
SOSYAL ALAN TEORİSİNE GÖRE AHLAK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ

Sariye Doğan

**SOSYAL ALAN TEORİSİNE GÖRE
AHLAK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ**



© Eserin Her Türlü Basım Hakkı Anlaşmalı Olarak
Ensar Neşriyat'a Aittir.

E-ISBN: 978-625-95271-6-1
Sertifika No: 50201

Kitabın Adı:
Sosyal Alan Teorisine Göre
Ahlak Gelişimi ve Eğitimi

Yazar
Dr. Sariye DOĞAN

Yayın Koordinatörü
Hulusi YİĞİT

Tasarım
Rümeysa DOĞAN

Yayın
Nisan, 2025

İletişim
Değerler Eğitimi Merkezi
Süleymaniye Cad. Elmaruf Sk. No: 3 Fatih/İstanbul
Tel: 0212 512 19 90 | Faks: 0212 512 19 91
www.dem.org.tr | info@dem.org.tr

Ensar Neşriyat Tic. A.Ş.
Düğmeciler Mah. Karasüleyman Tekke Sok. No: 7 Eyüpsultan / İstanbul
Tel: (0212) 491 19 03 - 04 Faks: (0212) 438 42 04
www.ensarnesriyat.com.tr siparis@ensarnesriyat.com.tr

**SOSYAL ALAN TEORİSİNE GÖRE
AHLAK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ**

Dr. Sariye DOĞAN

2025

İÇİNDEKİLER

Önsöz	9
Giriş	15
Bölüm I: Ahlak Gelişimi Kuramları	
A. Psikoanalitik Kurama Göre Ahlaki Gelişim	25
B. Davranışçı Kurama Göre Ahlaki Gelişim	27
C. Sosyal Öğrenme Kuramına Göre Ahlaki Gelişim	29
D. Bilişsel-Gelişimsel Kurama Göre Ahlaki Gelişim	31
1. Piaget'nin Ahlak Gelişimi Kuramı	33
a. Heteronom Dönem	37
b. Otonom/Özerk (Autonomy) Dönem	41
2. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı	44
a. Gelenek Öncesi Dönem (Pre-Conventioanal Stage)	47
b. Geleneksel Dönem (Conventional Stage)	49
c. Gelenek Sonrası Dönem (Post-Conventional Stage)	50
Bölüm II: Sosyal Alan Teorisi (Social Domain Theory)	
A. Sosyal Alan Teorisinin Gelişimi: Tarihsel Arka Plan	59
B. Sosyal Alan Teorisi (Social Domain Theory)	65
1. Sosyal Alan Teorisinin Piaget ve Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Teorilerinden Farkı	68
2. Sosyal Bilgi Alanları	72
a. Geleneksel/Toplumsal Bilgi Alanı	72
b. Ahlaki Bilgi Alanı (Moral Domain)	80
c. Kişisel Bilgi Alanı (Personal Domain)	89
d. Toplumsal, Ahlaki ve Bireysel Alan Örtüşmesi	94
3. Sosyal Bilgilerin Yapılandırılması	96
4. Sosyal Bilgi Alanlarının Yansımaları	101
5. Sosyal Alan Teorisine Göre Çocuklarda Ahlak Gelişimi	103
a. Bebeklik Dönemi (0-2 yaş)	103
b. İlk çocukluk Dönemi (2-6/7 yaş)	105
c. Orta Çocukluk Dönemi (8-10 yaş)	110
d. Son Çocukluk ve Ergenlik Başı (12-14)	111
e. Ergenlik Dönemi (15-17)	112

Bölüm III: Sosyal Alan Teorisine Göre Okulda Ahlaki Gelişimi

Destekleyecek Temel Yöntem ve İlkeler

A. Bireyin Sosyal ve Duygusal Gelişimini Destekleyen Pozitif Bir Sınıf Ortamı	118
1. Sosyal ve Duygusal Gelişimi Destekleyen Bir Sınıf Ortamının Temel Özellikleri	120
a. Otonomi (Autonomy)	120
b. Sınıf Aidiyeti (Belonging)	121
c. Saygı (Respect)	122
d. Adalet (Fairness)	123
e. Yeterlilik (Competence)	124
2. Sosyal ve Duygusal Gelişimi Destekleyen Bir Sınıf Ortamında “Öğretmen”	124
3. Sosyal ve Duygusal Gelişimi Destekleyen Pozitif Bir Sınıf Ortamında Disiplin Kuralları	130
B. Çocukların İçsel Motivasyonunu Arttırmak	135
C. Çocuklara Ahlaki Değerleri Birinci Elden Tecrübe Edecekleri Ortamlar Sunmak	140
D. Çocukların Problem Çözme Becerilerini Geliştirmek	141
E. Okulda Onarıcı Adalet (Restorative Justice) Yöntemleriyle Pozitif Disiplini Teşvik Etmek	145
F. Ahlaki Öğrenmeyi Destekleyen Bütüncül Bir Akademik Program Uygulamak	149
G. Ahlaki Değerler Üzerinde Düşünmeyi ve Tartışmayı Sağlayacak Problemler / Olaylar Sunmak	150

Bölüm IV: Alan Temelli Ahlak Eğitimi (Domain-Based Moral Education) Yaklaşımı

A. Alan Temelli Ahlak Eğitimi Yaklaşımı (ATAE)	157
1. Alan Temelli Ahlak Eğitimi Yaklaşımının Geleneksel Karakter ve Değerler Eğitimi Yaklaşımlarından Farkı	159
2. Alan Temelli Ahlak Eğitiminin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Yaklaşımlarından Farkı	166
B. Alan Temelli Ahlak Eğitiminin Amacı ve Özellikleri	170
1. Adalet, Hak, Eşitlik ve İnsan Refahı Değerlerine Odaklanma	174
2. Toplumsal (Geleneksel) Kuralları ve Ahlaki Kuralları Birbirinden Farklı Değerlendirme	176
3. Ahlaki Gelişimi Bütün Derslerde Destekleme	180
4. Sosyal Bilgi Alanlarını Koordine Etme Becerilerini Geliştirme	182
5. Ahlaki Muhakemeyi Geliştiren Tartışmalara Yer Verme	186
a. Etkili Bir Tartışmanın Yararları	190
b. Etkili Bir Tartışma İçin Uyulması Gereken Bazı Kurallar	192
C. Alan Temelli Ahlak Eğitimi Yaklaşımı Temelinde Derslerin Oluşturulması	195
D. Alan Temelli Ahlak Eğitimi (ATAE) Uygulamalarına Farklı Kademelerden Örnekler	197
1. İlkokul Düzeyinde Ahlak Eğitimi: Sosyal ve Duygusal Öğrenme	198
a. Birinci Hikâye: Büyük Kabadayı Bimbo	200
b. İkinci Hikâye: Sergio'nun Bisikleti Gibi Bir Bisiklet	202
2. Ortaokul Düzeyinde Ders Etkinliklerine Örnek	210
a. Sosyal Bilgiler Dersi: Tekstil Fabrikalarında Çocuk İşçiliği	212
b. Tartışma Soruları	213
3. Lise Kademesinde Ders Etkinliklerine Örnek	214
a. Colin Kaepernick ve Şiddet İçermeyen Diz Çök Protestosu	215
b. Tartışma Soruları	216

Bölüm V: Türkiye’de Okullarda Ahlak Eğitimi Ve İlgili Program- ların Alan Temelli Ahlak Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi	
A. Türkiye’de Ahlak Eğitiminin Tarihi	221
B. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Ahlak ve Değer Eğitimi	229
1. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	231
2. Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz: Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi	233
3. Maarif Modelinde Yetiştirilmesi Hedeflenen “Yetkin ve Erdemli İnsan” Profili	235
C. Maarif Modelinin ATAE Temelinde Değerlendirilmesi	237
1. Ahlak ve Değer Eğitiminin Öğretim Programlarının Ortak Hedefi Haline Gelmesi	240
2. “Yetkin ve Erdemli İnsan”ın ATAE Bağlamında Değerlendirilmesi	242
3. Ortak Bileşenlerin ATAE Temelinde Değerlendirilmesi	250
4. “Yetkin ve Erdemli İnsan” Profiline Yetiştirilmesinde Ahlaki Muhakemenin Yeri	256
Sonuç ve Öneriler	260
Kaynakça	272
Ekler	292

TAKDİM

Toplumların sağlıklı bir Şekilde geliŐebilmesi, bireylerin yalnızca bilgi ve beceri aÇısından değil; aynı zamanda ahlaki değerler bakımından da donanımlı olmalarına bağlıdır. Günümüzde bireysel ve toplumsal davranışların Şekillenmesinde ahlaki gelişim süreci, eğitimin temel yapı taşlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda ahlakın nasıl geliŐtiđi, hangi süreçlerden geŐtiđi ve eğitim yoluyla nasıl desteklenebileceği hem eğitimciler hem de ebeveynler aÇısından önem arz eden temel meselelerdendir.

Ahlak gelişimi denince Türkçe literatürde sıklıkla Piaget ve Kohlberg'in kuramları ön plana çıkmaktadır. Buna karşılıklı Elliot Turiel tarafından bu iki kurama ilişkin eleŐtiriler dikkate alınarak geliştirilen ve bireyin ahlaki gelişiminde sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimi merkeze alan *Sosyal Alan Teorisi*, henüz yeterince tanınmamaktadır. Ahlak gelişiminin yalnızca bireysel bir içsel süreç değil, aynı zamanda sosyal ilişkiler ve bağlamlarla Şekillenen dinamik bir yapı olduğunu vurgulayan bu yaklaşım; özellikle çağdaş değerler eğitimi anlayışıyla uyumlu bir perspektif geliŐtirmektedir.

Elinizdeki bu eser, genç bilim insanı ve araştırmacı Dr. Sariye Doğan tarafından İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü'nde danışmanlığımda hazırlanan doktora tezinin yeniden yapılandırılarak kitaplaştırılmış halidir. Kitap Sosyal Alan Teorisi'nin temel kavramlarını, gelişim evrelerini ve eğitimle olan ilişkisini titizlikle ele alarak Türkçe literatüre özgün ve değerli bir katkı sunmaktadır. Ayrıca bireyin sosyal bağlam içinde ahlaki muhakeme yetisini nasıl geliştirdiğini açıklarken, yalnızca teorik bir çerçeve sunmakla kalmayıp eğitimcilere ve ebeveynlere bu süreci nasıl destekleyebileceklerine dair yol gösterici öneriler de sıralamaktadır. Bu bakımdan ahlak ve değerler eğitimi alanında çalışan tüm paydaşlar için önemli bir kaynak niteliğindedir.

Danışmanlığını yürütmekten onur duyduğum bu çalışmanın, Sosyal Alan Teorisi'nin Türkçe literatürdeki sınırlı yerini genişletecek nitelikte özgün bir eser olduğuna inanıyorum. Ahlak ve değer eğitimi literatürüne önemli katkılar sağlayacağına; bu alanda çalışanlara yeni bakış açıları kazandıracığına dair inancım tamdır. Bu kıymetli çalışma, yalnızca akademik çevreler için değil, aynı zamanda eğitim politikalarına yön veren uygulayıcılar için de ilham verici bir kaynak niteliği taşımaktadır. Alana ilgi duyan akademisyenler, öğretmenler ve eğitim politikası yapıcıları için kapsamlı bir başvuru kaynağı olacağına yürekten inanıyorum. Emeği geçen yazarı içtenlikle kutluyor, bu değerli katkının ahlak ve değer eğitimi alanında yeni ufuklar açmasını temenni ediyorum.

Prof. Dr. İbrahim AŞLAMACI

ÖNSÖZ

Ahlak konusu tarihsel olarak çoğu zaman aile, toplumsal değerler ve din ile ilişkilendirilerek ele alınmış, ahlakın erken yaşlardan itibaren bireyin sosyal gelişiminin önemli bir parçası olduğu üzerinde yeterince durulmamıştır. Bugün gelişim bilimcilerin çoğu ahlak konusuna bireyin sosyal hayatını düzenleyebilmesi, sosyal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi temelinde yaklaşarak, çocukların erken yaşlardan itibaren ahlaki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğine dikkatleri çekmektedir. Bu çalışmada ‘ahlakı’ sosyal ve kişisel gelişimin önemli bir parçası olarak ele alan “Sosyal Alan Teorisi” ve bu temel üzerinde geliştirilen “Alan Temelli Ahlak Eğitimi” yaklaşımı ortaya konulmuştur. Yapılandırmacı eğitim felsefesi ve anlayışı temelinde geliştirilen bu ahlak teorisi ve eğitim yaklaşımı, ahlak eğitiminde evrensel bir bakış açısı ortaya koyarak, okulların ahlaki yönleri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesinde etkin olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir.

Doktora tezinin gözden geçirilmiş hali olan bu çalışma giriş, sonuç ve beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde çalışmayla ilgili genel bir bakış açısı ortaya konulmuştur. Birinci bölümde genel anlamda ahlak gelişimi kuramlarından bahsedilerek sosyal alan teorisinin temelini oluşturan bilişsel-

gelişimsel ahlak teorilerinden bahsedilmiştir. İkinci bölümde sosyal alan teorisinin tarihsel gelişimi, sosyal bilgi alanları ve bu teoriye göre çocuklarda ahlak gelişiminin temel özellikleri ortaya konulmuştur. Üçüncü bölümde sosyal alan teorisine göre eğitim ortamlarında ahlaki gelişimi destekleyecek bazı temel ilke, yöntem ve yaklaşımlardan bahsedilmiştir. Dördüncü bölümde sosyal alan teorisi temelinde geliştirilen alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı açıklanarak, akademik müfredat içerisinde bu eğitim yaklaşımı temelinde geliştirilen bazı ders içeriklerine örnekler verilmiştir. Beşinci ve son bölümde Türk eğitim sisteminde ahlak ile ilişkili eğitim programları alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı temelinde tartışılmıştır. Çalışma sonuç ve önerilerle bitirilmiştir.

Bu çalışma birçok kişinin ve kurumun desteği ve katkılarıyla ortaya konulmuştur. Çalışmanın ortaya konulması sürecinde bilgi ve tecrübelerinden fazlasıyla istifade ettiğim, karşılaştığım zorluklar karşısında fikirleri ve rehberliğiyle her koşulda bana yol gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. İbrahim Aşlamacı'ya desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte engin bilgisi, verimli dersleri, fikirleri ve önerileriyle kendimi geliştirmem konusunda derin katkıları olan Prof. Dr. Cemil Oruç'a ve görüş ve düşünceleriyle bu çalışmanın gelişmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Hulusi Arslan'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, tez savunma jürisine iştirak eden Doç. Dr. Semra Çinemre'ye ve Doç. Dr. Tuncay Karateke'ye bu tezin geliştirilmesiyle ilgili eleştirisi, değerlendirme ve önerileri için teşekkür ederim.

Bu çalışmada Amerika'da ortaya konulan bir ahlak gelişimi teorisi ve bu teori üzerinde geliştirilen bir ahlak eğitimi yaklaşımı ortaya konulmuştur. Bu süreçte karşılaşılan en büyük güçlüklerden biri teoriyle ilgili birincil kaynaklara ulaşıl-

ması noktasında yaşanmıştır. Bu aşamada teorinin daha iyi anlaşılması ve ortaya konulması amacıyla “2214/ A-TÜBİTAK Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programına” başvurulmuştur. Bu çalışmanın şekillenmesini sağlayan kaynakların temini başta olmak üzere, teoriyi ortaya koyan bilim insanlarıyla birlikte çalışma fırsatı sunmaları ve çalışma sürecinin daha verimli bir hale getirilmesindeki desteklerinden dolayı, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programı Başkanlığı (BİDEB)’na çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın temel konusu olan Sosyal Alan Teorisi ve Alan Temelli Ahlak Eğitimi Yaklaşımını ortaya koyan Prof. Dr. Elliot Turiel ve Prof. Dr. Larry Nucci’ye, Berkeley Üniversitesinde (University of California Berkeley) bulunduğum süreç içerisinde göstermiş oldukları konukseverlikleri, nezaketleri ve desteklerinden dolayı müteşekkirim. Ayrıca Amerika’da bulunduğum bir yıllık süre zarfında arkadaşlıkları, maddi ve manevi destekleri için Dr. Dina Ezzeddine’ye ve Sara Uçar’a teşekkürü bir borç bilirim. Bu çalışmanın ortaya konulması sürecinde yaşadığım yoğunluk sebebiyle kendileriyle yeterince zaman geçirememiş olmama rağmen, dua ve destekleriyle her zaman yanımda olduklarını hissettiren anne ve babama minnettarım. Bu uzun soluklu zor süreçte zamanlarından çaldığım çocuklarım Muhammed Salih ve Amina Hatun ile eşim Muhammed Fatih’e gösterdikleri sevgi, fedakârlık ve anlayış için çok teşekkür ederim. Son olarak kitabı yayınlayan Değerler Eğitimi Merkezi yetkililerine ve emeği geçenlere teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın ilgili tüm okurlara ve bu alanda yapılacak daha nitelikli ve özgün çalışmalara katkı sağlamasını temenni ederim.

Sariye Doğan
Adıyaman/2025

Giriş

Geçtiğimiz yüzyılda, bilim ve teknoloji alanlarında inanılmaz yenilikler gerçekleşmiş, bu değişim ve yenilikler birçok insanın hayatını büyük ölçüde etkilemiştir. Bugün sahip olduğumuz imkânlar, elli yıl öncesiyle karşılaştırıldığında, çok büyük değişim ve yeniliklerin (akıllı telefonlar, internet, ulaşım araçları gibi) gerçekleştiği görülmektedir (Köylü & Oruç, 2023). Ancak ne yazık ki dünya geneline bakıldığında, teknoloji ve bilimsel alanlarda gerçekleşen bu değişim ve yeniliklerin, insani ve ahlaki alanlarda da gerçekleştiğini söylemek güçtür. Bugün hala dünyanın birçok yerinde insanlar en temel insan hakları (yaşama, barınma, güvenlik, eğitim, eşitlik gibi) konularında bile ciddi sorunlar yaşamaktadır (Bkz. Abu Lughod, 1993; Wikan 1996; Nussbaum 2000).

Dünyanın birçok bölgesinde yaşanan bu olumsuzluklara bakıldığında, devletlerin teknoloji ve bilime verdikleri önemi (yaptıkları yatırımı) dünyadaki refah, hak, adalet ve barış ortamının iyileştirilmesi için de gösterdiklerini söylemek pek mümkün görünmemektedir (Killen, 2014a). Ahlak sosyal hayatın ve insan ilişkilerinin temelidir. İnsanlığa ve insani değerlere (geleceğe) yatırım yapmak isteyen toplumların üzerinde düşünmeleri gereken en temel konulardan biridir (Damon vd., 2018; Aşlamacı, 2023; Krettenauer, 2024).

Bugün birçok toplum eğitim programlarıyla ahlaki bir konuda karar alırken düşünen, içinde bulunduğu topluma katkı sağlamaya çalışan, sosyal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütebilen ve kararlarıyla etrafını olumlu yönde değiştirecek ahlak sahibi bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Böyle bir programın nasıl olması gerektiği konusunda birçok fikir ayrılıkları vardır. Bu bağlamda en büyük ayrılıklardan birini bireylerin ahlaki gelişimlerine hangi temeller üzerinde ve nasıl bir içerikle katkı sağlanabileceği konusunda yaşanmaktadır. Sosyal bilimciler, eğitimciler ve gelişim bilimciler tarafından ahlakın birbirinden farklı olarak tanımlanması bu sorunun en temel nedenlerinden biri gibi görünmektedir (Dahl, 2023). Bazı sosyal bilimcilere göre ahlak, bireyin içerisinde yaşadığı toplumun kural ve gelenekleriyle uyumlu bir şekilde yaşamasını kolaylaştıran kurallar (Durkheim, 1925/1961) olarak görülmüşken, bazı eğitim bilimcilere göre bireylerin erdem olarak kabul edilen belirli değerleri kazanması, bu değerleri alışkanlıklar haline getirerek her koşulda bunlara bağlı kalması olarak yorumlanmıştır (Car, 2008). Üçüncü grupta yer alan bazı gelişim bilimciler ise ahlakı adalet, hak ve refah temellerine dayandırmıştır (Piaget, 1932; Kohlberg, 1975; Turiel, 1983; Nucci, 2009). Ahlakın farklı anlayışlar üzerinde temellendirilmesi birbirinden farklı ahlak eğitimi yaklaşımının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Karakter, değer, vatandaşlık ve ahlak eğitimi olarak isimlendirilen bu programların hepsinin amacı, içerisinde bulunduğu topluma katkı sağlamaya çalışan ahlak sahibi bireylerin yetiştirilmesidir.

