kişilik takımlar halinde oynanmakla birlikte her öğrenci bu oyunu kendi başına tamamlayacaktır.
- Oyunda meyve değişikliği yapılamaz.
- Oyunda vereceğin kararların doğru olup olmayacağını değerlendirmen gerekiyor.

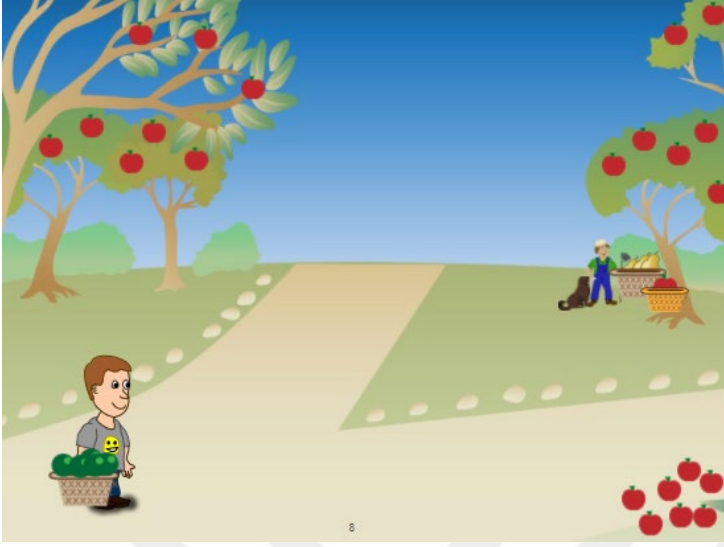
### İşte görevin ☺



Bu sepette senin için bir tane sarı ve gruptaki diğer 5 arkadaşın için birer yeşil elma var. Sepetteki elmaları hedef noktasına ulaştırdığında her bir meyve için sen ve arkadaşların bir rozet kazanacaksınız. Ayrıca yolda çeşitli meyveler kazanabileceğin bazı durumlarla karşılaşacaksın. Bu durumlar karşısında bazı kararlar vermek gerekecek. Verdiğin kararlar sonucunda ne kadar çeşit meyve toplarsan senin ve arkadaşlarının hedef noktasında bir o kadar

farklı rozet kazanma şansı olacak. Kazandığın rozetleri oyunun sonunda öğretmeninden alabilirsin. Hazırsan oyunumuza başlayalım. ☺

## 1. Senaryo Durumu



Yolda giderken içerisinde birbirinden güzel elma ağaçlarının olduğu bir bahçeden geçiyorsun. O sırada bahçe sahibi Mehmet amca yanında köpeğiyle birlikte uzaktaki bir ağaçtan elmaları toplamakla meşgul. Mehmet amca bu yılki ürünlerin

bolluğundan çok memnun. Neredeyse bahçesindeki her ağaçta birbirinden güzel bir sürü elma var. Karnın çok acıktığı ve canın elmalardan çektiği için elma sepetinden kendi sarı elmanı yedin. Bu yüzden şimdilik rozet kazanamayacaksın. Mehmet amca çok uzakta olduğundan ona seslenemiyorsun ayrıca bahçeyi koruyan köpek tehlikeli olabileceğinden yanına gidip elmalardan almak için izin de isteyemiyorsun. Ancak biraz ileride yol kenarında ağaçtan düşmüş elmaların olduğunu görüyorsun. Bu elmaları sepetine koyup sen ve arkadaşların için daha fazla rozet kazanma şansı elde edebilirsin. Bu sayede hem daha fazla rozetin olabilir hem de arkadaşlarına rozet kazandırdığın için seni tebrik edebilirler. Elmaları almadan yola devam edersen rozet kazanma şansın azalabilir ve belki de daha çok rozet kazanma şansını kaçırdığın için grup arkadaşların seni oyunlarına dâhil etmeyebilirler. Bununla birlikte elmaları alırken Mehmet amca seni görürse cezalandırabilir. Bu durumda bir karar vermen gerekiyor. Kararın nedir?

( ) Yoldaki elmaları alarak yola devam et.

( ) Yoldaki elmaları almadan yola devam et.