Dahl vd. (2024)'ne göre bireyin ahlaki gelişimini desteklemek ve geliştirmek isteyen bir ahlak eğitimi programının veya öğretmenin öncelikle ahlakın nasıl geliştiğini ve işlediğini temel alan ahlak psikolojisi çalışmalarına başvurması gerekir. Bu anlamda eğitimciye yol gösterecek en güvenilir bilgiler *"bilimsel, birçok araştırmayla desteklenmiş, güçlü, gü-*

venilir ve tutarlı" olan ahlak gelişimi teorilerinden (ahlaki bilginin nasıl oluştuğu ve bireylerin ahlaki yargılarda nasıl bulunduğunu açıklayan) elde edilen bilgilerdir. Bugün ahlak gelişimi çalışmalarından yararlanan ahlak eğitimi programları çağdaş olarak kabul edilirken, ahlak eğitimini daha çok içerisinde bulunulan topluma uyum sağlama programları olarak gören yaklaşımlar geleneksel olarak kabul edilmektedir (Berkowitz, 1997a; Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Ülkemizde ahlak eğitimi konusunda yapılan lisansüstü çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların birçoğunun, tarihsel olarak herhangi bir dönemin, düşünürün ahlak eğitim anlayışı üzerine ya da belirli dönemlerde okutulan ahlak eğitimi kitaplarının ve programlarının incelenmesi üzerine yapıldığı görülmektedir (Bkz. Kesgin, 2010; Ağırakça, 2012; Kaya, 2012; Yazıbaşı, 2014; Akagündüz, 2016; Tekin, 2018; Çetin, 2019)¹. Ahlak ve değerler eğitiminin pratik uygulamalarına yönelik (okullardaki değerler eğitimi ve bu faaliyetler hakkındaki öğretmen görüşleri gibi) saha araştırmaları da gerçekleştirilmiştir.

1 Son yıllarda, ahlak ile ilgili din eğitimi alanında yapılan bazı lisansüstü çalışmalar şu şekilde sıralanabilir: "İnsan-ı Kâmil Anlayışı Bağlamında Ahlak Eğitimi Kuramsal Bir Yaklaşım" isimli doktora çalışmasında Tekin (2018), insan-ı kâmil anlayışına dayalı bir ahlak eğitimi modelinin kuramsal çerçevesini oluşturmaya çalışmıştır. "Mevlana'da Ahlak Eğitimi" çalışmasında Çetin (2019), Mevlana'nın 'Mesnevi' adlı eserini ahlak eğitimi bağlamında değerlendirerek, Mevlana'nın ahlak eğitimine katkısı üzerine nitel bir araştırma yürütmüştür. "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da Ahlak Eğitimi" çalışmasında Kaya (2012), Osmanlı'daki ameli ahlak üzerine yoğunlaşarak, 1839-1923 yılları arasında Osmanlı'daki ahlak terbiyesini tasvir ve tahlil etmiştir. Ağırakça (2012), "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Mekteplerde Ahlak Eğitimi ve Öğretimi" adlı doktora çalışmasında, ahlak derslerinin mektep programlarında yer alma süreci ve ahlak ders kitaplarının usul ve muhtevasını ortaya koymaya çalışmıştır. "II. Meşrutiyet dönemi Sıbyan/İptidai ve Rüştîye Mekteplerinde Ahlak Eğitimi ve Öğretimi" isimli doktora çalışmasında Yazıbaşı (2014), Klasik Osmanlı Döneminden II. Meşrutiyet dönemine kadar var olan ahlak anlayışlarını tarihsel olarak incelemeye, ahlak derslerinin son dönem fikir akımlarından ne kadar etkilendiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Özeri (2001), "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Din ve Ahlak Eğitimi" adlı doktora çalışmasında, okul öncesi çocuklarının bedensel zihinsel ve sosyal gelişimi, okul öncesi kurumların tarihçesi, amacı ve okul öncesi kurumlarda verilebilecek din ve ahlak eğitimi programına örnekler sunmuştur.

(Meydan, 2012; Altıntaş, 2014) olmasına rağmen bu çalışmaların sayısının henüz istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Ahlak psikolojisi temelinde gerçekleştirilen çalışmalar ise çoğunlukla Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim teorileri etrafında şekillenmektedir (Bkz. Çileli, 1981; Çiftçi, 2001; Çinemre, 2012). Piaget ve Kohlberg ahlak gelişimi konusunda temel olarak kabul edilen teorileri ortaya koymuş olsalar da (Nucci & Turiel, 2009), bu alanda önemli olduğu düşünülen farklı teoriler de bulunmaktadır. Bu teorilerden biri de "Sosyal Alan Teorisi (Social Domain Theory)" dir. Ülkemizde bu teori temelinde gerçekleştirilen bazı çalışmalar yer almasına rağmen (Bkz. Ekşi, 2006; Çam vd., 2012; Atalay, 2019; Acar, 2020; Evrankaya, 2020; Özşarı & Öğretir Özçelik, 2020) bu çalışmaların sayısı sınırlı düzeydedir. Sosyal alan teorisi dünyanın birçok yerinde ahlak ve sosyal gelişim çalışmalarının temellendirilmesinde yaygın olarak kullanılan bir teoridir. Bu teori temelinde geliştirilen bir ahlak eğitimi yaklaşımı da mevcuttur. Teorinin ortaya konulması sürecinde önemli katkıları olan Larry Nucci ve arkadaşları bu gelişim teorisi bilgilerine dayanarak "Alan Temelli Ahlak Eğitimi (Domain-Based Moral Education, DBME)" yaklaşımını geliştirmiştir.² Türkçe literatürde, sosyal alan teorisinin tam olarak ne olduğu ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmakla birlikte, bu teorinin ahlak eğitim anlayışı ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Ahlaki bilginin bilişsel bir süreç içerisinde yapılandırılarak elde edildiğini ifade eden sosyal alan teorisyenlerine göre ahlak eğitiminin amacı çocukların ahlaki biliş ve ahlaki konularda düşünme/muhakeme becerilerini geliştirmektir (Nucci, 2001, 2009, 2016; Nucci vd., 2015; Ilten-Gee & Nucci,

2 Bu yaklaşım literatürde "Sosyal Alan Temelli Ahlak Eğitimi (Social Domain-Based Moral Education, SDBME)" yaklaşımı olarak da geçmektedir.

2018; Ilten-Gee, 2020). Sosyal alan teorisyenlerine göre okullar çocukların günlük hayatlarının çoğunu geçirdiği kurumlar olması ve onlara aynı koşullara sahip ortamlar sunması sebebiyle ahlaki muhakeme becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesinde etkili olarak kullanılabilir (Nucci, 2001, 2016; Killen vd., 2011; Killen, 2019). Killen & Dahl (2021)'in Amerika'da yaptığı bir araştırmaya göre, ahlaki biliş ve muhakeme becerileri yüksek bireylerin, içerisinde yaşadıkları sosyal hayatta olumlu değişiklikler yapabilecek bir ahlaki motivasyona sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Araştırmalar ahlaki konular üzerinde yapılan karşılıklı konuşma, tartışma ve akıl yürütme faaliyetleriyle ahlaki muhakemenin gelişebileceğini ifade etmektedir (Kohlberg, 1975; Kohlberg & Hersh, 1977; Nucci vd., 2015; Nucci & Ilten-Gee, 2021; Meydan, 2022). Okulların amacı bireyi sadece akademik anlamda değil; sosyal, duygusal ve ahlaki alanlarda da geliştirmek ve güçlendirmektir (Brunn, 2014; Elias vd., 2014; Kohlberg, 1975; Nucci & Ilten-Gee, 2021). Killen (2014a) ahlak ve etik konularının Matematik ve Fen gibi önemli (hatta sağlıklı bir toplumun oluşturulması bağlamında ele alınırsa daha önemli) olduğunu ifade etmektedir. Ahlaki gelişimi destekleyecek bir eğitim programının ancak sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen karşılıklı saygı, iş birliği ve empati temelleri üzerinde kurulu pozitif bir ortamda istenilen etkileri uyandırabileceği belirtilmektedir (Piaget, 1973; Devries, 1999; Nucci, 2001, 2009; Killen, 2014a; Snarey & Samuelson, 2014).

Krettenauer (2021)'a göre son çeyrek yüzyılda ahlak gelişimi alanında birçok araştırma yapılmış ve birbirinden farklı ahlak gelişimi teorileri ortaya konulmuş olmasına rağmen, bu araştırmaların önemli bir kısmı henüz ahlak eğitimi çalışmalarına aktarılamamıştır. Bir zamanlar birbiriyle yakından ilişkili olan iki alan arasında büyüyen bir uçurumun

olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmada bireyin ahlaki gelişiminde zihinsel ve sosyal birçok faktörün etkili olduğunu ifade eden “Sosyal Alan Teorisi” ve bu teori üzerinde geliştirilen “Alan Temelli Ahlak Eğitimi” yaklaşımı incelenmiştir. Bu sebeple araştırmada literatür taraması ve betimsel analiz yöntemi kullanılmış, teoriyi ortaya koyan bilim insanlarıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada “TÜBİTAK 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı”nın destekleriyle teoriyi ortaya koyan bilim insanlarıyla birlikte çalışılmıştır. Araştırma sürecinde teorinin ortaya konulduğu Berkeley Üniversitesinde bir yıl boyunca Sosyal Alan Teorisini ortaya koyan Elliot Turiel’in ve Alan Temelli Ahlak Eğitimi yaklaşımını ortaya koyan Larry Nucci’nin doktora derslerine ve araştırma grup toplantılarına katılım sağlanmıştır. Berkeley Üniversitesi kütüphanelerinden teori ve ahlak eğitimi yaklaşımıyla ilgili temel kaynakların çoğuna ulaşılmış, kütüphanelerde bulunamayan kaynaklar teoriyi geliştiren bilim insanlarından temin edilmiştir.

Larry Nucci’nin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki haftalık okuma ve tartışma grubunda yer alınmıştır. Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımını ortaya koyan “İyi Olmak Yeterli Değil (Nice is Not Enough)” ve “Sosyal Adalet İçin Ahlak Eğitimi (Moral Education for Social Justice)” kitapları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu yaklaşımın tanıtılması amacıyla oluşturulan ATAE web sitesindeki (<https://www.moraledk12.org/>) sınıf içi uygulamalar ve ders içerikleri değerlendirilmiştir. Akademik müfredat temelinde ahlaki gelişimi destekleyen derslerin nasıl geliştirildiğinin daha net anlaşılması için Nucci ve çalışma arkadaşlarının 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Oakland (Kaliforniya’da bir şehir)

bölge okulunda 13 ortaokulu üzerinde gerçekleştirmiş oldukları ahlak eğitimi uygulamaları incelenmiştir.

Araştırmada teori ve ahlak eğitim yaklaşımında anlaşılma-yan noktalarının açıklığa kavuşturulması için Elliot Turiel ve Larry Nucci ile yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Turiel ile yapılan bireysel görüşmede teorinin temel özelliklerinin ve ortaya konulduğu tarihi sürecin daha net betimlenmesi amaçlanmıştır. Nucci ile gerçekleştirilen bireysel görüşmede ise bu eğitim yaklaşımına göre ahlak eğitiminin amacı, akademik müfredat içerisinde ahlaki gelişimin nasıl desteklenebileceği, bu konuda öğretmen ve okulların üzerine düşenler, ATAЕ yaklaşımının kültürel ve sosyal anlamda ABD’den farklı ülkelerde (Türkiye gibi) uygulanabilirliği konularına odaklanılmıştır. Turiel ve Nucci ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler bu çalışmada ihtiyaç duyulan yerlerde bireysel iletişim şeklinde kaynak gösterilerek kullanılmıştır.³

3 Elliot Turiel ve Larry Nucci ile gerçekleştirilen görüşmelerde yer alan sorulardan bazıları ek 2 ve 3’te sunulmuştur.

BÖLÜM I

AHLAK GELİŞİMİ KURAMLARI

Geçtiğimiz yüzyılda psikoloji alanında çok önemli gelişmeler yaşanmış olup, birbirinden farklı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların önemli bir kısmı çocukların sosyal ve ahlaki gelişimleri üzerine odaklanmıştır. Bu bölümde çocukların ahlaki gelişimleri üzerine ortaya konulan temel ahlak teorilerinden genel anlamda bahsedilecektir. Çocukların ahlaki gelişimleri ile ilgili birbirinden farklı temeller üzerinde ortaya konulan bu teorilerden en önemli görülenler “Psikoanalitik (Freud, Erikson)”, “Davranışçı (Watson, Skinner)” “Sosyal Öğrenme (Bandura)” ve “Bilişsel-Gelişimsel kuramlar (Piaget, Kohlberg, Turiel)” dır. Bu kuramların genel anlamda farklılaşmasına neden olan en temel unsur “bilginin oluşumu ve kaynağı” konusunda ortaya koymuş oldukları farklı yaklaşımlar olmuştur. Bu araştırmanın asıl konusunu oluşturan ve bilişsel-yapılandırmacı epistemoloji üzerine temellenen Sosyal Alan Teorisi’nin anlaşılması için, öncelikle genel anlamda bu ahlak gelişimi teorilerinin açıklanması faydalı görülmektedir.

A. Psikoanalitik Kurama Göre Ahlaki Gelişim

Sigmund Freud (1856-1956) ve Arnold Gesell (1880-1961) gibi gelişim bilimciler tarafından geliştirilen ve olgunlaşma teorisi olarak da isimlendirilen psikoanalitik ahlak gelişimi kuramı, Jean-Jacques Rousseau’nun (1712-1778) fikirleri üzerinde temellenen bir gelişim kuramıdır (Kohlberg, 1968). Psikoanalitik teori ahlaki gelişimin ahlak öncesi bir dönemde başla-

dığını ileri sürerek, çocuğun ahlaki anlayışının erken yaşlardan itibaren çoğunlukla cezadan kaçınma anlayışı üzerinde gelişim gösterdiğini ifade eder. Freud'un ahlaki gelişim teorisi çoğunlukla ebeveyn ve çocuk arasındaki sosyal ve duygusal ilişkilerin yönleri üzerinde temellenmiştir. Bu kurama göre ahlaki gelişim aşamalar halinde yalnızca yaşamın ilk birkaç yılı boyunca (ilk 5 yıl) ilerleyerek, vicdanın gelişmesiyle doruğa ulaşır (Killen & Smetana, 2015).

Psikoanalitik kurama göre bütün insanlar doğuştan bir takım dürtülerle doğarlar. Bu dürtüler ortaya çıkmak için insana sürekli baskı yapar. Freud, insanı süper ego (vicdan) tarafından kontrol edilen biyolojik bir varlık olarak kabul eder. Kişilik yapısı ve ahlaki gelişim, id (alt benlik), ego (benlik) ve süper ego (üst benlik) arasındaki ilişkinin dengeli olmasına bağlıdır. Kişiliğin ahlaki yapısını oluşturan süper ego, eylemlerin ahlaki olup olmadığına karar verirken, ödül ve ceza motivasyonu ile hareket eder. Ahlaki gelişim aşamalı bir şekilde süperego olarak adlandırılan vicdanın/bilincin gelişimiyle gerçekleşir (Acuner, 2004; Rook vd., 2021; Aşlamacı, 2022).

Psikoanalitik kuram bireyin ahlaki davranışlarının kaynağının bireyin içinde derinlerde yer aldığını ifade ederek, bireyin ancak içerisinde derinlerde olan "iyinin" ortaya çıkarılması ve içindeki "kötüyü" kontrol etmesiyle ahlaki yargılarda bulunabileceğini ileri sürmüştür. Freud, ahlaki gelişimi vicdanın (süperego) gelişimi olarak tarif ederek, süperegonun görevinin toplumsal işlevlerle çatışan içgüdüsel dürtüleri kontrol etmek, düzenlemek ve dönüştürmek olduğunu ifade etmiştir (Turiel, 2010a).

Freud'un ahlaki gelişim fikirlerini kendisinden sonra gelen Erik Erikson (1902-1994) ve Erich Fromm (1900-1980) gibi gelişim bilimciler geliştirmiş ve yenilemiştir. Bu bağlamda en

etkili teorisyenlerden biri Erikson olmuştur. Erikson psikoanalitik kuramın kişilik yaklaşımını erken çocukluk dönemi ve ebeveyn ilişkileri çerçevesinde sınırlandıran yaklaşımını hayat boyu süren bir gelişim dönemi (Eldeleklioğlu, 2007) içerisinde ele almıştır. Erikson Freud'un psikoseksüel aşamalar dizisine eşlik eden psikososyal gelişim aşamalarını oluşturarak, gelişimi bebeklik ve ergenlikten yetişkinliğe ve yaşlılığa doğru ilerleyen bir süreç olarak değerlendirmiştir. İnsanların sosyal çevreleriyle olan etkileşimlerinin, üzerinde çalışılması gereken sekiz büyük psikososyal krizden oluşan bir gelişim döneminden geçtiğini, bir kişinin her krizi deneyimleme ve onu çözmeye çalışma şeklinin ahlaki sonuçlar doğurduğunu ileri sürmüştür. Erikson'a göre insanların kriz dönemleriyle nasıl başa çıktıkları ahlaki gelişimlerini, ahlaki durumlarda nasıl düşündüklerini ve davrandıklarını etkiler. Kişinin hem kişisel olarak tatmin edici hem de sosyal açıdan sorumlu bir yaşam sürmesi için, yaşam süresi boyunca psikososyal krizler içeren bu dönemleri sağlıklı bir şekilde atlatması önemlidir (Thomas, 1997).

B. Davranışçı Kurama Göre Ahlaki Gelişim

Davranışçılık, Watson (1878-1958) tarafından ortaya atılan Pavlov (1849-1936), Thorndike (1874-1949) ve Skinner (1904-1990) tarafından geliştirilen bir öğrenme kuramıdır. Bu teoriye göre psikolojik teoriler yalnızca gözlemlenebilir davranışlardan türetilmesi gereken kuramlardır. Yani öğrenme gözlemlenemeyen içsel olaylarla değil, gözlemlenebilen dışsal olayların ölçülebilirliği ile gerçekleşir. Öğrenme organizmanın (hayvan veya insan) çevreden verilen uyarıcılar neticesinde tepkide bulunmayı öğrenmesi ve bu tepkiyi süreklileştirmesi sürecidir. Bu öğrenme yaklaşımı öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak gerçekleştiğini, ödül ve ceza

gibi metotlarla istenilen davranışların kazandırılabilceğini, istenilmeyen davranışların ise ortadan kaldırılabileceğini/ söndürülebileceğini ileri sürmüştür. Davranışçı kurama göre birey ahlaki gelişimini içerisinde bulunduğu sosyal çevre ile tamamlar. Bu süreçte uyarıcılar ve pekiştiriciler önemli bir yer edinir. Çocuğun ahlaki davranışları çevresi tarafından ödüllendirilerek ve pekiştirilerek doğru davranışlar olarak kazandırılmaya, çocuğun gayri ahlaki davranışları ise hoş görülmemek veya cezalandırılarak çocuktan uzaklaştırılmaya çalışılır (Meydan, 2012; Aşlamacı, 2022).

Davranışçı yaklaşıma göre istenilen davranış doğru uyarıcı ile çocuğa kazandırılır. Çocuk nasıl ki bazı şeyleri deneme yanılma yolu ile yapmayı öğreniyorsa, ahlaki davranışları da etrafındaki insanların o davranışa verdikleri tepki doğrultusunda öğrenir. Sobaya elini dokunduran çocuk eli yanınca bir dahaki sefere sobanın sıcak olduğunu bilir ve dokunmaz. Yalan söyleyen ya da tembellik eden çocuk bu davranışları cezalandırıldığında bir sonraki sefere yalan söylememesi veya tembellik etmemesi gerektiğini öğrenir. Davranışçı kurama göre insan ve hayvanların öğrenmeleri arasında bir farklılık yoktur, bundan dolayı çoğunlukla hayvanlar üzerinde yaptıkları araştırmaları insanlara da genellemiştir (Meydan, 2012; Killen & Smetana, 2015).

Davranışçı ahlak gelişimi teorisi çocukların ahlaki kazanımlarının öğrenme ilkeleriyle nasıl açıklanabileceği konusunda birçok araştırmanın yapılmasına sebebiyet vermiş ve bu anlamda gelişim psikolojisine katkıda bulunmuştur. Ancak Skinner'in bilişsel-gelişimsel değişikliklerle birlikte çocuğun yaşa bağlı sınırlandırmalarını da reddetmesi üzerine bu teori gelişim psikolojisinde birçok tartışmalara neden olmuştur (Killen & Smetana, 2015).