Bu kararı verme nedenim:

## 2. Senaryo Durumu



Bahçe sahibi Mehmet amca bir süre sonra köpeğiyle birlikte evine gidiyor ve ağacın yanındaki elma dolu sepeti olduğu yerde bırakıyor. Elma sepetinin olduğu yere yaklaştığında Mehmet amcanın uzaktaki bahçesinden toplamış olduğu bir sepet

dolusu armudun da orada olduğunu görüyorsun. Bu armutları sepetine koyup kendin ve arkadaşların için farklı rozetler kazanabilir veya elmalardan alıp rozetlerini artırabilirsin. Bu sayede hem daha fazla rozet olabilir hem de arkadaşlarına rozet kazandırdığın için seni tebrik edebilirler ancak arkadaşların için de sepetine meyve koyarsan sepetinde yer kalmayabilir ve ileride kendin için farklı meyveler toplayamayabilirsin. Elma ve armutları almadan yola devam edersen rozet kazanma şansın azalabilir. Üstelik daha fazla ve farklı şekillerde rozet kazanma şansını kaçırdığın için bu durum arkadaşlarının hoşuna gitmeyebilir. Ayrıca Mehmet amca köpeğiyle birlikte evine gittiği için meyveleri alırsan yakalanmayabilirsin ancak elma ve armutlardan aldığında Mehmet amcanın toplamış olduğu meyveler azalmış olacak. Bu durumda kararın nedir?

( ) Meyveleri alarak yola devam et.

( ) Meyveleri almadan yola devam et.

Bu kararı verme nedenim:

### 3. Senaryo Durumu



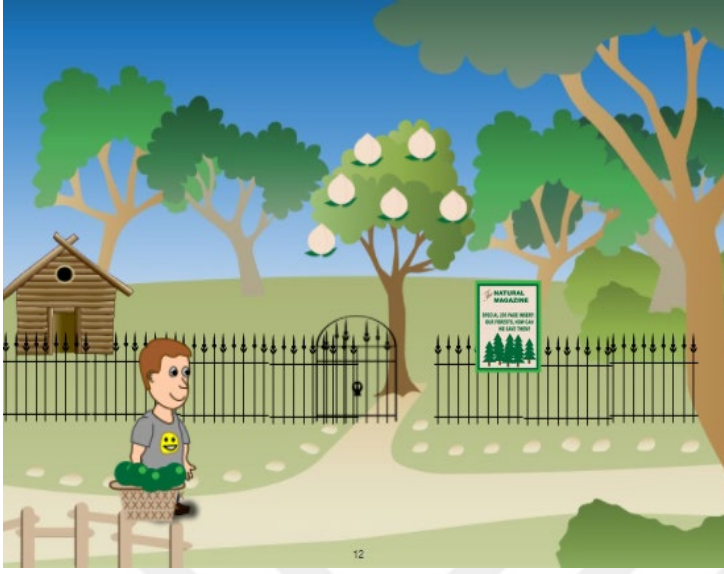
Yoluna devam ediyorsun, karşına başka gruptan bir öğrenci çıkıyor ve arkadaşlarının yeşil elmalarından ona vermen karşılığında sana portakal vereceğini ve bu portakalla sınıfta hiç kimsenin kazanamayacağı farklı bir rozet kazanabileceğini söylüyor. Oyunun kurallarına göre meyve

değişikliği yapman yasak olduğundan meyve değişikliği yapman durumunda oyun sonunda ceza olarak bir tane meyveni geri vermek zorunda kalabilirsin ancak oyunda daha sonra kazanacağın meyvelerle bu durumu telafi de edebilirsin. Ayrıca grup arkadaşların meyvelerini başkasına verdiğini öğrenirlerse seni oyun gruplarına almayabilirler. Bu durumda kararın nedir?

- ( ) Grup arkadaşlarının yeşil elmalarından ver.
- ( ) Grup arkadaşlarının yeşil elmalarından verme.