C. Sosyal Öğrenme Kuramına Göre Ahlaki Gelişim

Sosyal öğrenme kuramı John Locke (1632-1704)'ın bilgi felsefesi üzerine temellenen Neal E. Miller (1909-2002), John Dollard (1900-1980) ve Albert Bandura (1925-2021)'nın fikirleriyle gelişen öğrenme teorisidir. Sosyal öğrenme teorisi bireylerin insan davranışlarına yön veren temel bilgilerinin, içerisinde buldukları sosyal çevre ve kültür tarafından oluşturulduğunu ifade eder.

Sosyal öğrenme teorisinin temellendirilmesinde sosyolog Emily Durkheim (1858-1917)'in ahlak konusundaki fikirleri etkili olmuştur. Durkheim'e göre birey, ahlaki davranışları, içerisinde yaşadığı toplumsal ilişkiler içerisinde öğrenir. Ahlaki yargı ve davranışlar gözlem ve birebir yaşayarak elde edilir. Birey deneyimleri ile elde ettiği ahlaki kararların hangisinin geçerli olduğuna içerisinde yaşadığı toplumun tepkisine göre karar verir. Toplum tarafından kabul gören, itibar edilen davranış ahlaki davranıştır. Toplumun eleştirdiği ve hoş karşılamadığı davranış ise gayri ahlaki davranıştır (Nucci, 2001).

Sosyal öğrenme teorisinin öncülerinden biri olan Bandura'ya göre bilginin elde edilmesi sürecinde taklit, modelleme, çevrenin yönlendirmesi, ödül ve ceza gibi pekiştiriciler önemli bir yer tutar (Thomas, 1997). Birey kişilik gelişimini içerisinde bulunduğu toplum ve kültür içerisinde başkalarının davranışlarını gözlemleyerek, taklit ederek ya da doğrudan deneyimleriyle öğrenir. Deneyimleri ile öğrenme sürecinde ceza ve pekiştiriciler önemli bir yer tutar. İnsanlar sürekli birbirinden farklı sorunlarla karşılaşır. Bu sorunları çözme sürecinde doğru olan davranışları sosyal çevre tarafından ödüllendirilirken, rastgele ya da istenmeyen davranışları ise cezalandırılır. Birey bu şekildeki deneyimleriyle cezalandırmaya neden olan davranışları bir daha yapmamak üzere doğru davranışlardan ayıklar (Bandura, 1971).

Bandura gözlem ve modellemenin öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymak için saldırganlık üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Okul öncesi çocukları üzerindeki araştırmasında, çocuklara agresif durumda olan bir yetişkinin palyaço bir bebeğe uyguladığı saldırgan davranışları izlettirilir. Yetişkin modeller agresif bir şekilde kukla bebeği döver ve sözlü olarak azarlar. Agresif durumdaki çocuklara aynı palyaço bebeğiyle oynama fırsatı verildiğinde, çocukların %90'ının göstericilerin saldırgan davranışlarını taklit ettiği ortaya konulmuştur (Rook vd., 2021). Bandura bu çalışmasıyla modelleme ve taklidin öğrenme üzerindeki etkisini göstermeye çalışmıştır. Sosyal öğrenme teorisi öğrenme üzerinde ceza ve pekiştireçlerin etkili olduğunu vurgulamasına rağmen bu ödül ve cezanın uygulanması sürecinde bilişsel faktörlerin de kısmen yer aldığını ifade ederek davranışçı kuramdan farklılaşmıştır (Bandura, 1971).

Davranışçı öğrenme teorisi ve sosyal öğrenme teorisi başlangıçta benzer fikirler üzerinde temellenmelerine rağmen bir noktada birbirinden ayrılmıştır. Her iki yaklaşım da davranış üzerindeki dış etkiler (ödül, ceza, uyarıcı) konusunda birbirleriyle aynı fikirdedir. Ancak sosyal öğrenme teorisi bir adım daha ileri giderek içsel yani psikolojik süreçlerin de davranış üzerinde etkili olduğunu ileri sürmüş ve davranışçı teoriden ayrılmıştır. Sosyal öğrenme teorisi ahlaki davranışın öğrenilmesinde taklit ve gözlemin büyük bir önemi olduğunu ifade ederek, ahlaki davranışın elde edilmesi sürecinde sadece ödül ve cezanın yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Davranışçı kuram davranışın sadece uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkiden kaynaklandığını ileri sürerken, sosyal öğrenme teorisi davranışın, uyarıcı-tepki ilişkisinden daha karmaşık olduğunu savunur (Bandura, 1971; Killen & Smetana, 2015; Turiel, 2024).

D. Bilişsel-Gelişimsel Kurama Göre Ahlaki Gelişim

Bilişsel-gelişimsel yaklaşımlar J. M. Baldwin (1861-1934), J. Dewey (1859-1952), J. Piaget (1896-1980) ve L. Kohlberg (1927-1987) gibi birbirinden farklı teorisyen ve araştırmacının sosyal ve bilişsel yaklaşımları ve anlayışları üzerinde temellenmiştir (Kohlberg, 1969). Bilişsel-gelişimsel yaklaşımın ilk kez John Dewey tarafından ifade edildiği belirtilmektedir. Bu yaklaşımların “bilişsel” olarak adlandırılmasının nedeni, çocukların ahlaki konular ve kararlar konusunda aktif düşündüklerini ileri sürmeleridir. “Gelişimsel” kavramı ise bireyin ahlaki yargılarda bulunma sürecinin gelişimsel bir süreç olarak kabul edilmesinden gelmektedir (Kohlberg, 1975).

Bilişsel yaklaşımlar bireyin öğrenme sürecinde etkin bir şekilde yer edindiğini belirterek, geçen yüzyılın ilk yarısında yaygın olarak kabul gören davranışçı ve sosyal öğrenme yaklaşımlarına karşı önemli bir devrim başlatmıştır. Bu devrim “bilişsel devrim” olarak isimlendirilmiş ve psikoloji alanında birbirinden farklı gelişmelerin yaşanmasına neden olmuştur (Piaget, 1978; Shweder, 1990). Bilişsel yaklaşım bilginin, bireyin çevresiyle etkileşimlerinin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik süreçlerle değerlendirilmesiyle elde edildiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre bilgi ne dışarıdan aktarılan bilgilerle öğrenilen ne de biyolojik olarak doğuştan getirilen bir şeydir. Bilgi organizmanın yapısı ile çevrenin yapısı arasındaki etkileşimin bilişsel olarak yapılandırılmasıyla elde edilir. Bu yaklaşımlar bir davranışın/kararın sonucuna değil daha çok bu davranışın/kararın alınması sürecine odaklanmıştır (Kohlberg, 1969).

Bilişsel yaklaşımlar bireylerin erken yaşlardan itibaren içerisinde yaşadıkları dünyayla ilgili değerlendirmeler, akıl yürütmeler ve seçimler yaptıklarını, bilişsel faaliyetler temelinde bilgilerini oluşturduklarını belirtmiştir. Bu yaklaşıma

göre insan çok yönlü, düşünen bir varlıktır dolayısıyla bilginin kaynağı genetik faktörler, sosyal çevre ve kültür ya da bilinçdışı faktörler değildir (Kohlberg, 1966; Turiel, 1983). Bilişsel yaklaşımlar ile çocukların düşünen varlıklar olduğu, etraflarında olup bitenlerle ilgili fikirler yürüttükleri ve belirli bakış açılarına sahip oldukları anlayışı yayılmaya başlamıştır. Bilişsel yaklaşımlardan sonra gelişim çalışmalarında çocukların davranışları ve düşünceleri ile ilgili niteliksel klinik görüşmeleri önemli bir yer edinmiştir. Gelişim bilimciler çocukların sosyal dünyayla ilgili ne düşündükleri anlamak için birbirinden farklı yöntemleri kullanarak daha titiz ve derinlikli araştırmalar yapmaya dikkat etmişlerdir (Killen & Turiel, 2011).

Bilişsel yaklaşımlar ortaya çıktıkları andan itibaren psikoloji alanında yapılan araştırmaların sonuçlarının birbirinden farklı alanlardaki durumlara genellenmesi tutumunun değişmesine neden olmuştur. Yirminci yüzyılın ilk yarısında, psikoloji alanında sınırlı fenomenler üzerinden yapılan laboratuvar deneylerinden elde edilen bulguların diğer durumlara genellenmesi gibi bir durum söz konusu olmuştur.⁴ Bilginin elde

4 Bu maddenin biraz daha netleştirilmesi faydalı görülmektedir. Bilişsel yaklaşımlar temelinde yapılan birçok çalışmada, yirminci yüzyılın başlarında yaygın olarak kullanılan Binet-Simon zekâ testleri eleştirilmektedir. Bu testler kalıtım ve biyolojik faktörlerin insan gelişimi (zekâsı) üzerinde önemli etkileri olduğunu ileri sürmüştür. Konunun tam olarak anlaşılması için öjeni çalışmalarından kısaca bahsedilmesi önemli görünmektedir. Öjeni insan ırkının ıslah edilerek, sağlıklı insan neslinin ortaya konulması çalışmalarına verilen isimdir. Öjeni çalışmaların insan gelişiminin sadece biyolojik ve genetik temellere dayandığını ifade eden psikoloji yaklaşımları üzerinde temellendirilmiştir. Yirminci yüzyılın başında Amerika'da bu testlere dayanarak devlet tarafından sağlıksız (fiziksel, zihinsel ve psikolojik bir rahatsızlığı olan ya da öyle olduğu iddia edilen) birçok kimsenin neslinin devam edip etmemesine ya da ortadan kaldırılıp kaldırılmamasına karar verilmiştir. Binet-simon testlerini geçemeyen insanlar zekâlarına göre kategorilere ayrılmıştır. Genetiğin insan gelişimi üzerinde etkili olduğu bilgisi kanunlaştırılmış ve bu testlerden geçemeyen binlerce insan "eksik kalıtıma" sahip oldukları gerekçesiyle (topluma yararlı grupların çoğaltılması, zararlı görülen nesillerinin ortadan kaldırılması adı altında) kısırlaştırılmıştır (Bkz. Turiel, 2020). Bilişsel yaklaşımların yaygınlaşmasıyla tarihi süreçte birtakım laboratuvar çalışmalarına ya da yüzeysel araştırmalara dayanarak yapılan bu tarz çalışmalar sarsılmış ve güvenilirliği tartışılmıştır.

edilmesi sürecinde insanın aktif bir zihinsel süreç içerisinde olduğu anlayışı, özellikle genetik ve biyolojik faktörler üzerinden yapılan araştırmaların sağlamlığının ve güvenilirliğinin yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır (Turiel, 2010a).

Davranışçı ve sosyal-öğrenme yaklaşımlarıyla keskin bir şekilde zıtlaşan teorisyenlerden biri, Piaget'in (1932) ahlaki gelişim teorisini geliştiren Kohlberg olmuştur. Kohlberg, çocuğun ahlaki bilgisini yapılandırma sürecinin, davranışçı ve sosyal teorisyenler tarafından göz ardı edilmesini sert bir tutumla eleştirmiştir. Kohlberg taklit ve gözlemin çocukların adalet, eşitlik ve başkalarının refahı kavramlarını anlamaları için yeterli olmayacağını, yetişkinlerin genellikle hatalı olduğunu ve ahlaki davranmadığını ifade etmiştir. Bu şekilde rol modellere sahip çocukların ahlaki bilgilerini nasıl oluşturacakları sorusunu soran Kohlberg, bu öğrenme teorilerinin bilginin kaynağı anlayışını eleştirmiştir (Killen & Smetana, 2015).

Bilişsel/gelişimsel öğrenme yaklaşımları ahlaki bilginin oluşturulması ve ahlaki kararlar verilmesi sürecinde zihinsel/rasyonel değerlendirmelerin önemli bir yer edindiğini, bireylerin sosyal hayattaki etkileşim ve deneyimlerini bilişsel bir süreçte yapılandırarak ahlaki bilgilerini oluşturduklarını ifade etmektedir (Turiel, 1970). Bilişsel anlayışa göre davranış, düşünce ve duygular arasında sürekli karşılıklı bir etkileşim ve geliştirme vardır (eylemler düşüncenin bulunmasına ve gelişmesine, düşünce ise karşılığında yine eylemlerin ortaya konulmasına neden olur). Gelişim, bir bütün olarak gerçekleşir, birbirinden ayrıştırılması mümkün değildir (Turiel, 2010a).

Bilişsel ahlak yaklaşımları ahlaki bilginin elde edilmesi sürecinde bilişsel faaliyetleri göz ardı eden yaklaşımları (psikoanalitik, davranışçı ve sosyal öğrenme yaklaşımlarını) çeşitli nedenlerle eleştirmiştir. Ahlaki davranışın elde edilmesi sürecinde bireyi duygu ve düşünceden yoksun mekanik bir

boyut olarak ele almaları; ahlaki bilginin modelleme, gözlem, taklit, uyaran ve pekiştireç (ödül, ceza gibi) gibi faktörlerle kazanılacağını ifade etmeleri, düşünce ve bilişi araştırmaya dahil etmemeleri, bireyin ahlaki eksikliklerle doğduğu ve sosyal çevre içerisinde pekiştireçlerle kontrol altına alınmaya ve dizginlenmeye çalışılması gibi gerekçeler bu eleştirilerden bazılarıdır (Kohlberg, 1969; Turiel, 1983, 2010a).

1. Piaget'nin Ahlak Gelişimi Kuramı

Jean Piaget ahlak gelişimi konusunda kapsamlı ve ampirik araştırmaları yapan en önemli gelişim bilimcidir. Piaget çocukların ahlaki gelişimleri üzerinde yaptığı araştırmalarını “Çocuğun Ahlaki Yargısı (The Moral Judgment of The Child, 1932)” isimli kitabıyla yayınlamıştır. Piaget'in ahlak gelişimi üzerine yaptığı araştırmalar, kendi dönemi içerisinde yapılan en detaylı ve sistemli araştırmalar olarak kabul edilmektedir. Araştırmasında gelişimin sosyolojik açılarından ziyade bilişsel (zihinsel) kısmına odaklanan Piaget'in ahlaki gelişim konusundaki fikirleri ancak 1960'lardan sonra istenilen önemi ve dikkatleri çekebilmiştir.

Piaget, ahlaki davranış ya da duyguları değil, “ahlaki yargının nasıl oluşturulduğunu” araştırdığını ifade ederek, araştırmasında birbirinden farklı birkaç özel çalışma türünü kullanmıştır. Çocukların kurallara ilişkin anlayışlarını ortaya koymak için onlarla oyunların kuralları ile ilgili görüşmeler yapmış; onların maddi zarar, hırsızlık ve yalan konularındaki anlayışlarını anlamak için ise çocuklarla eşleştirilmiş hikayeler üzerinden mülakatlar gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda çocukların eşitlik, otorite, cezalandırıcı ve dağıtıcı adalet anlayışları ile ilgili bilgiler ortaya koymuştur (Piaget, 1932).

Piaget ahlaki yargının gelişimi araştırmasına, kendi döneminde İsviçre'de (Cenevre ve Neuchatel'de⁵) çocuklar ta-

5 İsviçre'de bir kasaba.

rafından yaygın olarak oynanan çocuk oyunlarını inceleyerek başlamıştır. Bu bağlamda erkek çocuklarını misket oyunu içerisinde, kız çocuklarını ise saklambaç oyunu içerisinde gözlemlemiştir. Piaget'nin araştırmasına çocuk oyunlarından başlamasının sebebi, oyunların birçok karmaşık sosyal kuralı içerdiğini düşünmesi ("*çocuk oyunları en hayran olunan sosyal kurumlardır*") ve çocuk zihninin bu kurallara nasıl saygı duyduğunu anlamak istemesiydi. Piaget özellikle çocukların kurallara nasıl saygı gösterdiğini (geliştirdiğini) bilişsel olarak analiz etmek istemiştir. Ahlakın bir kurallar sistemi olduğunu ve ahlakın temelinin de bireyin bu kurallara nasıl uyum sağladığının ve saygı gösterdiğinin altında yattığını ifade eden Piaget, yetişkin ahlakının anlaşılması için de öncelikle çocukların kurallara 'nasıl' saygı gösterdiğinin anlaşılması gerektiğini belirtmiştir (Piaget, 1932).

Piaget araştırmasını yalnızca 6-12 yaş arasındaki çocuklar üzerinde gerçekleştirmiştir. Piaget, çocukların nesilden nesille (büyük çocuklardan küçük çocuklara) aktardığı bu kurallara bağlı kalmanın ciddiyetini erken yaşlardan itibaren hissettiklerini, dolayısıyla bu süreçte birçok ahlaki duygu, düşünce ve etkileşim içerisinde bulduklarını belirtir. Küçük çocuklar erken yaşlardan itibaren büyük çocuklar tarafından eğitiliyor olmanın ve oyunu kurallarına göre oynamanın ciddiyetinin farkındadır. Bu noktada oyunu insan onuruna uygun bir şekilde ve doğru oynamanın hissettirdiği erdem, onur gibi duygulara hayranlık duyarlar. Bu duygular ahlaki olarak sorumluluklarını yerine getirebilmenin hissettirdiği en temel duygulardandır ve çocuklar erken yaşlardan itibaren bu duyguları arkadaşları ile olan ilişkilerinde hisseder ve yaşarlar. Kurallarına bağlı kalınmadığı zaman ise çocuk oyunları içerisinde birçok ahlaki ihlali (hile, yalan, adaletsizlik gibi) içerebilecek kurumlardır (Piaget, 1932).

Piaget oyunlar ile ilgili araştırmasından sonra, çocuklara yalan, hırsızlık, adalet, eşitlik gibi ahlaki konuları içeren hikayeler sunarak çocukların özellikle niyet, sonuç, otorite ve adalet anlayışlarını ortaya çıkarmak istemiştir. Piaget birçok aşama içeren araştırmasından elde ettiği sonuçları “sosyal ilişki türleri ve çocuğun iki ahlakiliği” şeklinde yorumlayarak çocukların ahlaki gelişimlerinde içerisinde buldukları sosyal ilişki türlerine göre gelişen (heteronom ve otonom/özerk) iki farklı ahlaki gelişim döneminin olduğunu ifade etmiştir (Piaget, 1932). Piaget altı yaşından küçük çocukların zihinsel gelişimlerini incelemesine rağmen, bu yaşlardaki çocukların ahlaki gelişimlerinin tespit edilmesinin zor olduğu gerekçesiyle araştırmasına dahil etmemiştir. Çocuğun çevresiyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan heteronom ve otonom ahlak gelişimi dönemleri aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 1: Piaget’in Ahlaki Gelişim Dönemleri

Heteronom (Dışa Bağlı) Ahlak Dönemi	Otonom (Özerk) Ahlak Dönemi
<p>Çocuğun tek tarafı, eşitsizlik temeli üzerinde bir ahlak anlayışı geliştirdiği dönemdir.</p> <p>Ahlaki kararlar otorite ya da etrafta bulunan yetişkinlerin istekleri doğrultusunda verilir.</p> <p>Ahlaki kararların verilmesinde davranışın sonuçlarına odaklanılır. Ödüllendirilen davranış doğru, cezalandırılan davranış yanlıştır.</p> <p>Bir davranışın değerlendirilmesinde niyetlere değil sonuçlara bakılarak karar verilir.</p> <p>Sosyal kurallar da fiziksel kurallar gibi herkes için geçerli, mutlak, kesin ve değişmezdir.</p> <p>Çocuk kendisinininkinden farklı bakış açıları olduğunun farkında değildir.</p> <p>Doğru ve adil olan yetişkin ve otoritenin isteklerine uygun olmalıdır.</p> <p>Yetişkinin verdiği komut, koşullar ne olursa olsun yerine getirilmelidir.</p> <p>Çocuk ahlaki yargılarını niceliksel büyüklüklere dayanarak verir.</p>	<p>Mütekabiliyet, iş birliği ve karşılıklı saygı temeli üzerinde gelişen bir ahlak dönemidir.</p> <p>Ahlaki kararlar otoritenin emir ve isteklerine göre değil, adalet ve hakkaniyet değerleri temelinde alınır.</p> <p>Ahlaki kararların verilmesinde sonuçlardan ziyade niyetler önemli bir yer tutar.</p> <p>Çocuk kendi bakış açısının birbirinden farklı bakış açılarından sadece bir tanesi olduğunun farkına varır.</p> <p>Kurallar artık kutsal, değiştirilemez ve kesin değildir, üzerinde uzlaşıldığı takdirde değiştirilebilir ya da yeniden düzenlenebilir.</p> <p>Çocuk için öncelikli olan adil olmalıdır, davranışın sonuca alacağı ödül ve ceza önemli değildir.</p>

a. Heteronom Dönem

Piaget ahlaki gelişim araştırmasında, çocukların sosyal çevreyle olan farklı etkileşimlerinden kaynaklanan iki türlü ahlak döneminden bahsetmiştir. Kısıtlama ahlakı, dışa bağımlı, ya da ahlaki gerçekçilik (moral realism) olarak da isimlendirdiği birinci ahlak döneminde (heteronom ahlak anlayışı) çocukların genel anlamda ahlaki kararlarını içerisinde buldukları otorite ya da yetişkinlerin emir ve istekleri doğrultusunda verdiklerini ifade etmiştir. Piaget, ahlak dönemlerini birbirinden ayıran net bir yaş sınırlandırması içerisine girme- se de çocukların genellikle on (10) yaşlarına kadar heteronom bir ahlak anlayışı içerisinde olduklarını belirtmiştir. Piaget'ye göre bireyler doğdukları andan itibaren sosyal çevre ile karşılıklı bir etkileşim içerisinde dirler. Bu etkileşimler temellerinde bilgilerini oluştururlar. Çocuğun içerisinde bulunduğu çevre, gelişim süreci içerisinde çocuklar tarafından birbirinden farklı iki şekilde değerlendirilir. Çocuğun erken yaşlarda çevresiyle etkileşim ve deneyimleri tek taraflı (unilateral) ilişkiler temeline- dir. 10-12 yaşlarından sonra bu ilişkileri müteakiliyet (reciprocity) temeli üzerinde şekillenir. Bu ilişki türleri, çocukların etkileşimlerini birbirinden farklı değerlendirmesine neden olarak, farklı ahlak anlayışları geliştirmesine sebep olur. Piaget'ye göre çocukların içerisinde buldukları tek taraflı ilişkiler onların heteronom bir ahlak anlayışı geliştirmesine, karşılıklılık temelleri üzerine kurduğu ilişkiler ise otonom/ özerk ahlakın gelişmesine sebep olur (Piaget, 1932).