Bu kararı verme nedenim:

#### 4. Senaryo Durumu



Bir müddet yürüdükten sonra daha önce hiç görmediğin bir meyve ağacıyla karşılaşıyorsun. Etrafı demir parmaklıklarla çevrili olan bu bahçenin içerisinde bir bekçi kulübesi ve daha önce hiç görmediğin bir ağaç var. Bu ağacın meyvesi ile sınıfın en özel ödülüne sahip

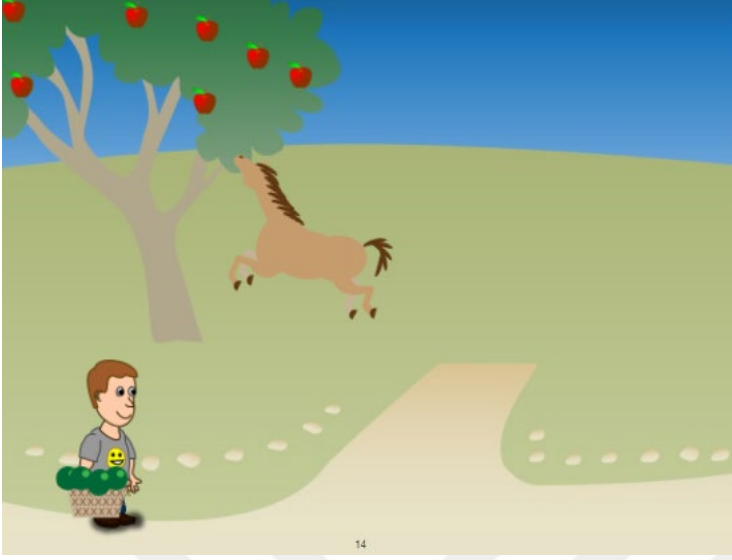
olabilirsin. Bahçeye yaklaştığında bahçe kapısının açık olduğunu ve bekçinin bahçe içerisinde olmadığını görüyorsun ancak bahçe girişinde bir uyarı levhası var ve levhada bu ağacın ülkemizde ender yetişen bir meyve ağacı olduğu ve meyvelerinin koparılmasının yasak olduğu yazılı. Bu durumda kararın nedir?

( ) Meyvelerden topla ve yoluna devam et.

( ) Meyveleri toplamadan yoluna devam et.

Bu kararı verme nedenim:

## 5. Senaryo Durumu



Yolun sonuna doğru ilerlerken biraz ilerde yüksekçe bir ağaçtan elma yemeye çalışan ayağı yaralı bir atın olduğunu fark ediyorsun. At, aç olduğu için ağaçtaki elmaları yemeye çalışıyor ancak ağaçtaki elmalar yüksek dallarda olduğundan bu elmalara

ulaşamıyor. Ata yardım etmek için meyve sepetini yere bırakıp ağaca tırmanmaya çalışıyorsun ancak ağacın gövdesi çok yüksek olduğundan ağaca tırmanamıyorsun. Bu sırada arkana dönüp baktığında atın şimdiye kadar topladığın meyveleri yemeye başladığını görüyorsun. Ata engel olmazsan senin ve diğer arkadaşlarının meyvelerini yiyerek rozet kazanma şansınızı azaltabilir hatta tüm meyveleri yiyerek hiçbir rozet kazanamamanıza neden olabilir. Ayrıca oyun sonundaki hedef noktasına hiçbir meyve götüremezsen ceza olarak gruptan çıkarılabilirsin. Bu durumda bir karar vermen gerekecek. Kararın nedir?

( ) Atın sepetteki meyveleri yemesine izin ver.

( ) Meyve sepetini atın önünden al ve yoluna devam et.

Bu kararı verme nedenim:



Tebrikler! Oyundaki hedef noktasına vardın. ☺ sepetteki meyvelerin sayısı ve çeşidine göre aşağıdaki rozet tablosundan birbirinden güzel rozetler kazanacaksın. ☺



## 6. Senaryo Durumu



Son olarak kazandığın bu rozetleri alabilir ya da oyunda yasak olan “meyve değiştirmeme” kuralında değişik yapabilirsin. Bu kuralı değiştirirsen senden sonra bu oyunu oynayacak arkadaşların kendi aralarında meyvelerini değiştirerek farklı rozetler kazanabilirler ancak bu kuralın değişebilmesi için eski rozetlere ihtiyaç var. Bu nedenle senin ve

arkadaşlarının kazanmış olduğunuz tüm rozetleri geri vermeniz gerekiyor. Bu durumda hem rozet kazanamamış olacaksın hem de arkadaşlarını rozetleri geri vermeleri için ikna etmen gerekecek.

Bu durumda kararın nedir?

( ) Kazandığın rozetleri al.

( ) Kazandığın rozetleri geri vererek oyunun kuralını değiştir.

Bu kararı verme nedenim:

## Ek 2. Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu

### Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Duygu Görüşme Formu

---

**Görüşme ortamı:**

**Tarih:**

**Başlangıç ve bitiş saati:**

---

Giriş

Merhaba;

Adım Yakub IŞIKER. Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisiyim. "Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyona Dayalı Etkinliklerin Ahlaki Muhakeme Gelişimine Etkisi" adlı doktora tezi kapsamında bu görüşmeyi gerçekleştirmek istiyorum. Bu görüşme soruları ahlaki muhakeme ve ahlaki duygu gelişiminizi belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu sebeple bu formda sizden cevaplamanızı istediğim bazı sorular var. Soruları cevaplarken "Ahlaki Muhakeme Senaryoları Envanteri"nde karşılaşmış olduğunuz senaryoları düşünerek samimi ve içten bir şekilde cevap vermeniz gerekmektedir. Görüşmenin yaklaşık olarak 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşme süresi boyunca söylediklerinizin tümü gizli tutulacak ve isminiz araştırma kapsamına hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce sormak veya söylemek istedikleriniz var mı?

İzniniz dahilinde görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kayıt altına almak istiyorum. İzin veriyor musunuz?

Çalışmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yakub IŞIKER

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

## Görüşme Soruları

### 1. Senaryoyla İlişkili Sorular

1. Birinci senaryoda vermiş olduğun kararla ilgili neler söylemek istersin?
2. Mehmet amcanın elmalarını izinsiz almak nasıl bir davranıştır? Neden?
3. Başkalarının eşyalarını izinsiz almak nasıl bir davranıştır? Neden?
4. “Empati” ile ilgili düşüncelerin nelerdir?

#### Sondaj sorular:

Empati denilince aklına neler geliyor?

Mehmet amcanın yerinde olsan verdiğin kararla ilgili ne düşünürdün?

5. Birinci senaryoda verdiğin kararla ilgili nasıl hissettin? (Ahlaki Duygu)
6. Sence Mehmet amca verdiğin kararı öğrenirse nasıl hisseder? (Ahlaki Duygu)

### 2. Senaryoyla İlişkili Sorular

1. İkinci senaryoda vermiş olduğun kararla ilgili neler söylemek istersin?
2. İkinci senaryoda verdiğin kararla ilgili nasıl hissettin? (Ahlaki Duygu)
3. Sence Mehmet amca verdiğin kararı öğrenirse nasıl hisseder? (Ahlaki Duygu)

### 3. Senaryoyla İlişkili Sorular

1. Üçüncü senaryoda vermiş olduğun kararla ilgili neler söylemek istersin?
2. Oyunun başında arkadaşların için verilen elmaları başkasına vermek nasıl bir davranıştır? Neden?
3. Sana emanet edilen herhangi bir eşyayı başkasına vermek nasıl bir davranıştır? Neden?
4. “Sorumluluk” ile ilgili düşüncelerin nelerdir?

#### Sondaj sorular:

Sorumluluk denilince aklına neler geliyor?

Emanet olarak verdiğin bir eşya senden izinsiz olarak başkasına verilse ne düşünürdün?

Ahlaki sorumluluklarımız nelerdir?

**5. Ahlak nedir?**

Sondaj sorular:

İyi, doğru davranış nedir?

Kötü, yanlış davranış nedir?

6. Üçüncü senaryoda verdiğin kararla ilgili nasıl hissettin? (Ahlaki Duygu)

7. Sence arkadaşların verdiğin kararı öğrenmiş olsalar nasıl hissederlerdi? (Ahlaki Duygu)

**4. Senaryoyla İlişkili Sorular**

1. Dördüncü senaryoda vermiş olduğun kararla ilgili neler söylemek istersin?

2. Toplanması yasak olan meyveleri almak nasıl bir davranıştır? Neden?

3. Toplumda kurallara uymak gerekli midir? Neden?

Sondaj soru:

Kuralları çiğnemek nasıl bir davranıştır? Neden?