Çocuklar hayata gözlerini açtıkları andan itibaren ailesi ve çevresinin ilgi ve bakımına muhtaçtır. Özellikle bebeklik döneminde olmak üzere, çocukluğun büyük bir kısmında neredeyse bütün sorumluluklarını ebeveynleri yerine getirir. Zamanla (büyüdükçe) ihtiyaçlarını kendisi yerine

getirmesine rağmen, yine de çocuğun zamanının çoğu ebeveynin kontrolü altında geçer. Çocuğun birçok şeyine ailesi karar verir, ne zaman yemek yiyeceği, uyuyacağı, bir yerlere gideceği gibi durumların anne-baba tarafından belirlenmesi, çocuğun aileyi ve etrafındaki yetişkinleri bir otorite olarak görmesine neden olur. Bu ilişki ve etkileşimler, çocukta tek taraflı bir saygı anlayışının gelişmesine sebep olur (unilateral respect). Çocuk etrafındaki yetişkinlerle, özellikle anne babası ile ve kendisinden büyük çocuklarla tek taraflı bir ilişki içerisinde. Bu zorlayıcı kurallar ve tek taraflı saygı (sadece kendisinin gösterdiği) çocuğun olayları ve durumları farklı bir şekilde anlamasına ve değerlendirmesine neden olur. Bu algı ve anlayış çocukta kısıtlayıcı bir ahlak anlayışı döneminin yaşanmasına neden olur. Heteronom dönemde çocuklar etraflarında bulunan yetişkinlerin emir ve yasakları doğrultusunda bir ahlaki anlayış geliştirir. Piaget çocukların böyle bir anlayış geliştirmelerinin altında, yetişkinlere karşı duydukları sevgi ve korku gibi karmaşık hislerin neden olduğunu ifade eder (Piaget, 1932, 1973).

Heteronom anlayışın etkisi altında olan çocuklar farklı bakış açıları olduğunu fark edemezler, sosyal kuralları da fiziksel kurallar gibi değişmez, mutlak ve kesin olarak tanımlarlar. Kendilerinden yapılması beklenenler (görev) saf ve basit bir itaat etme anlayışı üzerine temellenir. Çocuk yetişkinden aldığı komutları kabul eder ve koşullar ne olursa olsun bu komutları yerine getirmesi gerektiğini düşünür. Doğru bu komutlara uygun olan, yanlış bu komutların yerine getirilmesine engel olan şeydir. Sorumluluk tamamen amaçtır. Bu dönemde başkalarının bakış açılarının farkında olmayan çocuklar, kuralların kutsal, değiştirilemez, herkes için genel geçer olduğunu düşünerek, kuralların herhangi bir sosyal bağlama ya da bireylerin farklı bakış açılarına göre değişebileceğini kavraya-

mazlar. Piaget bu dönem sosyal etkileşimlerinin etkisi altında olan küçük çocuklarla yaptığı mülakatlarda, çocukların oyun kurallarını kutsal, değiştirilemez olarak gördüklerini, herkes tarafından kabul edilse bile oyun kurallarının asla değiştirilemeyeceğini düşündüklerini ortaya koymuştur (Piaget, 1932).

Piaget'e göre çocukların egosantrik (3-7 yaş) davranışlar göstermesindeki temel neden de çocuğun etrafındaki yetişkinler ve büyük çocuklarla geliştirdiği tek taraflı ilişkiler ve zorlayıcı kurallardır. Çocuklar doğdukları andan itibaren etraflarını saran bir kurallar sistemiyle karşı karşıyadırlar. Motor dönemde bunun çok farkında olmayan çocuk, 3 yaşlarından itibaren egosantrik bir düşünme yapısı altında etrafını değerlendirir. Çocuk için sürekli dışarıdan gelen bir kısıtlama vardır, başkaları tarafından konulan kurallar her tarafını kuşatmıştır. Çocuğa göre bu ilişki, eşitsizlik üzerine kurulu bir ilişkidir. Etrafında olup biten her şeye karar veren yetişkindir ve bu ilişki türü çocuğu egosantrik bir süreç koyar. Hala oyun oynamak isterken yatma saati gelir, gezerek yemek isterken, masaya oturması istenir, her şeyin bir kuralı ve düzeni vardır. Etrafındaki her nesnenin bir ismi vardır ve bütün büyükler tarafından bilinir. Çocuk bütün bu kurallar içerisinde, kendine ait olan, kuralların olmadığı bir yer inşa eder, burada kurallardan bağımsız olarak kendisine yönelir, istediği şeyi yapar, etrafında olup bitenler onun için önemli değildir (Piaget, 1932).

Egosantrik dönemde çocuklar büyük çocukların oynadıkları oyunları taklit etmekten inanılmaz zevk duyarlar. Bu yaş dönemlerinde çocuklarda hala oyunu kurallarına göre oynama yeteneği yoktur, ama yine de etrafta koşuşturmakta, kendilerinden büyük çocukların yaptıklarını yapmaktan müthiş zevk alır, onlara saygı duyarlar. Egosantrik dönemin sonlarına doğru, çocuklar daha önceki tecrübelerine dayanarak oyunun kurallarına bağlı kalmanın önemine odaklanırlar.

ve bu kurallara büyük bir saygı geliştirir. Çocuğun oyunun kurallarını kutsal ve değiştirilemez olarak görmesinin nedeni küçüklüğünden itibaren içerisinde bulunduğu tek taraflı ilişkiler ve etkileşimlerdir (Piaget, 1932).

Heteronom dönemde, çocuklar olayları ve durumları altlarında yatan niyet ve motivasyonlarına göre değil, davranışların ortaya koyduğu sonuçlara göre değerlendirirler. Piaget mülakatlarda çocuklara, annesine yardım etmek isterken açtığı kapının masaya çarpması sonucu 15 bardak kıran çocuk ile dolaptan izinsiz reçel kavanozunu almaya çalışırken bir bardak kıran çocuklardan hangisinin daha suçlu olduğunu sorar. Küçük çocukların davranışların niyetlerine değil de sonuçlarına göre (kırılan bardak sayısına odaklanarak) değerlendirmeler yaptıklarını ortaya çıkarır. Bu döneme ahlaki gerçekçilik denilmesinin sebebi de çocukların genellikle niceliksel büyüklüklere (ne kadar maddi zarar verdiği gibi) takılarak yargılarda bulunmalarındır (Piaget, 1932).

Heteronom dönemde ahlaki kararlar, sabit/değişmez olarak görülen sosyal kurallara bağlı kalmaya, her şeyi bildiği düşünülen otoriteye saygıya dayanır. Doğru ve adil olan yetişkinin ya da otoritenin emir ve isteklerine uygun davranmaktır. Çocuklara göre itaatsizlik adil olmayan şey anlamına gelir, çocuk her zaman itaatten yana olur. Piaget bu dönem ahlak gelişim anlayışının hakimiyeti altında karar veren çocuğun saygısında bir zorunluluk hissi olduğunu ifade ederek, heteronom dönemin de ahlaki bir dönem olduğunu ifade etmiştir. Çocuğun bu şekilde düşünmesinin temel sebebi yetişkinler ile olan tek taraflı ilişkileridir. Yani otorite temeline dayalı bir ilişki bu anlayışa sebep olmuştur. Çocuğun yaşının ilerlemesi ve arkadaşlarıyla karşılıklılık temelleri üzerinde geliştireceği ilişkiler çocukların bu anlayıştan çıkarak, otonom/özerk döneme doğru adım atmalarına sebep olur.

Piaget'ye göre bu dönem çocuğun ahlaki davranışlarda bulunmadığı bir dönem değil, içerisinde bulunduğu deneyimler ve etkileşimler neticesinde, zihinsel bir süreçle geliştirdiği bir ahlak anlayışı dönemidir (Piaget, 1932, 1973). Başka bir deyişle bu dönem çocuğun ahlaki kararlar veremediği bir dönem değil aksine o yaş düşünme ve algılayış yeteneklerine göre geliştirdiği bir ahlak dönemidir. Çünkü bu dönemde çocuğun kurallara ve büyüklere karşı geliştirdiği saygı, oyunu kurallarına göre oynamanın hissettirdiği erdem, onur gibi duygular ahlakın en temel öğelerindedir.

b. Otonom/Özerk (Autonomy) Dönem

Piaget'e göre çocuklar büyüdükçe yetişkin otoritesiyle olan ilişkisi azalır ve arkadaşları ile olan ilişkileri artar. Bu süreç karşılıklı temellerine dayanan bir ilişki dönemini getirir. Bu süreçte çocuğun heteronom anlayışa sebep olan tek taraflı saygı ilişkileri, mütekabiliyet ve karşılıklı saygı (mutual respect) temellerine dayalı ilişkilere döner. Özellikle akran ilişkileri (peer relationships) vesilesiyle çocuk artık çevresiyle karşılıklı saygı ve iş birliğine (cooperation) dayanan bir ilişki içerine girer. Çocuğun akranları ile mütekabiliyet temelleri üzerine olan ilişkileri, çocuğa olayları başkalarının bakış açılarıyla bakabilme yeteneği kazandırır. Bu ilişki türüyle çocuk zamanla kendi bakış açısının birbirinden farklı bakış açılarından sadece bir tanesi olduğunu fark eder. Yeni ilişki türünün ortaya çıkardığı; eşitlik, iş birliği ve karşılıklı saygı anlayışı çocuğun etkileşimlerini farklı bir bakış açısıyla değerlendirmesine neden olarak, otonom bir ahlak anlayışı geliştirmesine sebep olur (Piaget, 1932, 1971).

Otonom dönemde çocukta adalet duygusu hâkim olmaya başlar. Başkalarının bakış açısıyla olaylara bakabilen

çocuk için artık davranışların görünen sonuçları değil niyetler önemlidir. Çocuk otoritenin emir ve isteklerinden ziyade adaletli olana öncelik verir. Çocuklar bu ahlaki anlayış içerisinde, üzerinde uzlaşılırsa kuralların değiştirilebileceğini fark ederler. Artık kurallar, kutsal, kesin ve değiştirilemez değildir. Çocuklar bardak kıran çocuklardan hangisinin suçlu olduğuna karar verirken niyete odaklanır, artık annesine yardım etmek isterken 15 bardak kıran çocuk değil, annesinden izinsiz reçeli almaya çalışırken bir bardak kıran çocuk daha suçlu olarak kabul edilir. Piaget'e göre çocuğun bu şekilde düşünmesine sebep olan durum çocuğun çevresi ile olan ilişki şeklinin/türünün farklılaşmasıdır (Piaget, 1932).

Piaget her ne kadar çocukların ahlaki gelişim farklılıklarını iki temel dönem (basamak) içerisinde yorumlamış olsa da çocukların ahlaki gelişimlerinin gelişimsel bir döngü olduğunu ifade ederek, otonom dönemin, yani karşılıklı saygı temellerine dayanan özerk dönemin, tek taraflı saygıya dayanan kısıtlama döneminin sonucu olduğunu belirtir. Piaget, çocukların gelişimlerinin basamaklara ayrılmayan bir süreklilik gösterdiğini, bu gelişim sürecinin karakter anlamında doğrusal değil, karmaşık ve salınımlı bir süreç olduğunu ifade etmiştir (Piaget, 1932). Piaget'in kitabında çocuklarla gerçekleştirdiği mülakatlara bakıldığında oyunlar içerisinde gözlemlediği bazı çocukların otonom bir ahlak anlayışı içerisinde olmalarına rağmen, adalet anlayışlarının tam olarak otonom bir anlayışı yansıtmadığı görülür. Bu da Piaget'in dediği gibi gelişimin karmaşık ve salınımlı bir süreç olduğunu gösteren örneklerdendir. Bütün bunlara rağmen, yani gelişim doğrusal bir şekilde ilerlemese de Piaget'nin ahlaki gelişimi (muhakemeyi) gelişimsel yani ilerlemeci ve sıralı (basamaksal) olarak kabul ettiğini söylemek mümkündür (Haffey, 1991).

Piaget'in çocukların akran ilişkileri vesilesiyle otonom bir ahlaki düşünce sistemi içerisine girdiklerini ifade etmesi, kendisinden sonra gelen birçok araştırmacının akran ilişkilerine, akranlar arasındaki iş birliği ve karşılıklı saygı ilişkilerinin gözlemlenmesine sebep olmuştur (Damon & Killen, 1982; Damon, 1984). Akran ilişkilerinin ahlaki gelişim üzerindeki etkisini araştırmaya çalışan Killen (2014a) ve arkadaşları 300'den fazla okul öncesi çocuğun birbirleriyle olan ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada çocuklar gruplar halinde üzerlerinde oyuncaklar ya da etkinlikler olan masalara oturtulmuş (yetişkinler bir süre sonra odayı terk etmiştir) ve davranışları gözlemlenmiştir. Çocukların aralarındaki etkileşimleri kayda alan ve inceleyen araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Çocukların önlerine koyulan oyuncakların paylaşılması konusunda her ne kadar tartıştıkları ve çatışmalar yaşadıkları görülmüş olsa da diğer taraftan bu sorunlar üzerinde konuştukları ve çözümler üretmeye çalıştıkları kaydedilmiştir. Çocukların agresif ve bencil tavırlarla hareket etmediği, aksine çoğunlukla aralarındaki sorunları uzlaşarak çözmeye çalıştıkları ortaya konulmuştur. Bu konuşmalarda, çocukların arkadaşlarını düşündükleri, paylaşılan oyuncakları saydıkları (eşitliği önemsedikleri) eksik alanlarla ilgili neler yapılabileceği gibi konularda bir adalet (uzlaşma) sağlamaya çalıştıkları; fazla oyuncak alan arkadaşlarıyla (yaptıklarının adil olmadığı, ortada bir haksızlığın olduğu, eşitliğin çözülmesi gerektiği gibi) konuşmalar içerisine girdikleri ve bu süreçte birçok ahlaki gerekçelendirmeler ve değerlendirmelerde buldukları gözlemlenmiştir. Araştırmada sorunların en çok iş birliğine dayalı tavsiyeler ve ahlaki gerekçelerle çözümlendiği görülmüştür. Killen, çocukların günlük hayatlarında özellikle yaşlarıyla sürekli yaşadıkları bu deneyimler üzerinde düşündüklerini, adil bir çözümün nasıl sağlanabileceği konusunda çaba sar-

fettiklerini ifade eder. Killen'a göre bu çalışmalar Piaget'nin niçin çocukların otonom döneme arkadaş ilişkilerinde geliştirdikleri eşitlik ve karşılıklı saygı ilişkileri vesilesiyle girdiklerini destekleyen sonuçlardır (Killen, 2014b).

2. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Piaget'nin ahlaki gelişim teorisi kendisinden sonra gelen birçok gelişim bilimciyi etkilemiştir. Bu gelişim psikologlarından biri olan öğrencisi Lawrence Kohlberg John Dewey'in eğitim felsefesinden de etkilenerek Piaget'nin ahlaki gelişim teorisini geliştirmiştir. Piaget'nin ahlaki gelişim teorisini bir önceki başlıkta açıkladığımızdan dolayı John Dewey'in ahlaki gelişim teorisinin de kısaca açıklanması faydalı görülmektedir. Kohlberg, Dewey'in ahlaki gelişim teorisinin (teorik olarak) üç basamak şeklinde sınıflandırılabilceğini belirtir. Bu ahlaki gelişim basamakları herhangi bir bilimsel çalışmayla desteklenmediği için, teorik olarak varsayıma dayalıdır. Birinci ahlak dönemi, ahlaki kararların biyolojik, sosyal dürtü ve isteklerin etkisiyle alındığı ahlak öncesi ya da gelenek öncesi dönemdir. İkinci basamak, bireyin ahlaki kararlarını alırken içerisinde bulunduğu grup ve toplumun istek ve beklentilerine karşı az da olsa kritikte bulunmaya başladığı ve bu bağlamda ahlaki yargılarda bulunduğu geleneksel ahlak dönemidir. Son basamak ise (üçüncü), kişinin bireysel düşünme ve değerlendirme sonucunda ahlaki davranışlarda bulunduğu otonom ahlak dönemidir. Kohlberg, Piaget'nin sistematik araştırmasının da benzer sonuçları verdiğini ifade ederek (ahlak öncesi, heteronom ve otonom), araştırmasına (1955'te) Dewey ve Piaget'in ahlaki gelişim teorilerini yeniden tanımlamak ve geçerliliklerini tespit etmek amacıyla (boylamsal ve kültürler arası çalışmalarla) başlamıştır (Kohlberg, 1975).

Dünyanın birbirinden farklı yerlerinde araştırmalar yapan Kohlberg'e göre, ahlaki gelişim üç temel düzey (her biri kendi içerisinde iki alt basamaktan oluşan) içerisinde sınıflandırılır. Bu basamaklar yukarı gittikçe gelişen ve özgürleşen bir ahlak anlayışını oluşturmaktadır. İlk olarak Amerika'da yaptığı bilimsel çalışmaları daha sonra dünyanın farklı yerlerinde de yapan Kohlberg (İngiltere, Kenya, Hindistan, Bahama, Kanada ve Türkiye gibi) elde ettiği sonuçlarla, ahlaki gelişim teorisinin evrensel nitelikte olduğunu ileri sürmüştür. Kohlberg hangi, kültür, millet veya dine mensup olunursa olunsun bütün insanların aynı zihinsel/bilişsel gelişim basamaklarını takip ederek ahlaki gelişimlerini tamamladığını ifade etmiştir (Nisan & Kohlberg, 1982; Turiel, Edwards & Kohlberg, 1978).

Dünyanın farklı yerlerinde yaptığı boylamsal çalışmalarda, çocuklara ve yetişkinlere ahlaki ikilemler içeren hikayeler sunan Kohlberg, ahlaki gelişimi altı farklı basamak içerisinde sınıflandırmış, bireylerin çocukluktan yetişkinliğe kadar altı farklı ahlaki akıl yürütme aşamasından geçtiğini ileri sürmüştür. Harvard üniversitesinde uzun yıllar profesörlük yapan Kohlberg bu üniversitede bir ahlak gelişimi araştırma merkezi kurarak, 1970'lerde ahlak gelişimi çalışmalarında en çok konuşulan isimlerden biri olmuştur (Haffey, 1991).

Kohlberg, Piaget'in ahlaki gelişim basamaklarını ek-sik olarak değerlendirerek, daha ileri yaşta olan çocuklarla ahlaki ikilemleri konu alan mülakatlar gerçekleştirmiştir. Kohlberg, Piaget'nin mantıksal gerekçelendirme (zekâ) aşamalarını ifade ederek (işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemi) bireyin mantıksal muhakeme seviyesiyle içerisinde bulunduğu ahlaki basamağın aynı paralellikle olduğunu ileri sürmüştür. Mantıksal düşünme olarak somut işlemler döneminde olan birinin gelenek öncesi düzeyde

(1-2), soyut düşünme becerileri düşük olan birinin ise ancak 3. ve 4. (geleneksel düzey) aşamaya gelebileceğini ifade etmiştir. İleri düzeyde ahlaki düşünme becerilerinin ancak gelişmiş bir mantıksal düşünme üzerinde gerçekleşebileceğini belirten Kohlberg, mantıksal düşünmenin ahlaki gelişim için gerekli bir mekanizma olduğunu fakat tek başına yeterli de görülemeyeceğini ifade etmiştir. Kohlberg'e göre mantıksal düşünme becerileri ileri olan birçok kimse, ahlaki olarak olması gereken düzeyde değildir. Bilişsel ilerlemenin her zaman ahlaki davranışa yansımamayacağını belirten Kohlberg, bir insanın ahlaki gelişim düzeyinin yalnızca ahlaki gerekçelendirmeler üzerinden yapılabileceğini belirtir (Kohlberg, 1976; Turiel, Edwards & Kohlberg, 1978).

Kohlberg'in ahlaki gelişim basamaklarını gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olarak sınıflandırmasının temel nedeni şu şekilde açıklanabilir. 'Geleneksel' kavramını toplumun veya otoritenin kurallarına, beklentilerine ve isteklerine uyum sağlama veya bağlı kalma dönemi olarak isimlendiren Kohlberg, bu basamaklardaki kişilerin ahlaki yargı ve değerlendirmelerini toplumun ve sosyal çevrenin beklentilerini göz önüne alarak belirlediklerini, gelenek öncesi dönemdeki kişinin hala toplumun beklentilerini anlayabilecek ya da onaylayabilecek düzeye gelmediğini, bu dönemde bireylerin kendi çıkar ve faydalarını düşünerek ahlaki kararlar verdiklerini ifade etmiştir. Ahlaki kararlarını, gelenek öncesi ve geleneksel dönemin anlayışlarından kurtularak, adalet ve hak temelleri üzerinde verebilen kişiler ise gelenek sonrası düzeyde bir ahlaki muhakeme becerisi geliştirmiş olan kişilerdir (Kohlberg, 1969). Aşağıda tablo halinde özetlenen (Kohlberg, 1966, 1969) Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi sosyal alan teorisinin anlaşılması için önemli görülmektedir.

Tablo 2: Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Basamakları

Gelenek Öncesi Dönem	Geleneksel Dönem	Gelenek Sonrası Dönem
<p>Ahlaki kararlar otoritenin emirlerine ve dışsal sonuçlarına dayanılarak verilir.</p> <p>1.İtaat ve ceza yönelimi: Sorunlardan ve cezadan kaçınmaya yönelik bir ahlaki muhakeme anlayışı. Ahlaki karar otoritenin isteklerine uygun olan ve fayda sağlayan karardır.</p> <p>2.Saf çıkarıcı yönelim: Çıkarlarını ve nadiren de olsa başkalarının çıkarlarını koruma anlayışı üzerinde temellenen bir ahlaki muhakeme dönemi. Naif eşitçilik ya da değiş tokuşa dayalı mütakabiliyet.</p>	<p>Ahlaki muhakeme iyi ve doğru rollerin yerine getirilmesinde, toplumun ve geleneğin isteklerinin devam ettirilmesi temeline dayanır.</p> <p>3.İyi çocuk yönelimi: Başkalarını memnun etme ve takdirini kazanma anlayışı. Bireye biçilen rolün gerekliliklerini yerine getirme.</p> <p>4.Otorite ve sosyal düzeni koruma yönelimi: Bireyin kendi faydası için, sosyal düzen içerisinde kendisine verilen görevi yerine getirmesi ve otoriteye saygı göstermesi.</p>	<p>Ahlaki değer bireysel çıkarlar ve toplumu memnun etme çabalarından bağımsız olarak, evrensel insan hakları prensipleri temelinde verilir.</p> <p>5.Sözleşmeye dayalı hukuksal yönelim: Birilerinin haklarına ve iradesine zarar vermediği sürece toplumun çoğunluğunun refahı ve iradesi yönünde yargıda bulunma.</p> <p>6.Evrensel ahlak prensipleri yönelimi: Adaletle birlikte, vicdan, güven ve karşılıklı saygı temelleri üzerinde geliştirilen bir ahlaki muhakeme anlayışı.</p>

a. Gelenek Öncesi Dönem (Pre-Conventioanal Stage)

Bu dönem en alt ahlaki gelişim düzeyini ifade eden ahlaki muhakeme dönemidir. Kohlberg bu ahlaki gelişim dönemini Piaget'in heteronom ahlak anlayışına karşılık gelen ahlaki dönem ile eşleştirmiştir. Bu ahlaki gelişim döneminde, ahlaki değer, insanlarda ve standartlarda değil, otoritenin emirlerinde ve dışsal sonuçlarda bulunur. Bu ahlaki gelişim aşaması iki basamaktan oluşmaktadır. Birinci basamak (*İtaat ve ceza dönemi*), bireyin ahlaki kararlarını içerisinde bulunduğu otoritenin kurallarına göre belirlediği, ödül ve ceza dönemidir. Bu ahlaki anlayış döneminde birey, üstün güce veya prestije göre ya da sorunlardan kaçınmaya yönelik, benmerkezcilik saygı temelleri üzerinde kararlar verir (Kohlberg, 1969). Bu

dönemde bireyin ahlaki muhakemesi cezadan kaçma anlayışı üzerine temellenmiştir. Bireyin bu dönemdeki ahlaki anlayışını yansıtan cevaplardan biri şu şekilde örnek verilebilir. Kohlberg yaptığı mülakatlardan birinde, katılımcılara kabahat işleyen bir çocuğu babasına söylemenin doğru olup olmadığı sorusunu yöneltmiştir. Bu dönem ahlaki düşünme anlayışı içerisinde olan on yaşındaki çocuklardan birinin cevabı şu şekildedir, “Bir taraftan babasına söylemesi doğru olur, ama bu durumda babası sinirlenip erkek kardeşini dövebilir, ama diğer taraftan sessiz kalması da doğru olur çünkü aksi durumda erkek kardeşinden dayak yiyebilir” (Kohlberg, 1966). Kohlberg’e göre bu cevap çocuğun sadece ceza ve itaat temellerine dayanan bir ahlaki düşünce sistemi içerisinde olduğunu göstermektedir.

Saf çıkarıcı (egoist) dönem, olarak adlandırılan ikinci dönemde, birey için doğru eylem, kendisinin ve nadiren de başkalarının ihtiyaçlarını (çıkarlarını) araçsal olarak tatmin etmektir. Bu dönem, bireylerin birbirlerinin ihtiyaçlarına ve bakış açlarına göre değer verme baskısı altında olduğu, çıkar temelleri üzerinde ahlaki yargılarda bulunduğu dönemdir. Bu ahlak anlayışı içerisinde saf eşitlikçilik, değişim ve karşılıklılığa yönelim hakimdir. Bu dönemin ahlaki bakış açısını kısaca “Sen benim belimi kaşı, ben de senin belini kaşıyayım” anlayışı yansıtır (Kohlberg, 1969). Araştırmada on üç yaşındaki bir çocuğun yukarıda sorulan soruya verdiği cevap şu şekildedir, “Bence sessiz kalması kendisi için daha doğru olur. İlerde (başka bir zamanda) kendisi de bir hata yapabilir (veya bir yerlere gitmek isteyebilir), eğer şimdi kardeşini ele verirse, o zaman kardeşi de kendisini ele verir.” (Kohlberg, 1966, 1975). Görüldüğü üzere Kohlberg’e göre çocuğun ahlaki düşünme anlayışı kendi çıkarlarını koruma

anlayışı üzerinde temellenmektedir. Kohlberg mantıksal düşünme olarak somut işlemler döneminde olan birinin gelenek öncesi düzeyde (1-2) olduğunu ifade ederek bu dönemi, 9 yaşın altındaki çoğu çocuğun, bazı ergenlerin ve yetişkin suçluların içerisinde olduğu dönem olarak sınıflandırmıştır.

b. Geleneksel Dönem (Conventional Stage)

Bu dönemdeki biri için ahlaki değer, iyi veya doğru rollerin yerine getirilmesinde, geleneksel düzenin ve başkalarının beklentilerinin sürdürülmesinde yatar. Bu dönemde genel anlamda bireyde iyi olma, başkalarının beklentilerini karşılama ve içerisinde bulunduğu sosyal düzeni koruma eğitimi hakimdir. Birey kendisinde; iyi bir çalışan, iyi bir eş, iyi bir baba ve evlat olma zorunluluğu hisseder. Kohlberg geleneksel dönemin birçok toplumdaki ergen ve yetişkinlerin çoğunun içerisinde olduğu dönem olduğunu ileri sürmüştür (Kohlberg, 1976). Geleneksel dönemin ilki olarak tanımlanan üçüncü basamak *“iyi çocuk olma”* dönemidir. Birey bu aşamada ahlaki kararlarını başkalarının onay ve takdirini kazanma, onları memnun etme ya da çoğunluğun (etraftakilerin) basmakalıp davranışlarına uyma yönelimlerine göre verir. Kohlberg’in ahlaki gelişim teorisine göre bu dönem ahlaki gelişim özelliklerini gösteren 16 yaşındaki çocuk, *“Kabahat işleyen kardeşinin yaptığını babana söyler miydin?”* sorusuna şu şekilde cevap veriyor, *“Eğer babam sonradan olanları öğrenirse bana tekrardan güvenmeyecektir. Kardeşimin yapmadığını söylemeye vicdanım el vermezdi, annem babam için bir şeyler yapmaya çalışıyorum, onların sürekli benim için yaptıkları gibi. Annemin dediği her şeyi yapmaya çalışıyorum, onu memnun etmeye çalışıyorum. Annem benim doktor olmamı istiyor, ben de istiyorum, bu yolda ilerlemem için elinden gelen her şeyi*

yapıyor.” Kohlberg ahlaki gelişimin üçüncü aşamasında (bu cevapta görüldüğü üzere), bireyin etrafındakilerin takdir ve onayını kazanmak üzerine geliştirdiği bir ahlak anlayışı içerisinde olduğunu ileri sürer (Kohlberg, 1966, 1975).

“*Otorite ve sosyal düzenin korunumu*” olarak tanımlanabilecek dördüncü basamakta ise birey kendi iyiliğini de düşünerek, otoritenin ve sosyal düzenin işleyişini koruma temelleri üzerinde bir ahlak anlayışı geliştirir. Bu aşamada görevini yerine getirmek, otoriteye saygı duymak ve sosyal düzeni devam ettirmek önemlidir (Kohlberg, 1969, 1970, 1975). Gelecekteki dönemde (üçüncü ve dördüncü aşamada) temel olarak sosyal çevrenin ve düzenin takdirini kazanmak ön plandadır. Kohlberg yukarıda üçüncü aşamada verilen ahlak anlayışı cevabının bu dönem için de örnek olarak gösterilebileceğini söylemektedir. Kohlberg, bireyin içerisinde bulunduğu sosyal düzene uyum gösterme anlayışı üzerine temellenen bir ahlaki dönemin, ahlaki olgunluk olarak kabul edilemeyeceğini şu örnekle gerekçelendirir. Tarih boyunca toplumsal düzen ve otoritenin devamı ve korunması adına birçok hata ve yanlış yapılmıştır. Bu duruma Nazi Almanya’sını örnek gösteren Kohlberg, toplumsal ve sosyal düzenin korunması adına, otoritenin ahlaki olmayan emir ve isteklerine uyum sağlanmasını olgunlaşmış ve adalet temelleri üzerinde geliştirilmiş bir ahlaki dönem olarak kabul etmemiştir (Kohlberg, 1966).

c. Gelenek Sonrası Dönem (Post-Conventional Stage)

Bu dönem bireyin gelenek öncesi (kendi çıkar ve menfaatleri) ve geleneksel (sosyal düzen ve otorite) düzeyin üzerinde bir ahlaki muhakeme geliştirdiği dönemdir. Beşinci ve altıncı ahlaki muhakeme düzeylerini kapsayan bu dönemde, birey ilk iki dönemin etkisinden bağımsız olarak ahlaki yargılarda

bulunur. Birey bu ahlak anlayışı döneminde ahlaki kararlarını paylaşılabilen değer, hak ve görev temelleri üzerinde verir. Gelenek sonrası dönem çok az yetişkinin ulaşabildiği ve 18'li yaşlardan sonra ulaşılabilen bir ahlaki muhakeme dönemidir (Kohlberg, 1976). Kohlberg Amerika bağlamında yaptığı araştırmalarında toplumun en fazla yüzde beşinin gelenek sonrası döneme ulaşabildiğini (Shweder, 1982) ifade etmiştir.

Kohlberg bireylerin geç ergenlik ya da erken yetişkinlik döneminde (en erken 16-18 yaşlarında) bu aşamaya uygun bir ahlaki muhakeme anlayışına ulaşabileceklerini belirtir. Bu dönemin en temel ahlaki düşünce sistemi bireyin geleneksel dönemde ahlaki kararlarına yön veren, biz (toplumun üyeleri) bakış açısından uzaklaşarak gelenek öncesi dönemdeki gibi bireysel ama tamamen farklı bir ahlaki bakış açısı (rasyonel bir ahlaki düşünce mekanizması) temelinde yargılarda bulunmasıdır. Gelenek sonrası dönemin ilk aşaması olan beşinci basamak "*sözleşmeye dayalı hukuksal yönelim aşaması*" olarak tanımlanmıştır (Kohlberg, 1969). Gelenek sonrası dönemde birey içerisinde bulunduğu gruptaki insanların birbirinden farklı görüş ve değerlere sahip olduğunu görür. Bu dönemde bireyin, adaletsizlik içermeyen veya herkes tarafından üzerinde mutabakat sağlanan sosyal sözleşme ve kurallara uyum sağlaması önemlidir. Bütün insanların hak ve refahının sağlanması şartıyla, hukuksal sözleşmelere ve kurallara uyulması gerekir. Yasalar ve kurallar çoğunluğun faydası için rasyonel hesaplamalar üzerinde temellenmelidir. Ancak bireyin hayatı ve özgürlüğü gibi değerler hangi toplum olursa olsun çoğunluğun görüşünden bağımsız olarak desteklenmelidir. Eğer yasalar birilerinin adalet ve hakkını ihlal ediyorsa o zaman bu yasalara uyulması gerekir (Kohlberg, 1976; Kohlberg & Hersh, 1977).

Sözleşmeye dayalı hukuksal yönelim (beşinci basamak) döneminde birey tarafsız bir tutum sergileyerek, üzerinde

uzlaşmış kurallarda veya beklentilerde, toplumun refahı ve karşılıklı saygı için, keyfi bir unsurun tanınmasının da mümkün olabileceğini düşünür. Sözleşmeye göre tanımlanan görev, başkalarının irade veya haklarının ihlalini içermeyen ve çoğunluğun iradesi ve refahı göz önünde bulundurularak alınan bir karar olmalıdır (Kohlberg, 1966, 1975). Bu aşamada olan iki kişinin, “Heinz karısını kurtarmak için ilacı çalmalı mıdır?”⁶ sorusuna verdiği cevaplardan olumlusu (çalmalı) şu şekildedir; “Kanunlar bu durumları hesaba alarak konulmamıştır, kanunen ilacı çalması yanlıştır ama Heinz’ın ilacı çalması için haklı gerekçeleri vardır.” Olumsuz olarak sonuçlanan ikinci cevap (çalmamalı) şu şekildedir; “Bu kişiyi hırsızlıkla tamamen suçlayamazsınız, ancak aşırı koşullar gerçekten ilacı çalmayı da haklı çıkarmaz, o zaman hukuku kendi ellerinizdeymiş gibi kullanmış olursunuz. Çaresiz kaldıklarında herkesin hırsızlık yapmasına izin veremezsiniz. Sonuç iyi görünebilir ama amaçlar süreçte yapılanları haklı çıkarmaz.” Birinci cümlede Heinz’ın eşini kurtarması için ilacı çalabileceğinin makul görülebileceği ifade edilerek olumlu bir ahlaki karar verildiği hissine varılmaktadır, ancak Kohlberg ahlaki kararların doğru ya da yanlış olmasıyla ilgili değerlendirmelerde bulunmamış, bu kararları verirken bireylerin hangi niyetlerle bu sonuçlara ulaştıklarına, ne kadar çok mantıksal akıl yürüttüklerine odaklanmış ve ahlaki gelişim dönemlerini bu anlayışla sınıflandırmıştır. Dolayısıyla bu basamakta görüldüğü üzere, birbirinden farklı (zıt) yönlerde fikirler ortaya koyan iki kişinin ahlaki muhakeme düzeylerini de aynı basamak içerisinde değerlendirmiştir (Kohlberg, 1969).

6 Kohlberg’in ahlaki ikilemleri yansıtan en meşhur hikayelerinden biri “Heinz Dilemmasıdır.” Hikâyede eşi kansere yakalanan bir adamın, eşini kurtarmak için onu tedavi edecek bir ilacı çalıp çalmaması gerektiği sorgulanıyor (Bkz, Kohlberg, 1969, s. 49-51.)

Son basamak (altıncı) olan “*evrensel ahlak prensipleri*” aşaması en dengeli basamak olarak görülüp, evrensel ahlak ilkeleri temelleri üzerine dayanan bir adalet anlayışını barındırır (Kohlberg, 1963, 1969). Bu aşamada birey adaletle birlikte, vicdan, güven ve karşılıklı saygı temelleri üzerinde ahlaki kararlar alır (Kohlberg, 1970). Yasalar ve kurallar evrensel insan haklarına göre düzenlenmelidir, eğer kanunlar bu haklardan birini ihlal ediyorsa, kanunlara göre değil, insanın adalet, hak, eşitlik ve onurunu koruyan evrensel ahlak prensiplerine göre hareket edilmesi gerekir (Kohlberg, 1976). Geleneksel dönemde ahlaki karar etrafından takdir görme ve içerisinde bulunduğu grup, aile ve otoriteye sadık kalma gibi niyetler içerirken, gerçek ahlak olarak tanımlanan gelenek sonrası dönemde birey kararını sadece evrensel ahlak ilkeleri temellerinde ve kendini başkalarının yerine koyarak (role taking) alır. Kohlberg bu dönemdeki ahlakı (adalet temelleri üzerinde gelişen) “doğru ahlaki anlayış” olarak değerlendirerek çok az kimsenin bu aşamadaki bir ahlak anlayışına sahip olabileceğini ifade etmiştir.

Aynı ahlaki muhakeme düzeyi aynı konu üzerinde birbirinden farklı yönde kararlar verebilir. Nitekim farklı sonuçlara neden olan iki düşünme biçimini yansıtan iki cevap şöyledir. Katılımcılardan ilkinin (adam eşini kurtarmak için ilacı çalmalı mıdır sorusuna) verdiği cevap şu şekildedir; “Hukuksal olarak değil ama ahlaki olarak konuşursak ilacı çalardım, eğer çalmazsam ondan sonra, onu kurtarabileceğim halde, cezalandırılmak korkusuyla çalmadığım için, kendimi asla affetmezdim (Kohlberg, 1966).” Olumsuz bir sonuç doğurmasına rağmen evrensel ahlak prensipleri düzeyini gösteren diğer muhakemede ise, Heinz insan hayatının her şeyden üstün ve değerli olduğu bilinciyle ilacı çalması gerektiğini ama diğer taraftan ilaca en az eşi kadar ihtiyacı olan diğer insanları düşünür. Eğer ilacı çalarsa eşine olan

sevgisinden dolayı diğer insanlara haksızlık etmiş olabileceğine karar verir (Kohlberg, 1969). Çünkü bütün insanların hayatı kendi eşininki kadar değerlidir.

Kohlberg birbirinden farklı kültür ve toplumlar üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında ikilemlerle hikayelerini onların kültürel, sosyal ve ekonomik özelliklerini göz önünde bulundurarak oluşturmuştur. Mesela bir şehir ortamında bireylere sunduğu hikâyeye ile köy ortamında sunduğu hikayelerin yaşam tarzları göz önüne alınarak farklılaşmıştır. Ahlaki gelişim basamaklarında verilen örneklerden görüldüğü üzere, Kohlberg'e göre ahlaki değerlendirmenin basamakları gelişimsel olarak farklılaşmalarına rağmen evrensel bir sürekliliği göstermektedir. Kohlberg ahlaki yargılardaki yaşa bağlı gelişimsel eğilimleri bilişsel gelişimle paralel biçimsel yapılar olarak değerlendirmiştir (Kohlberg, 1969).

Son olarak tekrardan belirtilmesi gereken konu, Kohlberg'in doğru ve yanlış davranış ile (yani ahlaki olan ve olmayanla) ilgilenmeyerek, bunun yerine bireyin bütün insanların adalet, hak ve refahını düşünerek ve kendini başkalarının yerine koyarak (role taking) ne kadar çok yönlü muhakemelerde bulunabilmesi ile ilgilenmiş olmasıdır. Ona göre önemli olan bireyin ahlaki bir konuya birbirinden farklı pencerelerden ne kadar bakabildiği, bu bakış açısı ve niyetlerle olayı ne kadar çok yönlü değerlendirebildiğidir.