4. “Adalet” ile ilgili düşüncelerin nelerdir?

Sondaj soru:

Adalet denilince aklına neler geliyor?

5. Dördüncü senaryoda verdiğin kararla ilgili nasıl hissettin? (Ahlaki Duygu)

6. Sence bekçi verdiğin kararı öğrenmiş olsa nasıl hissederdi? (Ahlaki Duygu)

**5. Senaryoyla İlişkili Sorular**

1. Beşinci senaryoda vermiş olduğun kararla ilgili neler söylemek istersin?

2. Atın meyveleri yemesine izin vermek nasıl bir davranıştır? Neden?

3. Yardıma muhtaç birine yardım etmek nasıl bir davranıştır? Neden?

4. “Merhamet” ile ilgili düşüncelerin nelerdir?

Sondaj sorular:

Merhamet denilince aklına neler geliyor?

Bir canlının ihtiyaçlarını karşılamak ve ona zarar vermemek önemli midir? Neden?

5. Beşinci senaryoda verdiğin kararla ilgili nasıl hissettin? (Ahlaki Duygu)

6. Sence at verdiğin kararı öğrenebilseydi nasıl hissederdi? (Ahlaki Duygu)

#### 6. Senaryoyla İlişkili Sorular

1. Altıncı senaryoda vermiş olduğun kararla ilgili neler söylemek istersin?

2. Kazandığın rozetleri geri vermek nasıl bir davranıştır? Neden?

3. Senin olan şeyleri paylaşmak nasıl bir davranıştır? Neden?

4. “Yardımseverlik” ile ilgili düşüncelerin nelerdir?

Sondaj sorular:

Yardımseverlik denilince aklına neler geliyor?

İhtiyacı olan birine yardım etmek önemli midir? Neden?

5. Altıncı senaryoda verdiğin kararla ilgili nasıl hissettin? (Ahlaki Duygu)

6. Sence bu oyunu daha sonra oynayacak kişiler verdiğin kararı öğrenmiş olsalardı nasıl hissederlerdi? (Ahlaki Duygu)

### Ek 3. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.12.2020-E.135745



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

#### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24.11.2020 tarihli ve E. 126375 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Yakub IŞIKER'in, Prof.Dr.Mehmet Akif SÖZER'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyona Dayalı Etkinliklerin Ahlaki Muhakeme Gelişimine Etkisi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **01.12.2020 tarih ve 12** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır  
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA  
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-682

Ek: 1 Liste

## Ek 4. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.08.2021-E.144584



T.C.  
MARDİN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-63050228-605.01-29405799  
Konu : Araştırma Uygulama İzni

12.08.2021

### DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 28/07/2021 tarih ve E-80287700-302.08.01-133865 sayılı yazısı.  
b) Valilik Makamının 11/08/2021 tarih ve E-63050228-605.01-29383854 sayılı oluru.

İlgi (a) yazıya istinaden;Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında 188146508 numaralı Doktora öğrencisi Yakub İŞİKER'in, Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER'in danışmanlığında "**Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyona Dayalı Etkinliklerin Ahlaki Muhakeme Gelişimine Etkisi**" başlıklı tez çalışması kapsamında Mardin İli Artuklu İlçesinde bulunan İlkokullar ve Savur İlçesindeki Pınardere İlkokulunda 06/09/2021-21/01/2021 tarihleri arasında uygulama yapması ile ilgili evrakları incelenmiş olup;

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa, yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak yapması ilgi (b) olurda uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

Memet POLAT  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Onay ve ekleri (68 sayfa)

Dağıtım :  
Artuklu Kaymakamlığına  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)  
Savur Kaymakamlığına  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)  
Gazi Üniversitesine  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

## Ek 5. Veli Bilgilendirme Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma,

“Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyona Dayalı Etkinliklerin Ahlaki Muhakeme Gelişimine Etkisi” adıyla, 06/09/2021-26/11/2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sosyal bilgiler dersinde argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin ahlaki muhakeme gelişimine etkisini araştırmaktır.

Araştırma Uygulaması: Görüşme / Ses kaydı / Öğrenci günlüğü tutulması /Argümantasyona dayalı etkinliklerin uygulanması şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. İletişim bilgileri ekte yer almaktadır.

Saygılarımla, Yakub IŞIKER

**Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi  
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya  
katılmasına izin veriyorum.**

Veli Adı-Soyadı:

...../...../.....

Telefon Numarası :

İmza:

**Ek 6. Argümantasyona Dayalı Etkinliklere İlişkin Sınıf İçi Uygulamalara Ait Görseller**





## Ek 7. Argümantasyona Dayalı Etkinlik Örnekleri

Sizce ahlaki kimlik nedir? Ahlaki kimliğimizde yer alması ve almaması gereken özellikler nelerdir? Nedenleriyle birlikte tartışalım.

Dürüst, adaletli, güvenilir olmak

Yalan söylemek

Canlılara karşı merhametli olmak

Haksızlık yapmak

Anne ve babaya iyi davranmak

Üstünlük taslamak

İhtiyaç sahipleriyle paylaşmak

Kıskançlık

Komşu, dost ve akrabalarla iyi geçinmek

Bencil olmak

Alçak gönüllü olmak

Başkalarıyla alay etmek

Sorumluluklarımızı yerine getirmek

Yardımsaver olmak

Gücsüzlere kötü davranmak



Ahlaki kimliğimde olması gereken  
özellikler



Ahlaki kimliğimde olmaması gereken  
özellikler



Argümanlar

Ahlaki Özellikler

Karşı Argümanlar



Argümanlar doğrultusundaki iddia



.....

.....

.....

.....

İddiaya yönelik gerekçe ve destekleyiciler

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Karşı savunmaya yönelik çürütücüler

.....

.....

.....

.....





**İddia**

**Tercih ettiğim teknolojik alet**

.....

.....

**Gerekçe**

**Tercih sebeplerim**

.....

.....

.....

**Destekleyici**

**Tercih sebeplerimi destekleyen düşünceler**

.....

.....

.....

**Sınırlayıcı**

**Tercihimin değişebileceği durumlar**

.....

.....

**Çürütücü**

**Diğer aletleri tercih etmeme sebeplerim**

.....

.....

.....

**İddia**

**Sınıf tartışması sonrasında seçmek istediğim teknolojik alet**

.....

.....

**Gerekçe**

**Tercihimi değiştiren düşünceler**

.....

.....

Bu etkinliğimizde sizlerle eğlenceli bir oyun oynayacağız. Oyunumuzda öncelikle her birinize 100 puan verilecek ve oyun sonunda en fazla puana sahip olan kişiler bu puanları karşılığında çeşitli ödüller kazanacaklar.



Oyunda ilk olarak piyonunuzu, çevireceğiniz topacın üstündeki sayı kadar ilerleteceksiniz. Daha sonra varmış olduğunuz kutucukta yer alan kartları kazanarak ahlaki ikilemleri cevaplayacaksınız. Hazırsanız başlayalım.



Sırası gelen öğrenci bu topacı çevirerek topacın üzerindeki sayı kadar ilerleyecektir.



Ahlaki ikilem kutusu üzerinde duran öğrenciler ikilem kartlarında yazılı olan durumlar karşısında bir karara varıp kararının gerekçesini açıklayacaktır.



İhtiyaç kutuları üzerinde duran öğrenciler ilgili ahlaki ikilemler karşısında bu kartları kullanarak argümanlarını destekleyebilecektir.



Yetenek kutuları üzerinde duran öğrenciler ikilem durumlarında bu kartları kullanarak avantajlı duruma gelebilir ve karşı tarafa çürütücüler sunabilirler.