Ahlaki gelişim teorisini doktora çalışmasında ortaya koyan Kohlberg yıllar içerisinde (1963, 1969, 1971, 1978 gibi) teorisini birçok kez yenilemiş ve detaylandırmıştır (Haffey, 1991). Bütün bunlara rağmen, Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisini birçok araştırmacı ve gelişim bilimci tarafından birbirinden farklı sebeplerle eleştirilmiştir.

Sadece erkekler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasını bütün bireylerin ahlaki gelişimini kapsayan evrensel

basamaklar olarak değerlendirerek, kadının hassas ve duygusal özelliklerini göz ardı etmesi nedeniyle eleştirilmiştir. Kadınların ve erkeklerin ahlaki gelişimlerinin farklı ahlaki öncüller üzerinde temellendiğini ifade eden Carol Gilligan, Kohlberg'in adalet ve hak değerlerine dayandırdığı ahlaki gelişim öncüllerinin erkekler için geçerli olduğunu, kadınların ahlaki gelişimlerinin ise şefkat ve sorumluluk değerleri üzerinde temellendiğini ileri sürmüştür. Gilligan erkek ve kadınların ahlaki gelişimleri arasında farklılıklar olmasının temel nedeninin, kız çocuklarının erken yaşlardan itibaren anneleriyle olan yakın ilişkileri ve bağılıklarından kaynaklandığını belirtmiştir. Gilligan'a göre erkek çocukları kız çocuklarının aksine erken yaşlardan itibaren anneleriyle olan yakın ilişkiyi kestikleri için adalet ve hak anlayışları temellerinde bir ahlak gelişimi sergilerler. Bu nedenle Kohlberg'in erkekler üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonuçları kadınlar için geçerli kabul edilemez (Gilligan, 1982).

Toplumların sosyal ve kültürel değerlerini göz ardı ederek, ahlaki gelişim basamaklarının bütün toplumlar için evrensel olduğunu ifade etmesi anlayışı tartışmalara neden olmuştur. Turiel, Kohlberg'in ahlaki gelişim basamaklarının bütün insanlar için genel/geçer olduğunu ifade ederek, ahlaki gelişimi yukarı gittikçe özgürleşen basamaklar içerisinde evrensel olarak tanımlamasını toplumların kültürel ve sosyal farklılıklarını dikkate almadığı gerekçesiyle eleştirmiştir (Turiel, 1983). Bu çalışmanın esas konusunu oluşturan Turiel'in ahlaki gelişim teorisi ayrıntılı bir şekilde açıklanacağı için burada konunun bu kadar ile sınırlandırılması yeterli görülmüştür.

Kohlberg'in gelişim sınıflandırmasını yaparken sadece bireylerin ahlaki muhakeme-düşünme-gereçlendirme (reasoning) aşamalarına yoğunlaşması, iyi ve doğru olanı tanımlama-

ması ve bununla ilgilenmemesi (bireylerin verdikleri kararlara değil ahlaki düşünme becerilerini ölçmesi) kendisine yöneltilen diğer bir eleştiri olmuştur. Aynı zamanda ahlaki ikilemlerde yaptığı sınıflandırmaların doğruluğu tartışılmış, mülakatlarda yeterince soru sormadığı ileri sürülmüştür (Bkz. Shweder, 1982).

Metodolojisinin geçerlilik ve güvenilirlik açısından sorunlu olduğu ve teorisinin genel anlamda birçok tutarsızlıklar içerdiği iddia edilmiştir (Haffey, 1991).Yine Kohlberg'in çoğunlukla Batı toplumları üzerinde yaptığı araştırmalarının evrensel olduğunu ifade etmesi, Batı toplumlarının gelişmemiş toplumlara göre ahlaki gelişimlerinin daha yüksek olduğunu belirtmesi, ahlaki muhakemenin temeline adaleti yerleştirerek, merhamet, şefkat gibi ahlaki değerlere gereken önemi vermemesi, hikaye dilemmalarının sadece ahlaki anlamda değil birbirinden farklı alanlarda çok yönlü duygular içermesi, bireylerin soyut olaylar üzerindeki düşünme becerilerinin gerçek hayattaki ahlaki kararlarıyla aynı olabileceğini varsayması gibi nedenler teorisinin eleştirilmesine sebep olan diğer bazı konulardandır (Gillian, 1982; Shweder, 1982; Turiel, 1983; Çinemre, 2013). Bütün bunlara rağmen Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi sadece kendi döneminde değil günümüz itibariyle de ahlak gelişimi ve eğitimi konusunda etkili olarak görülen en temel teorilerden biridir.

BÖLÜM II

SOSYAL ALAN TEORİSİ (SOCIAL DOMAIN THEORY)

Bu bölümde Sosyal Alan Teorisi kapsamlı bir şekilde açıklanacaktır. Bu bağlamda öncelikle bu teorinin ortaya konulduğu tarihsel sürecin anlaşılması (teorinin ne zaman, hangi temeller üzerinde ve nasıl ortaya konulduğu) önemli görülmektedir.

A. Sosyal Alan Teorisinin Gelişimi: Tarihsel Arka Plan

Sosyal Alan Teorisi (SAT) Amerika'da 1970'lerin sonuna doğru Elliot Turiel (1938-) ile çalışma arkadaşları Larry Nucci ve Judith Smetana tarafından ortaya konulan, toplumsal ve ahlaki bilginin nasıl yapılandırıldığı ve gerekçelendirildiğini açıklayan bir gelişim teorisidir. Turiel, her ne kadar Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim teorilerinden birlikte etkilenmiş olsa da sosyal bilginin gelişimi teorisini Piaget'in gelişimsel ve yapılandırmacı bilgi felsefesi üzerinde temellendirmiştir.

Turiel, doktora başladığı Yale Üniversitesinde (1960-1965), o zamanlar aynı üniversitede asistan araştırmacı olarak çalışan Lawrence Kohlberg (1959-1962) ile tanışmıştır. Kohlberg'den hiç ders almamasına rağmen, Kohlberg'in çalışmalarından etkilenmiş ve doktorasının ilk yılında danışmanı Kohlberg olmuştur. Bu süre içerisinde Turiel'in doktora tez çalışması ile ilgili bir proje üzerinde birlikte çalışmışlardır. Ancak bir süre sonra doktorasını yaptığı Şikago üniversitesinden akademisyenlik teklifi alan Kohlberg, Yale üniversitesinden ayrılır. Turiel, Yale üniversitesinin o zamanlar daha çok davranışçı

yaklaşımları benimseyerek bu temeller üzerinde çalışmalar yaptığını, Kohlberg'in bakış açısı ve bilişsel-gelişimsel yaklaşımı için yetersiz kaldığını (beklentilerini karşılamadığını) ifade etmektedir. Bu sebeple Kohlberg Şikago üniversitesinden teklif alınca, bu üniversitenin entelektüel bakış açısına daha uygun olduğunu düşünerek, bilişsel çalışmalarını yürütmek için oraya gitmiştir (Killen & Turiel, 2010, 2011).

Kohlberg Şikago'ya gittikten sonra Şikago ile Yale üniversitesi arasındaki uzak mesafeye rağmen Turiel ile iletişimi kesmemişler, fırsat bulduklarında birbirlerini ziyaret ederek ve telefonla sık sık konuşarak birlikte çalışmaya devam etmişlerdir. Nitekim, Turiel'in doktora tezi Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi üzerinde (basamaklar arasındaki değişiklikleri açıklama) gerçekleştirdiği deneysel bir çalışmadır (Bkz. Turiel, 1966). Kohlberg resmi olarak yer alması da Turiel'in doktora teziyle (1965) yakından ilgili olmuştur. 1968'de Harvard'dan teklif alan Kohlberg, Şikago üniversitesinden ayrılarak, araştırmalarını gerçekleştirmek için oraya gitmiştir. Bir yıl sonra (1969'da) Turiel'i de Harvard'a yanına çağırmıştır (Killen & Turiel, 2010, 2011).

1970'lerin başında Turiel, Kohlberg'in Harvard'daki araştırma grubu içerisinde yer alan ve Kohlberg'in fikirlerini geliştiren en önemli araştırmacı ve teorisyendir (Nucci, bireysel iletişim, 29 Nisan, 2024). Aynı dönemlerde Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisi (1960'ların sonu ve özellikle 1970'lerin başında) basamaklar arasında tutarsızlıklar ortaya koyan sonuçlar vermeye başlamıştır. Bireylerin ahlaki gelişim basamaklarının, teorinin temellerine uygun olarak ilerlemeci ve gelişen bir ahlaki muhakeme anlayışını (gelenek öncesi/geleneksel/gelenek sonrası şeklinde) yansıtması gerekirken, araştırmalardan elde edilen sonuçlar bazı bireylerin ahlaki gelişimlerinin zaman

içerisinde geriye doğru (regressions) gittiklerini ortaya koymuştur. Bu mantıksal olarak teorinin yapısına aykırı olan bir durum olarak görülmüştür. Kohlberg'in bilişsel teorisine göre bireyin geçtiği basamaklara geri dönmesi mümkün değildir, çünkü geçilen basamak artık kaybolan, var olmayan bir basamaktır, gelişim her zaman ileriye dönüktür (Nucci, 2017). Gelişim düşüncelerin dönüşümüdür ve geçilen basamaklardaki düşünceler artık yerini başka düşüncelere bırakmıştır (Nucci, bireysel iletişim, 29 Nisan, 2024).

Basamaklar arasındaki tutarsızlıklar ve sapmalar birbirinden farklı araştırmalarda kendini göstermiştir. Boylamsal çalışmalarda görülen bu sapmalardan en önemlilerden biri üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada ortaya çıkmıştır. Lise yıllarında 4. basamak ahlak anlayışını (gelecekteki dönem) gösteren çocukların ahlaki muhakeme düzeyleri üniversite yıllarında incelendiğinde (normal şartlarda gelenek sonrası ya da en azından aynı basamak ahlak anlayışını göstermesi gerekirken), öğrencilerinden bir kısmının 2. basamak ahlaki muhakeme anlayışını yansıtan cevaplar verdikleri ortaya konulmuştur. Bireysel yönelim ve görecelik belirten bu cevaplar gelenek öncesi ahlak anlayışı olarak kodlanmıştır. O dönemde Kohlberg'in teorisinin en büyük savunucularından biri olan Turiel durumu kabul etmeyecek teoride ortaya çıkan basamak tutarsızlıklarının sebepleri üzerinde çalışmıştır (Nucci & Gingo, 2010).

Turiel'e göre basamaklar arasında geriye gitme iki sebepten dolayı kabul edilemeyecek bir durumdur. Birincisi daha önceki bir aşamaya gerileme fikri, yapısal-gelişimsel bakış açısı üzerinde temellenen bir gelişim teorisinde mümkün olmayan bir durumdur. Çünkü bu yapılanma anlayışında düşünceler dönüşüyordu ve muhakeme olarak

4. basamağa gelen birinin geçtiği basamaklar artık yoktu (geri gidebileceği bir 1. 2. ve 3. basamak düşünce düzeyi yoktu). Kohlberg'in bilişsel gelişimsel bakış açısı, Piaget'nin yapılandırmacı bilgi felsefesi üzerinde temellendirilmişti. Düşünceler yapılandırılarak yeni düşüncelere dönüşüyordu yani düşüncede temel bir dönüşümün gerçekleştiği üzerine dayanmaktaydı (Turiel, bireysel iletişim, 5 Mayıs, 2024).

Turiel'in bu gerilemeyi mantıksal olarak kabul etmemesinin altında yatan ikinci temel neden ise bu öğrencilerin verdikleri cevaplardaki görecelilik ve bireysel fikirler olmuştur. Turiel gençlerin ahlaki açıdan "göreceli, emin ve mutlak" bakış açılarıyla girdiği derslerde ve farklı birçok ortamda karşılaştığını ifade etmiştir. Boylamsal sonuçları derinlemesine inceleyen Turiel başlangıçta bu ahlaki bakış açısını dördüncü basamaktan beşinci basamağa geçilirken yaşanan bir ahlaki muhakeme karışıklığı şeklinde yorumlamıştır. Çünkü gençler bu bakış açılarında her ne kadar benmerkezci ve rölativistik bir bakış açısı ortaya koymuş olsalar da otorite, kanun ve gelenekleri sorgulayan bir muhakeme anlayışı da göstererek beşinci basamağın kendine özgü bireysel ahlak anlayışını yansıtmıştır (Turiel, bireysel iletişim, 5 Mayıs, 2024).

Turiel, Kohlberg'in gelişim teorisinde ortaya çıkan sorunlar üzerinde çalışırken fark ettiği diğer bir nokta ise bu gençlerin ahlaki muhakemede bulunurken bir alanı diğer bir alana tercih etmek zorunda kalmak istemedikleriydi (Kohlberg'in ahlaki muhakeme basamakları bireysel-toplumsal ve ahlaki olarak ilerliyordu). Gençler ahlaki bir kararın içerisinde bulunan bağlama göre verilmesi gerektiğini ifade ederek ahlak alanını toplumsal/geleneksel alana ya da geleneksel alanı ahlak alanına tercih etmek istemediklerini gösteren açıklamalar yapmıştı (Turiel, 1974; Killen & Turiel, 2010, 2011).

Turiel basamaklar arasında yaşanan bu bilişsel karmaşanın başka basamaklar arasında da yaşanıp yaşanmadığını ortaya koymak için, 6 ile 20 yaşları arasındaki çocuklar ve gençler üzerinde büyük bir araştırma yapmıştır. Turiel'in böyle bir araştırma yapmasının altındaki temel neden basamak tutarsızlığının ergenlik dönemine özgü geçici bir bilişsel karmaşa ve dengeleme dönemi mi, yoksa bütün basamak geçişlerinde yaşanan bir durum mu olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmasında Kohlberg'in ahlaki ikilem hikayelerini kullanmakla birlikte toplumsal ve geleneksel kurallarla ilgili (insanların nasıl yemek yedikleri, birbirlerini nasıl selamladıkları gibi) hikayeler tasarlayarak çocukların ve gençlerin ahlaki ve geleneksel kuralları birbirinden nasıl farklılaştırdıkları, bu konularda ne düşündükleri ve bunları nasıl gerekçelendirdiklerini ortaya koymaya çalışmıştır (Turiel, bireysel iletişim, 5 Mayıs, 2024).

Ancak Turiel'in araştırma sonuçları altı yaşındaki çocukların bile ahlaki kurallar ile toplumsal/geleneksel kuralları birbirinden farklı olarak değerlendirdiğini ve gerekçelendirdiğini ortaya koymuştur. 1970'lerde Kohlberg ve Turiel'in ahlaki gelişim konusundaki çalışmalarını yakından takip eden Larry Nucci ve Judith Smetana, Berkeley üniversitesinde Turiel'in konuşmacı olduğu bir sempozyuma katılırlar. Turiel'in çocukların toplumsal bilgiler ve ahlaki bilgileri birbirinden farklı değerlendirdikleri ahlaki gelişim ile sosyal gelişimin ayrı muhakemeler üzerinde temellendirildiği fikrinden etkilenen Nucci ve Smetana daha sonra Turiel ile konuşarak onu doktora öğrencisi oldukları Santa Cruz üniversitesine bir yıllığına misafir öğretim üyesi olarak gitmeye ikna ederler. Nucci ve Smetana o süreçte iki üniversite arasındaki resmi prosedürün sağlanması için çok çaba sarfederler. Turiel, Santa Cruz üniversitesine gittikten sonra Turiel'in doktora seminer derslerine katılan Nucci ve Smetana sosyal

alan teorisinin geliştirilmesi sürecinde önemli roller üstlenirler (Nucci, bireysel iletişim, 29 Nisan, 2024).

Turiel, Nucci ve Smetana daha sonra dünyanın birçok bölgesinde çocukların ahlaki ve sosyal (geleneksel) bilgileri/kuralları nasıl gerekçelendirdikleri ile ilgili araştırmalar yapmıştır. Bu süreçte sosyal bilimcilerin toplumsal kuralları ve ahlaki nasıl tanımladıkları, ahlaki kurallar ile toplumsal kurallar arasında nasıl bir ilişki olduğu gibi konular üzerinde derinlikli araştırmalar ve okumalar yaparak çalışmalarını derinleştirmiştir. Bu araştırmaların sonuçları çocukların erken yaşlardan (3-4) itibaren ahlaki kurallar ile toplumsal kuralları birbirinden farklı olarak değerlendirdiklerini ve bu konuda tutarlı akıl yürütmeler ve gerekçelendirmeler yapabildiklerini ortaya koymuştur (Nucci & Gingo, 2010).

Nucci, Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisindeki basamak tutarsızlıklarının nereden kaynaklandığı sürecinde ortaya konulmuş en verimli çalışmalardan birinin, sosyal alan teorisi (SAT) olduğunu ifade eder (Nucci, bireysel iletişim, 29 Nisan, 2024). SAT ile Turiel, ahlaki gelişimin Kohlberg'in ifade ettiği gibi aynı muhakeme (zihinsel düşünme) sistemi içerisinde ileriye doğru giden gelişimsel basamaklar şeklinde değil; sosyal bilginin birbirinden farklı muhakemeler temelinde birbirinden ayrıştırılarak farklı bilişsel yapılar içerisinde sınıflandırıldığını ve ahlaki bilginin bu bilgi alanlarından biri olduğunu ifade etmiştir.

Kohlberg toplumsal (geleneksel) ve ahlaki muhakemeyi aynı bilişsel yapı içerisinde değerlendirerek, bireyin gerçek anlamda (adalet ve eşitlik temellerinde) bir ahlak anlayışına ancak kişisel istekleri ve sosyal beklenti, görev ve yasalar üzerinde bir ahlaki muhakeme anlayışı geliştirdiği zaman ulaşacağını ifade ederken; Turiel, bireylerin sosyal etkileşimlerinin birbirinden farklı bilişsel akıl yürütmeler temellerinde yapılandırıldığını,

bireylerin ahlaki kararlarını verirken bireysel ve toplumsal basamakları geçmeleri gibi bir durumun söz konusu olmadığını, bu bilgi alanlarının birbirinden farklı gerekçelendirmeler temelinde oluşturulduğunu ifade etmiştir (Turiel, 1978, 1983, 2002).

Turiel, her ne kadar Piaget ve Kohlberg gibi bilginin üretilmesinde akıl yürütmenin ve sosyal etkileşimlerin önemini benimseyerek araştırmasını yapılandırmacı bir zemin üzerinde tasarlamış olsa da araştırmasını kendi gelişimsel bakış açısına dayanarak gerçekleştirmiştir. Araştırmasında çocukların sosyal yargılarını/bilgilerini nasıl oluşturdukları üzerine yani sosyal bilginin nasıl gerekçelendirildiği kısmına odaklanmıştır. Piaget'ye göre bireyler sosyal bilgilerini içerisinde buldukları çevre ile olan etkileşim ve deneyimlerini yapılandırarak oluştururken, Turiel'e göre bireyler sosyal bilgileri oluştururken bir bütün olarak değil, sosyal kategorilere (toplumsal/ahlaki/bireysel) ayrı ayrı oluştururlar. Yani bireyin çevre ile olan etkileşimleri Piaget'nin ifade ettiği gibi bilişsel bir bütün şeklinde değil, birbirinden farklı akıl yürütmeler temelinde, farklı bilişsel sistemler içerisinde yapılandırılır (Nucci, 1982). Sosyal bilgi alanlarından her bir sistem belirli bağlamlarda alanlar arası dengeleme veya koordinasyon gerektiren, diğer sistemlerle etkileşime girebilen, içsel olarak dengelenmiş bir yapı üzerine temellenmiştir (Nucci & Gingo, 2010).

B. Sosyal Alan Teorisi (Social Domain Theory)

Sosyal Alan Teorisi (SAT) 1970'lerin sonunda Amerika'da Elliot Turiel tarafından ortaya konulmuştur. Turiel, SAT ile sosyal yaşamın rasyonel süreçler (muhakemeler) tarafından yönetildiğini ve sosyal bilginin temel ve farklı kategorilerinin inşasının erken çocukluk döneminde başladığını ifade

etmektedir.⁷ Sosyal alan teorisine göre çocuklar günlük hayattaki sosyal etkileşimlerini ve deneyimlerini erken yaşlardan itibaren birbirinden farklı zihinsel gerekçelendirmeler üzerinde değerlendirerek sınıflandırır. Bu bilgilerin farklı olarak sınıflandırılmasının nedeni, sosyal gelişim sürecinde farklı akıl yürütme alanları üzerinde temellenmesidir. Sosyal bilgi; ahlak, toplumsal ve kişisel alanla ilgili bilgilerden oluşur. Ahlaki kararların verilmesinde etkili olan ahlak alanı; eşitlik, hak, adalet, başkalarının refah ve iyiliği gibi konularla ilgili akıl yürütme muhakemelerini kapsayan alandır. Toplumsal alan kültürel, sosyal ve geleneksel norm, ritüel ve kurallarla ilgili bilgileri kapsayan alandır. Kişisel alan ise bireyin kişisel hedefleri, otonomi, kimlik, bireysel istek, seçim ve ayrıcalıkları ve bunlarla ilgili kararlarını oluşturan alandır (Turiel, 1983; Nucci & Powers; 2014; Killen & Smetana, 2015).

Tablo 3: Turiel'in Ahlaki Gelişim Teorisi

Sosyal Bilgi Alanları		
Ahlak Alanı (Ahlaki)	Geleneksel/Toplumsal Alan (Sosyolojik)	Kişisel Alan (Psikolojik)
Sosyal hayattaki ahlaki etkileşimler bu alanda muhakeme edilir. Etkileşimler eşitlik, hak, adalet, başkalarının refahı temellerinde değerlendirilir. Burada ahlaki kurallar, yasaklar, ihlaller ahlakla ilgili oluşturulan bütün bilgiler yer alır.	Sosyal hayattaki toplumsal etkileşimler bu alanda değerlendirilir. Bu alanda toplumsal, kültürel, dini, geleneksel (örf, adet, anane gibi) kurallar, normlar, ritüeller ve sözleşmeler ile ilgili bilgiler yer alır.	Bireyin kendisi ile ilgili özerklik/otonomi alanıdır. Kişisel kimliği, hedefleri, seçimleri, istekleri, hobileri ve ayrıcalıkları ile ilgili bilgiler bu alanda yer alır.
Ahlaki bir konu ile ilgili kararlar bu alanda alınır.	Toplumsal (aile-okul-iş) kararlar bu alanda alınır.	Kişinin kendisi ile ilgili kararlar bu alanda alınır.
Sosyal bilgi alanları birbirleriyle sürekli etkileşimli ve paralel bir şekilde gelişim gösterir. Herhangi bir alanda alınan karar diğer alanlardan etkilenir.		

7 SAT'ni en ayrıntılı şekilde ortaya koyan kaynak Turiel'in "Sosyal Bilginin Gelişimi: Ahlak ve Gelenek (The Development of Social Knowledge: Morality and Convention, 1983) isimli kitabı olmuştur.

Ahlaki bilgiler erken yaşlardan itibaren içten gelen yönelimlerle elde edilen temel ahlak ilkeleri (adalet, eşitlik, refah gibi) üzerinde yapılandırılan bilgiler iken; toplumsal/geleneksel bilgiler sosyal hayattaki ilişkileri düzenlemek için oluşturulan ve içerisinde bulunulan sistem, toplumsal yapı ve kültür içerisinde edinilen bilgilerdir. Ahlaki kurallar tecrübe edilen olaylardan elde edilen bilgiler olarak olaya özgü, içsel ve doğal yollarla elde edilirken (Nucci, 1982), toplumsal bilgiler içerisinde bulunulan toplum, aile ve arkadaş çevresinden öğrenilen bilgilerdir. Toplumsal bilgiler, ahlaki bilgiler gibi doğal ve içten gelen yönelimlerle inşa edilen bilgiler değil, bir toplum ve kültür içerisinde sosyal sistem, norm ve sözleşmeler temelinde oluşturulan kuralların öğrenilmesiyle elde edilen bilgilerdir. Toplumsal bilgiler kuralların varlığına bağlı olarak oluşturulan bilgilerdir. Yani ortada herhangi bir kural olmadığında bu bilgilerin var olması söz konusu değildir. Ancak ahlaki bilgilerin varlığı başka kuralların varlığına (yardımlaşmak iyi bir şeyken, yalan söylemek kötü bir şeydir gibi) bağlı değildir (Turiel, 2008).

Nucci & Turiel (1978)'in okul öncesi (4-5 yaşları) çocukları arasında gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğretmen ve öğrencilerin okulda yaşanan ahlaki problemlere, sosyal problemlere göre daha çok tepki verdikleri gözlemlenmiştir. Çocukların ahlaki bir olayı mağdura olan etkileri üzerinden değerlendirdikleri, yapılan yanlış konusunda gerekçelendirmeler sunarken mağdurun acı çekmesi, incinmesi gibi zarar yönlerine odaklandıkları ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin de benzer şekilde yaşanan kural ihlallerine müdahale ederken yaşanan olayın mağdur üzerindeki etkilerine yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir. Çocukların yaşanan toplumsal kural ihlalleri konusunda tepki vermedikleri ama öğretmenlerin bu kural ihlallerine de müdahale edip bunların sınıfın düzen

ve işleyişi için önemli olduğu değerlendirmelerinde buldukları ortaya konulmuştur.

Sosyal bilginin üçüncü alanını oluşturan kişisel bilgi alanı ise, bireyin kendi istek, seçim, tercih ve değerlendirmeleriyle oluşan, psikolojik özelliklerine özgü bilgilerini ifade eder. Mesela bireyin hatıra defterini kimin okumasına izin vereceği, sevdiği renkler, yemekler, oyunlar, saç ve kıyafet tarzı gibi konular bireylerin kişisel alanına giren ve bir nevi bireysel otonomi alanları, kişisel zevk ve seçimleriyle ilgili bilgilerdir. Sosyal alan teorisi araştırmaları bireylerin erken yaşlardan itibaren sosyal bilgilerini ahlaki, toplumsal ve kişisel bilgi alanları temelinde akıl yürütmelerle oluşturduklarını ve birbirinden farklı olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır (Nucci, 1981, 2017).

Sosyal bilgi alanları birbiriyle etkileşim içerisinde olup birbirlerini etkilemelerine rağmen, farklı sosyal etkileşim alanları üzerinde geliştikleri için, aynı zamanda birbirlerinden ayırt edilebilir alanlardır (Smetana, 1994, 2013). Sosyal bilgi alanlarındaki ayrımın evrensel olduğu yani çocukların erken yaşlardan itibaren bu bilgileri birbirinden farklı bir şekilde gerekçelendirdikleri; farklı kültür, toplum ve sosyo-ekonomik sınıf farklılıklarına sahip çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarla desteklenmiştir (Smetana, 1999).

1. Sosyal Alan Teorisinin Piaget ve Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Teorilerinden Farkı

Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim teorileri birinci bölümde ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmasına rağmen burada kısaca hatırlatılmasında fayda görülmektedir. Piaget ve Kohlberg'e göre çocuklar ahlaki bilgilerini sosyal hayat içerisinde etkileşimde buldukları karşılıklı ilişkiler temelinde yapılandırarak

oluştururlar. Her iki gelişim bilimci de çocukların belirli yaş dönemlerine kadar tek başlarına ahlaki temeller üzerinde yargılarda bulunamadığını ifade etmiştir (Piaget, 1932; Kohlberg, 1969).

Turiel ise çocukların erken yaşlardan itibaren ahlaki kararlarda bulunabildiğini ifade etmektedir. Turiel bireylerin içerisinde buldukları sosyal etkileşimleri olayların türüne göre birbirinden farklı değerlendirmeler temellerinde yapılandırdıklarını ve birbirinden farklı bilişsel bilgi alanları oluşturduklarını ifade etmektedir. Öznenin deneyimleri yapılandırılan bilgi veya düşüncenin türünü etkileyerek ilgili alanla alakalı bilgiler oluşturur (Nucci & Turiel, 1978; Turiel, 1983). Bireylerin ahlak, gelenek ve kişisel alanlardaki bilgileri, sosyal hayat içerisinde yaşadıkları tecrübelerin farklılıklarına göre elde ettikleri bilgilerdir. Ahlaki bilgiler zihinsel değerlendirmelerle, bireyin sadece kendisinin değil, başkalarının da iyiliğini/refahını göz önünde bulundurarak; adalet, hak ve eşitlik gibi temel kavramlar üzerinde oluşturduğu bilgilerdir (Turiel, 1983, 2002; Smetana, 1994).

Sosyal alan teorisine göre bireyler 3-4 yaşlarından itibaren temel ahlak değerleri üzerinde ahlaki yargılarda bulunabilirler. Piaget ve Kohlberg'in ifade ettiği gibi çocukluk dönemlerinde içerisinde buldukları otoritenin emir ve istekleri ya da ödül ve ceza temelleri üzerinde bir ahlaki yargı anlayışı geliştirmezler (Smetana, 1981; Turiel, 1983, 2018; Nucci & Turiel, 2009).

Turiel, Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim basamakları olarak sınıflandırdığı ahlaki muhakeme basamaklarını, sosyal etkileşimlerin birbirinden farklı gerekçelendirildiği ve temellendirildiği noktasından hareketle, birbirinden farklı bilişsel düşünme alanları olarak değerlendirmiştir. Ahlaki bilgiler Piaget ve Kohlberg'in ifade ettiği gibi adalet, hak ve eşitlik temelleri üzerinde elde edilen bilgiler olmasına rağmen, geleneksel

(toplumsal) bilgiler içerisinde bulunan toplumsal yapı ve kültüre göre değişiklik gösteren/gösterebilen kurallardır. Ahlaki, geleneksel ve kişisel bilgi alanları birbirleriyle etkileşimli bir şekilde gelişim gösterir (Turiel, 2002, 2024a).

Tablo 4: Turiel'in Teorisinin Piaget ve Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Teorileriyle Karşılaştırılması

Bilişsel ahlak gelişimcilerine göre, gelişim birbirinden ayrılmaz bir bütündür, ahlaki gelişim sosyal gelişimin önemli bir parçasıdır, gelişimin belirli alanları arasında sürekli bir etkileşim vardır.

Ahlaki bilgi bireyin sosyal çevre ile olan etkileşimlerin zihinsel süreçlerle yapılandırılmasıyla elde edilir.

Bireyin ahlaki kararlar vermesinde etkili olan temel mekanizma ahlaki muhakemedir. Ahlaki kararlar her ne kadar bilişsel süreçlerle elde edilen kararlar olsalar da bu kararların alınması sürecinde duygu, düşünce ve davranış gibi faktörlerin etkileri vardır.

Piaget ve Kohlberg ahlaki gelişimi belirli basamaklar içerisinde sınıflandırarak, Piaget bireyin ancak 10 yaşlarından itibaren, Kohlberg ise 18 yaşlarından itibaren adalet ve hak temelleri üzerinde bir ahlak anlayışı geliştirebildiklerini, bu yaşlardan önce içerisinde buldukları otorite ve çevrenin istekleri, ödül ve ceza temelleri üzerinde bir ahlak anlayışı geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Turiel ise, sosyal bilginin birbirinden farklı düşünce sistemleri (muhakemeler) tarafından ayrıştırıldığını (farklı gerekçelendirmeler temelinde) ahlaki bilginin üç grupta sınıflandırılan sosyal bilgi alanlarından biri olduğunu ve bireylerin erken yaşlardan itibaren fayda, zarar ve temel ahlak ilkeleri temelinde ahlaki kararlar verebildiklerini ifade etmiştir. Turiel, Piaget ve Kohlberg'in aksine, çocukların erken yaşlarından (3-4) itibaren temel ahlak ilkelerine bağlı kalarak, içerisinde buldukları otoritenin etkilerinden bağımsız bir şekilde ahlaki yargılarda bulunabildiklerini ifade etmiştir.

Piaget'in Ahlaki gelişim teorisi	Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Teorisi	Turiel'in Ahlaki Gelişim Teorisi
Çocuğun ahlaki muhakeme gelişimi içerisinde bulunduğu ilişki türleri temellerinde şekillenir. Erken yaşlardan itibaren çevresiyle iki farklı temel ilişki türü içerisinde olan çocuğun ahlaki gelişimi bu iki dönemin temel özelliklerinden kaynaklanarak gelişim gösterir, ahlaki gelişim iki grup içerisinde sınıflandırılır.	Piaget'in ahlaki gelişim teorisinin eksik kaldığını ifade eden Kohlberg, araştırmasına 12 yaş üstü çocukları da ekleyerek, Piaget'in ahlaki gelişim teorisini geliştirmiştir. Bireyin zihinsel gelişim dönemlerini sezgisel, işlem öncesi ve işlem sonrası olarak sıralayan Kohlberg, ahlaki muhakeme gelişiminin bireyin içerisinde bulunduğu rasyonel muhakemeye paralel bir şekilde gelişim gösterdiğini ileri sürmüştür.	Birey erken yaşlardan itibaren farklı alanlardaki etkileşimlerini birbirinden farklı değerlendirerek, sosyal hayat ile ilgili bilgilerinin farklı akıl yürütme sistemleri içerisinde sınıflandırır. Bu durumda ahlaki bilgi sosyal bilginin üç temel alanından biridir ve diğer bilgi alanlarıyla karşılıklı ve etkileşimli bir şekilde gelişim gösterir.

1. Heteronom dönem (6-10)

-Bu dönemde çocuğun çevresiyle ilişkileri eşitsizlik, tek taraflı saygıya dayanan ilişkiler üzerinde temellendirir, çocuk bundan dolayı kendisinininkinden farklı bakış açılarının olduğunu farkında değildir.

-Ahlaki yargılarını içerisinde bulunduğu otoritenin istekleri çerçevesinde verir.

-Herhangi bir davranışın ahlaki olup olmadığını, niyetler üzerinden değil, somut sonuçlar üzerinden değerlendirilir.

-Bu ahlak anlayışı döneminde doğru çevredeki büyüklerin ve otoritenin dedikleridir.

2. Otonom dönem (10 ve sonrası)

-Bu dönemin ortaya çıkmasının temel nedeni çocuğun ilişkilerinin karşılıklı saygı ve iş birliği süreci içerisine girmesidir.

-Çocuk kendisinden farklı bakış açıları olduğunu farkına varır.

-Bir davranışın ahlakiliğine sonuçları üzerinden değil, bireylerin niyetleri üzerinden karar verir.

1. Gelenek Öncesi (Egosantrik) Ödül ve ceza dönemi: Bireyin kendi fayda ve zararını gözetenek geliştirdiği bir ahlak dönemidir.

Bireysel, araçsal- amaç dönemi: Karşılıklı çıkar, eşit değişim ve anlaşma üzerine dayanan bir ahlak anlayışı dönemidir, doğru üzerinde karşılıklı anlaşılır.

2. Geleneksel (Sosyal/Toplumsal)

Kişiler arası uyum dönemi: Bireyin içerisinde bulunduğu toplum ve çevrenin istekleri çerçevesinde geliştirdiği bir ahlak anlayışı dönemidir.

Sosyal sistem ve vicdan eğilimi dönemi: Bireyin

içerisinde bulunduğu sistem ve otoritenin görev ve sorumluluklarını yerine getirme anlayışıyla geliştirdiği bir muhakeme dönemidir.

Doğru; sistemin, grubun ve kurumun kurallarına uyum sağlamaktır.

3. Gelenek sonrası (toplum üstü)

Sözleşmeye dayalı hukuksal yönelim aşaması:

Bütün insanların refah ve haklarının korunması için, tarafsız olan kanun ve sosyal sözleşmelerin desteklemesi gerekir.

Çoğunluğun iyiliği için yasalar ve sorumluluklar rasyonel hesaplamalara göre düzenlenmelidir.

Evrensel ahlak prensipleri dönemi:

Bireyin kendi özgür iradesiyle seçtiği evrensel ahlaki prensipler dönemidir. Evrensel ahlak ilkeleri; adalet, eşitlik ve insan hak ve onuruna saygıyı gözeten prensiplerdir.

1. Ahlak alanı

-Birey ahlaki kararlarını erken yaşlardan itibaren adalet, hak ve eşitlik temelleri üzerinde verir.

-Ahlaki kurallar evrenseldir.

-Ahlaki kararlar başkalarının da adalet, hak ve refahı düşünülerek verilen kararlardır.

2. Toplumsal/Geleneksel alan

-Toplumsal kurallar bir toplumun kültür, örf, adet, gelenek, norm ve sözleşmeleri ile ilgili kurallardır.

-Bu kurallar sosyal düzen ve işleyişi sağlamak için vardır.

-Çocuklar erken yaşlardan itibaren bu kuralları ahlaki kurallardan ayırt edebilirler.

-Toplumsal kurallar insanların birbirlerinden beklentilerini açıklayan, sosyal bağlamlara özel davranışın üniformalardır.

3. Kişisel alan

- Bu bilgiler bireylerin psikolojik özelliklerine göre kendi kişisel tercihlerine, seçim, istek ve ilgilerine göre oluşturduğu bilgilerdir.

-Bireyin sevdiği yemekler, giyim tarzı, kiminle arkadaş olmak istediği, hobi ve zevkleri gibi kişisel seçim ve istekleri ile ilgili bilgiler burada yer alır.

-Bu alan bireylerin otonomi (özerklik) alanıyla ilgilidir.

2. Sosyal Bilgi Alanları

Bireyler erken yaşlardan itibaren karmaşık bir sosyal ve bilişsel gelişim süreci içerisinde, kendi dünyalarında meydana gelen sosyal olayları soyutlama, yorumlama, dönüştürme ve değerlendirme becerilerine sahiptir (Piaget, 1970, Killen vd., 2011). Smetana (2006)'ya göre çocuklar erken yaşlardan itibaren, adalet, sosyal gruplar ve kişisel tercihler üzerinde ahlaki değerlendirmeler yapabilme becerilerine sahiptir. Küçük yaşlardan itibaren aileleri ve içerisinde buldukları çevre tarafından olumlu ve olumsuz birçok karmaşık mesaj bombardımanına sahip olan çocuklar bu mesajları kendi deneyimleri, sosyal ve bilişsel değerlendirmeleriyle anlamlandırır. Bu süreçte yetişkinler çocuklar üzerinde önemli bir etki alanına sahip gibi görünseler de bu etki alanlarından sadece bir tanesidirler. Çocuklar için bu süreçte arkadaşları da son derece önemlidir. Killen vd., (2011) çocukların erken yaşlardan itibaren birbirlerini zihinsel, sosyal ve duygusal anlamda etkilediklerini ifade ederek çocukların sosyal bilgilerini oluşturmalarında arkadaşlarıyla olan etkileşimlerinin önemli bir yer tuttuğunu ifade etmiştir. Sosyal alan teorisine göre bütün bu etkileşim ve deneyimler birbirinden farklı bilişsel kategoriler altında sınıflandırılarak sosyal bilgi alanlarını oluşturur.

a. Geleneksel/Toplumsal Bilgi Alanı

Sosyal bilgi alanlarından gelenek, bireyin içerisinde bulunduğu sosyal etkileşimleri düzenlemeye çalışan davranışsal kalıplardan oluşan alandır. Geleneksel bilgiler, sosyal yapıların bağlamlarına göre, toplumdan topluma değişebilen, sosyal yapı ile alakalı olan ve bazen keyfi olarak ortaya konulan bilgilerdir/ davranışlardır. Bu alanda var olan bilgiler insanların yaşadıkları toplumda birbirleriyle olan ilişkilerini, birbirlerin-

den beklentilerini düzenleyen kurallardır. Çocuklar gelenekle alakalı bu davranışları/kavramları içerisinde buldukları sosyal çevre içerisinde, karşılıklı deneyim ve beklentilerle koordine eder ve şekillendirir (Turiel, 1983; Nucci, 1984). Burada bahsedilen toplumsal kurallar içerisinde; sosyal, kültürel, toplumsal, kurumsal olarak ifade edilebilen normlar /değerler ve toplum içerisinde bireylerden uyulması beklenen davranışlar (üzerinde uzlaşılan kural ve sözleşmeler) girmektedir.

Çocuklar toplumsal, kurumsal ve geleneksel kuralları, içerisinde buldukları sosyal ilişkilerle öğrenir. Toplumların kendi kültürlerine has giyim tarzları, büyüklere hitap etme şekilleri, selamlaşma şekilleri, sofrada adap ve usulleri, okul kuralları/normları bu bilgilere örnek olarak gösterilebilir. Toplumsal bilgiler her ne kadar üzerinde uzlaşılan ve bir toplumun varlığı için önemli olan kurallar olsalar da bu kurallar keyfi kurallardır, nitekim üzerinde uzlaşılsa değiştirilebilen kurallardır, ahlaki bilgiler gibi doğru ve yanlış temelinde değerlendirilebilen, değişmez evrensel kurallar değildir (Nucci, 1987). Mesela Türk toplumunda entari sadece bayanlara özgü bir kıyafetken, Arap toplumunda erkekler de entari giyer. Doğu kültürlerinde bir arada yaşama kültürü önemli bir yaşam tarzı olarak varlığını devam ettirirken, Batı toplumları daha çok bireyselliğin tercih edildiği kültürlerdir. Bazı okullar katı disiplin kuralları ile yönetilirken, bazı okullarda çocuklar daha özgür bir ortam içerisinde bırakılır.