İlgi kutuları üzerinde duran öğrenciler oyunda ister kendileri isterlerse de diğer sınıf arkadaşları için ilgileri yönünde eğlenceli etkinlik hakkı kazanırlar.



|                            |                                                                                                                                                                                                                                    |                            |                           |                            |                                  |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| 20<br>Başlangıç<br>        | 1<br>AHLAKİ<br>İKİLEM<br>                                                                                                                                                                                                          | 2<br>İHTİYAÇ<br>KARTI<br>  | 3<br>AHLAKİ<br>İKİLEM<br> | 4<br>İLGİ KARTI<br>        | 5<br>Bir Tur Bekle<br>           |
| 19<br>YETENEK<br>KARTI<br> | <div>YETENEK KARTLARI</div> <div>Hız yeteneği kartı<br/>Sosyal iletişim yeteneği kartı<br/>İkna yeteneği kartı</div> <div>İLGİ KARTLARI</div> <div>Su ihtiyacı<br/>Yiyecek ihtiyacı<br/>Eğitim ihtiyacı<br/>Eğlenme ihtiyacı</div> |                            |                           |                            | 6<br>YETENEK<br>KARTI<br>        |
| 18<br>İLGİ KARTI<br>       |                                                                                                                                                                                                                                    |                            |                           |                            | 7<br>İHTİYAÇ<br>KARTI<br>        |
| 17<br>AHLAKİ<br>İKİLEM<br> |                                                                                                                                                                                                                                    |                            |                           |                            | 8<br>AHLAKİ<br>İKİLEM<br>        |
| 16<br>İHTİYAÇ<br>KARTI<br> |                                                                                                                                                                                                                                    |                            |                           |                            | 9<br>İLGİ KARTI<br>              |
| 15<br>AHLAKİ<br>İKİLEM<br> | 14<br>İHTİYAÇ<br>KARTI<br>                                                                                                                                                                                                         | 13<br>AHLAKİ<br>İKİLEM<br> | 12<br>İLGİ KARTI<br>      | 11<br>YETENEK<br>KARTI<br> | 10<br>Başlangıca<br>Geri Dön<br> |



Oyundaki kartları nasıl kullanacağınız ve hangi ahlaki ikilem sorularına cevap vereceğiniz öğretmeniniz tarafından açıklanacaktır.

Ülkelerinden savaş, yıkım vb. nedenlerle göç etmek zorunda kalan kişilerin haklarını savunmak için bir iddianame hazırlayalım.



## İDDİANAME

### Araştırma sonucunda elde ettiğiniz veriler

.....

.....

.....

.....

### Veriler doğrultusundaki iddia

.....

.....

.....

.....

### İddiaya yönelik gerekçeler

.....

.....

.....

.....

### İddiaya yönelik destekleyiciler

.....

.....

.....

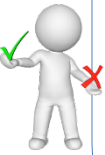
.....

### Karşı savunmaya yönelik çürütücüler

.....

.....

.....





### Düşünelim. Tartışalım!

Okumuş olduğunuz metin doğrultusunda vermiş olduğunuz kararı ve bu kararı destekleyen veri, gerekçe ve düşüncelerinizi belirtiniz.

Kararım: .....

ARGÜMANLAR

#### Kararımı Destekleyen Veriler

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

#### Karşıt Veriler

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

KARŞIT ARGÜMANLAR

#### Kararımı destekleyen düşünceler

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

#### Sizden farklı düşüncede olan birini nasıl ikna edersiniz?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



## Etkinlik

“Siyahdaki Beyaz” adlı metnindeki ahlaki durumlara ilişkin duygu ve düşüncelerinizi arkadaşlarınızinkilerle karşılaştırınız.



### Metindeki Ahlaki Durumlar

.....

.....

.....

.....

.....

#### Duygu ve düşüncelerim

#### Arkadaşlarımdın duygu ve düşünceleri

İddia

İddia

Gerekçe

Gerekçe

Destekleyici

Destekleyici

Sınırlayıcı

Sınırlayıcı

Çürütücü

Çürütücü



Mehmet ve sınıf arkadaşları ikna çalışmasından önce kendi düşüncelerinin gerekçelerini ve bu düşüncelerini destekleyecek fikirleri belirleyerek karşı düşüncede olabilecek kişileri ikna etmek için hazırlık yapmaya başladılar. Bizde onlara bu çalışmalarında yardım edelim!



**İddia**

**Gerekçe**

**Destekleyici**

**Sınırlayıcı**

**Çürütücü**

**İddia**

**İddia**

**Gerekçe**

**İddia**

**Gerekçe**

**Destekleyici**

**İddia**

**Gerekçe**

**Destekleyici**

**Sınırlayıcı**

**İddia**

**Gerekçe**

**Destekleyici**

**Sınırlayıcı**

**Çürütücü**

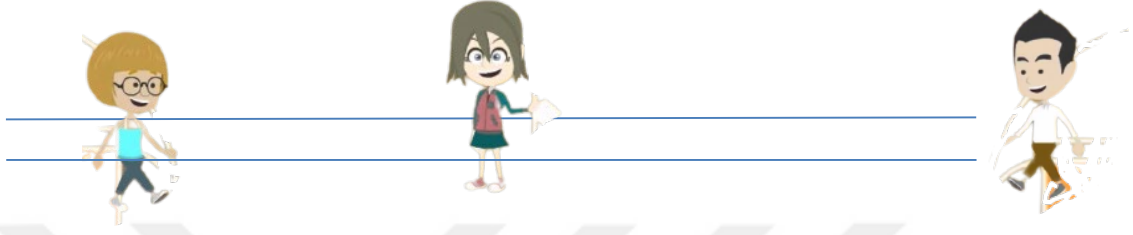
## Mendil Kapmaca



Merhaba arkadaşlar. Oyunumuza başlamadan önce oyun kurallarını birlikte belirleyelim!

**A**

**B**



**Kural)** Oyunumuzda A takımında olanlar ortadaki mendile 3 adım daha yakında olacak şekilde oyuna başlayacaklardır.



### Oyun Kuralındaki Ahlaki Durum

.....

.....

.....

**A Takımı oyuncularının düşünceleri**

**B Takımı oyuncularının düşünceleri**

|       |       |
|-------|-------|
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |
| ..... | ..... |



### Oyun Etkinliği

Merhaba arkadaşlar bugün sizlerle güzel bir oyun oynayacağız. Oyunumuzda sizlerden yapmanızı istediğim bazı davranışlar var. Bu davranışları yaptıktan sonra iyilik veya hediye kartından birini seçmenizi istiyorum.

### Oyunun kuralları



İyilik kartını seçmeniz durumunda öğretmenin tarafından topladığınız iyilik kartı kadar başkalarına iyilik yapılacaktır.



Hediye kartını seçmeniz durumunda ise sizlere sürpriz hediyeler verilecektir.

Kartınızı seçtikten sonra oyundaki davranışını neden yaptığınızı ve seçtiğiniz kartı hangi sebeple seçtiğinizi açıklamayı unutmayın ☺

### Oyunu Canlandırılım



Bugünkü oyunu önce sınıfta canlandıracağız daha sonra gerçek hayatta uygulayarak bir sonraki sosyal bilgiler dersinde hep birlikte değerlendireceğiz.



Kuşların yiyebilmesi için pencere kenarına veya ayak basılmayan bir yere ekmek kırıntıları bırak.

İyilik kartını sec



Hedive kartını sec

( )

Çünkü

Çünkü

( )



Sokaktaki sevimli canlıların içebilmeleri için sokağa bir kap su bırak.



İyilik kartını sec

( )



Çünkü



Çünkü

Hediye kartını sec

( )



Okuduğun ve başkasının da okumasını istediğin bir kitabı hediye et.

İyilik kartını sec

( )



Çünkü



Çünkü

Hediye kartını sec

( )



Yaptığım diğer iyilikler.....



İyilik kartını sec

( )



Çünkü



Çünkü

Hediye kartını sec

( )





Kazandığım iyilik kartı sayısı

Kazandığım hediye kartı sayısı

ARGÜMANLAR

Tercih sebeplerim

Tercih sebeplerim

KARŞIT ARGÜMANLAR

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



İyilik kartlarını tercih etme sebeplerim

.....  
.....  
.....  
.....



Hediye kartlarını tercih etme sebeplerim

.....  
.....  
.....  
.....

## Etkinlik Günlüğü

.../.../....

### Etkinliklerdeki ahlaki durumlar

[illegible]

### Etkinlik öncesi duygu ve düşüncelerim

### Etkinlik sonrası duygu ve düşüncelerim

[illegible]



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*