Toplumsal bilgiler ahlaki kurallardan farklı olarak gerekçelendirilen ve değerlendirilen kurallardır. Ahlaki bilgiler, karşılığında herhangi bir kural ya da yaptırım olmasa bile yanlış olarak değerlendirilirken, toplumsal (geleneksel) kurallar toplumda bununla ilgili bir kural olmadığında ihlal edilmesi herhangi bir sorun teşkil etmeyen kurallardır. Birey-

ler geleneksel kuralları kültürlere özgü, değiştirilebilir ve göreceli olarak değerlendirir. Toplumsal kurallar (sözleşmeler) sosyal ilişkileri düzenlemek için konulan ilgili sosyal prosedürden kaynaklanır. Bu kuralların bir kısmı toplum içerisinde bireylerin birbirlerinden olan beklentilerinin karşılanması ve insanlar arasındaki etkileşimleri düzenlemek için var olan kurallardır. Bunlar sosyal organizasyonlar içerisinde faaliyet gösteren, insanların istikrarlı etkileşimlerini koordine eden tek düzeliklerdir. Amaçları sosyal organizasyonların işleyişini düzenlemektir (Nucci, 1984).

Toplumsal kurallar sosyal düzenlemelerin sembolik unsurlarıdır, mutlak ve değişmez değildir. Bu kurallar üzerinde uzlaşırsa değiştirilebilir (Turiel, 1983). Örneğin ülkemizde düğün, cenaze gibi toplumsal organizasyonların işleyişi sosyal hayattaki yaşam değişiklikleri ve şehirleşme kültürlerinin etkisiyle, artık birçok yerde geleneksel şekilden başka boyutlara geçebilmiştir. Eskiden mahalle arasında ya da aile evinde yapılan düğünler artık düğün salonlarında yapılmakta, taziye ziyaretleri çoğu yerde taziye evlerinde gerçekleşmektedir. Toplum içerisinde bazı gelenek-görenek ve sosyal normlar değişen yaşam tarzlarına uyum sağlamış ve toplum tarafından yeni durumları kabullenilmiştir.

Paylaşılan geleneksel ve toplumsal eylemler dünyanın birbirinden farklı kültürlerinde ortak olmasına rağmen toplumların kültürel ve sosyal yapılarına bağlı olarak farklı şekillerde yerine getirilir. Nitekim geleneksel örf ve adetler toplumdan topluma farklılaşır. Ama ahlak alanıyla ilgili eylemler ve beklentiler toplumdan topluma değişmeyen norm ve kurallardır. Ahlaki kurallar sosyal ilişkilerde birine verdiği yarar ve zarar üzerinden değerlendirilir. Birinin canına kıymak yanlış ve kötü olan bir şeydir. Bu durum bu konuda

bir yasa ya da kural olduğu için değil, insan hayatı değerli olduğu, birini öldürmek kötü olduğu için yanlıştır. Ahlaki kurallar durumlara ya da bağlamlara özgü değildir. Bu kurallar, sosyal bir şekilde ele alınarak başkalarının refah, hak, adalet, eşitlik vb. alanları üzerinden ele alınıp değerlendirilen ve gerekçelendirilen durumlardır. Ahlaki eylemler ve ihlalleri her yerde geçerliliği aynı olan kurallardır (Turiel, 1983).

Bir toplumun sahip olduğu geleneklerin toplumsal işlevleri genellikle karmaşıktır ve çocuklar “kendilerinden beklenen” şeyi öğrendiklerinde bile, bu tür davranışların neden makul ve doğru kabul edildiğinin nedenlerini tam olarak anlayamazlar. Sosyal kuralların ve geleneklerin önemini anlamak için çocukların kişilerarası ilişkileri, sosyal sistemleri ve her ikisini de sürdürmede davranışsal normların rolünü anlamaları gerekir. Bu tür karmaşık yapıların anlaşılması ve bunlara uyum sağlanması zaman alır. Çocukların toplumsal kuralları anlama gelişimi, geleneğin önemini onaylayan dönemler ile onu reddeden aşamalar arasında gidip gelen bir model izler. Turiel’e göre bu salınım, çocukların sosyal normların keyfi işlevini anlamakta ve açıklamakta yaşadıkları zorluğu gösterir (Turiel 1983).

Smetana (1999)’nın dünyanın birçok farklı bölgesinde yaptığı araştırmalar (Amerika, Brezilya, Kolombiya, İsrail, Hong Kong, Çin, Japonya, Kore, Hindistan, Endonezya, Nijerya, Zambiya) çocukların erken yaşlardan itibaren toplumsal kuralları ahlaki kurallardan farklı bir şekilde gerekçelendirdiklerini ortaya koymaktadır. Birbirinden farklı kültür ve toplumsal sınıf içerisinde yapılan araştırmalarda aynı veya benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre çocuklar erken yaşlardan itibaren, sosyal hayatla ilgili bütün bilgilerini (ahlak, toplumsal ve kişisel alanla ilgili) gündelik ilişkilerinde etkileşimde buldukları yetişkin (aile, öğretmen ve diğer

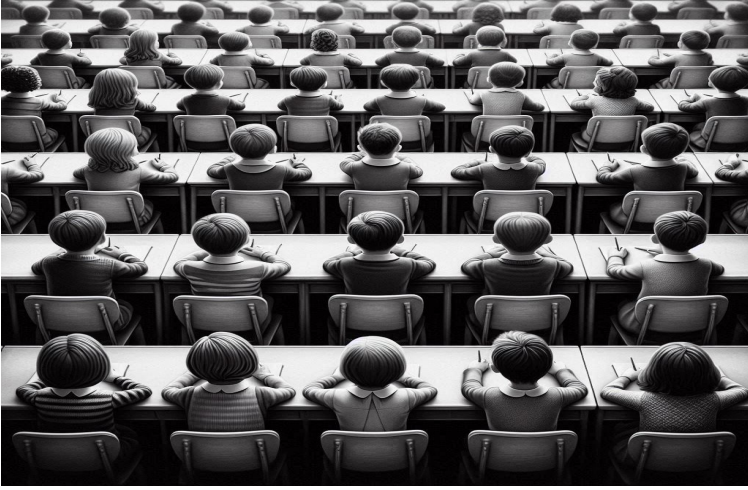
tanıdıkları), akran ve kardeşlerle yaşadıkları sosyal tecrübeler üzerinde inşa ederler. Çocuklar bu sosyal etkileşimleri birbirinden farklı bir şekilde değerlendirerek ayırıştırır, ahlaki, toplumsal ve kişisel bilgi alanlarını oluşturur. Bu sonuçlar çocukların sosyal bilgi alanlarını oluştururken yaşadıkları çok yönlü ve karmaşık sosyal ilişkileri belirli motivasyon, yönelim ve amaçlar doğrultusunda ayırıştırdıklarını göstermektedir. Birbirinden farklı kültür, millet, ırk ve birbirinden farklı dini, sosyal ve ekonomik sınıfa mensup toplumlar içerisinde yapılan bu çalışmaların hepsinde çocukların erken yaşlardan itibaren ahlaki ve toplumsal bilgileri/kuralları birbirinden farklı olarak değerlendirdikleri ortaya konulmuştur.

Davidson, Turiel & Black (1983) tarafından çocukların ahlaki ve toplumsal kuralları nasıl ayırıştırdıkları ve gerekçelendirdikleriyle ilgili yapılan bir araştırma şu şekildedir. Burada çocuklara spesifik sorular sorularak kuralın varlığı, kaynağı, sürekliliği, genellenebilirliği, otoritenin kural üzerindeki etkisi, kural olmasa davranışın hala yapılıp yapılmayacağı gibi konularda gerekçelendirmeleri ortaya çıkarılmıştır. Mesela ahlaki ve toplumsal bir kural ihlalini gösterip, bu durum hakkında ne düşündükleri, neden doğru ya da yanlış olduğu, bununla ilgili bir kural olmaması durumunda davranışın geçerliliği gibi sorular karşılığında verdikleri düşünceleri incelenmiştir. "Başkasını dövmek kabul edilebilir bir davranış mıdır? Peki ya öğretmeniniz veya müdür bu sınıfta herkes birbirini dövebilir derse o zaman kabul edilebilir mi? Başka bir toplum düşünelim, orada başkasını dövmek normal olarak kabul edilmektedir, herkes birbirini dövabiliyor, sence bu hala yanlış bir davranış mıdır yoksa kabul edilebilir bir davranış mıdır?" gibi sorularla çocukların ahlaki davranışın altında yatan temel düşünceleri ortaya konulmuştur. Sosyal kuralların geçerliliği,

genellenebilirliği konusundaki düşüncelerinin ortaya konulması için geleneksel alanla ilgili benzer sorular/davranışlar sorulmuştur. Mesela, “Öğretmenine ismiyle hitap eder misin? Diyelim ki öğretmeniniz kendisine ismiyle hitap etmenizi istiyor, o zaman ismiyle hitap etmek doğru olur mu, peki başka bir ülkede çocuklar öğretmenlerine ismiyle hitap ediyor, bu kabul edilebilir mi?” gibi sorular sorularak çocukların ahlaki ve sosyal olayları birbirinden nasıl ayırttıkları üzerinde durulmuştur. Çocuklar dünyanın neresinde olursa olsun ahlaki ihlalleri (vurma, başkasının eşyalarını alma gibi) yanlış ve kötü olarak gerekçelendirmiş, toplumsal kural ihlallerinde ise kural yoksa davranışın yapılabileceğini ifade etmiştir. Yani öğretmenleri kendilerine ismiyle hitap etmelerini istiyorsa bunun sorun olmayacağını ama başkasına vurmanın hiçbir koşulda doğru olmayacağını belirtmişlerdir.



Şekil 1. Toplumsal alan, okula forma ile gitmeliyiz. Çocuklar toplumsal kuralların asıl işlevini anlamakta zorluk çekerler çünkü bu kurallarla ilgili doğrudan etkileşimler yaşamazlar. Bu kurallar okul müdürü, öğretmenleri ya da ebeveynleri koyduğu için vardır.



Şekil 2: Toplumsal alan, sınıf kuralları, derste sessiz olmalıyız.

Aşağıda 4 yaşında bir kız çocuğunun yaşanan geleneksel/toplumsal kural ihlalinin nasıl değerlendirdiğine dair bir diyalog yer almaktadır (Nucci, 2001, s. 8).⁸

- Ne olduğunu gördün mü?
- Evet, gürültü yapıyorlar.
- Bu yapman gereken mi yoksa yapmaman gereken mi bir şey?
- Yapmamam gereken.
- Bununla ilgili bir kural var mı?
- Evet, sessiz olmalıyız.
- Peki ya bununla ilgili hiçbir kural olmasaydı, o zaman yapman doğru olur muydu?
- Evet.
- Neden?
- Çünkü bununla ilgili bir kural yok.

8 Ülkemizde Acar vd., (2020) tarafından yapılan bir çalışmada (çocukların otorite ve kural ihlallerinin değerlendirilmesi üzerine), erken yaşlardan itibaren çocukların; ahlaki ve toplumsal kuralları birbirinden ayırt edebildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Çocuklar başkasına zarar vermenin her hâlükârda yanlış olduğunu (kural ve otorite olmasa da) "başkalarına zarar vermeme" ilkesi üzerinde gerekçelendirmişlerdir.

Yukarıdaki konuşmada görüldüğü gibi dört yaşındaki kız çocuğu, okuldaki sessiz olma kuralının var olan bir kural üzerinde temellendiğini, şayet sessiz olmak konusunda bir kural olmasaydı sınıfta konuşabileceklerini düşünmektedir. Çocuklar kural ihlallerini değerlendirirken fayda ve zarar temelleri üzerinde karar verirler. Ahlaki kural ihlallerinde genellikle yoğun duygular yaşanıp, ortada zarar gören, üzülen ya da mağdur olan birileri yer alırken, toplumsal kural ihlallerinde kurallar otorite, kurum ya da toplum koyduğu için ordadır, bu kuralların olmaması birinin doğrudan zarar görmesine neden olmayacaktır (Nucci, 2009).

Sosyal alan teorisi araştırmaları ahlaki kuralların önemini erken yaşlardan itibaren çocuklar tarafından rasyonel olarak gerekçelendirildiğini ortaya koyarken, toplumsal kuralların anlaşılması konusunda çocukların birbirinden farklı dönemlerden geçtikleri ve bu kuralların önemini anlaşılması konusunda zorluklar çektiklerini ortaya koymaktadır. Çocukların her ne kadar ahlaki ve toplumsal kural ayırımını erken yaşlardan itibaren yapabildikleri ve bunları bilişsel olarak farklı gerekçelendirdikleri ortaya konulmuş olsa da çocukların toplumsal kuralların önem ve anlamını ve neye hizmet ettiklerini tam olarak kavramalarının lise yıllarına kadar sürebildiği gözlemlenmiştir. İlkokul ve ortaokul 6. ve 7. sınıf çocuklarının çoğunun toplumsal/geleneksel kuralları otoritenin keyfi uygulama ve dikteleri olarak gördükleri, ancak 7. ve 8. sınıfın sonlarına doğru toplumsal kuralların önemini kavradıkları ve toplumun düzen ve işleyişi için bu kuralların gerekli olduğunu kavradıkları gözlemlenmiştir. Olaya ABD bağlamında bakıldığında 9. sınıfa kadar gelen çocukların neredeyse yarısının toplumsal kuralların niçin var olduğunu ve önemini anlama konusunda sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Nucci & Ilten-Gee, 2021). Çocuklar başkasına zarar vermenin kötü bir şey olduğunu doğrudan deneyimledikleri veya bu durumun

yansımalarına şahit oldukları için bu konularda mantıksal gerekçelendirmeler yapabilmıştır. Ancak okula üniforma ile gelmesi, derste konuşulmaması ya da okul koridorlarında koşulmaması gerektiği gibi toplumsal/kurumsal norm ve kurallarla ilgili meseleleri anlamlandırmakta zorluk çekmiştir.

Turiel, (2002)'e göre sosyal sözleşmeler katı kurallar değildir, bir gurubun kendi arasındaki etkileşimlerini düzenlemek için oluşturulmuştur. Sosyal/geleneksel kurallar her ne kadar toplumdaki ilişkileri düzenleyen, insanların toplumun bir parçası olması, aidiyet duygularını geliştirmesi için uyması gereken kurallar olsalar olarak görülseler de bu kurallar bazen ahlaki değer ve ilkelere aykırı birtakım ihlaller içerebilir. Örneğin Hindistan'daki kast sistemi her ne kadar toplumsal ve kültürel olarak kabul edilen ve içerisinde toplumu düzenlemek adına birçok kuralı barındıran bir sistem olarak kabul edilse de ahlaki anlamda değerlendirildiğinde (adalet ve eşitlik değerlerine aykırı birçok kuralı içeren) bireyin refahını göz önünde bulundurmayan bir sistemdir. Bazı ataerkil toplumlarda kadınlar erkeklerle eşit görülmediği için, birçok temel hak ve hürriyetten mahrumdur. ABD'de geleneksel ve sosyal bir kural olarak kölelik yıllarca devam etmiştir. Dolayısıyla toplumsal kurallar bazen ahlaki ilkelerle çatışabilirler. Turiel'e göre dünyanın birçok yerinde insanlar toplumsal/geleneksel kurallar içerisinde kendilerine dayatılan ahlaki adaletsizliklerin farkındadır. Çünkü insan hangi kültür ve toplum içerisinde bulunursa bulunsun aynı özellikle sahiptir, sosyal deneyimlerini ahlaki temeller üzerinde muhakeme eder, değerlendirir ve temel hak ve hürriyetini kazanmak elinden geleni yapar (Turiel, 2002).

b. Ahlaki Bilgi Alanı (Moral Domain)

Sosyal alan teorisyenlerine göre ahlak, başkalarına nasıl davrandığımızla ilgilidir. Ahlaki kararlar bireyin sadece kendisi-

nin değil, başkalarının da refahını göz önünde bulundurarak adalet, hak, eşitlik ve refah temeli üzerinde aldığı kararlardır (Turiel, 1983, 2002; Nucci, 2001; Smetana, 1994). Turiel'in kuramının temelini oluşturan bilişsel ahlak kuramcılarına göre, bireyler çocukluktan itibaren, "akıl yürütme, yansıtma, düşünce ve duygu arasındaki bağlantıları içeren sosyal etkileşimler" yoluyla ahlaki bilgilerini yapılandırır (Piaget, 1932; Kohlberg, 1969; Nucci, 1981; Turiel, 1983). Bu anlamda ahlaki bilgiler direk öğrenme ve aktarma ile değil, bireyin içerisinde bulunduğu sosyal etkileşimleri ve çıkarımları değerlendirme ve muhakeme etmesi (bilişsel bir süreç) sonucunda oluşur.

Çocuklar erken yaşlardan itibaren aileleri ve çevreleriyle etkileşimleri sonucu edindikleri tecrübeleri, ciddi bir ahlaki muhakemeden geçirir, üzerinde düşünür ve değerlendirerek karar verir. Hak ve adalet gibi temel kavramlar konusundaki ahlaki yargılarını da yine edindikleri deneyimleri soyutlayarak, yorumlayarak, değerlendirerek, bazen kabul ederek bazen karşı çıkarak inşa ederler. Değerlerle ilgili birçok yargıyı içerisinde yaşadıkları aile ve sosyal çevrenin geleneksel, kültürel ve dini anlayışlarıyla etkileştirerek geliştirir. Sosyal alan teorisine göre ahlaki gelişim Kohlberg'in ifade ettiği gibi evrensel gelişim dönemleri içerisinde değil, kültürlerin ve toplumların kendilerine özgü değer sistemleri içerisinde gelişim gösterir (Dahl & Killen 2018).

Ahlak alanı; adalet, eşitlik, hak ve refahla alakalı belirleyici ve katı kurallardan oluşan bilgi alanıdır. Gelenek alanı daha çok içerisinde bulunulan sosyal sistem içerisinde var olup, bu sistemin bir parçasını oluştururken, ahlaki kurallar-ilkeler-yargılar doğrudan ne içerisinde bulunulan sosyal bağlamla alakalı ne de bu sosyal yapı tarafından tanımlanarak belirlenen ilkelerdir. Bu yargılar, sosyal ilişkilerle tecrübe edilerek kazanılan (başkalarına zarar vermeme, bireysel

hakların ihlal edilmemesi gibi) iyilik, hak, adalet ve doğruluk gibi temel ilkeler üzerinde alınan kararlardır (Turiel, 1983; Nucci, 2001). Toplumsal kurallar kültürden kültüre değişiklik gösterebilirken, ahlaki kurallar toplumdaki topluma değişmeyen, evrensel olarak kabul edilecek kurallardır.

Örneğin, “Masum bir insanı öldürmek yanlıştır” önermesi, insanlar bu konuda anlaştığı ve bu konuda oy birliği sağlandığı için değil, insan en değerli varlık ve hayatı her şeyden üstün olduğu için, hiç kimsenin bu değerli bir varlığı öldürmeye hakkı olmadığı için yanlıştır. Olaya farklı bir boyuttan bakılırsa, bir konunun ahlakiliği, üzerinde uzlaşma sağlanması ya da sağlanmaması üzerinden değerlendirilmemelidir. Bir konu üzerinde uzlaşma sağlanmaması bu konunun ahlaki yükümlülükler içermediği anlamına gelmemelidir. 1800’lerde ABD’de yaygın olan kölelik ahlaki anlamda yanlış bir uygulama olmasına rağmen konunun yanlışlığı üzerinde bir anlaşma sağlanamamıştır. Ya da bugün köleliğin yanlış olarak görülmesi şu an üzerinde bir fikir birliği sağlandığı ve yasalarca kaldırıldığı için değildir, birilerinin adalet, hak ve refahına karşı olduğu içindir (Turiel, 1983; Nucci, 1984).

Sosyal alan teorisine göre ahlaki bir karar her ne kadar içgüdüsel veya bireysel duyguların yönlendirmesiyle alınmış olsa da kazara ya da kendiliğinden bir şekilde elde edilen bir karar değil, ahlaki bir değerlendirme ve muhakeme süreci sonunda alınan bir karardır (Turiel, 1983, 2010b; Nucci, 2001). Nucci & Nucci (1982)’nin çocukların ahlaki ve toplumsal kural ihlallerini nasıl değerlendirdikleri ile ilgili yapılan bir araştırma şu şekildedir. Araştırma 10 okulda gerçekleşmiş, 39 öğretmenin sınıfı günde 2 saat boyunca ders ve oyun alanlarında (1 yıl boyunca) gözlemlenmiştir. Araştırmada 439 ahlaki, 1.045 toplumsal olay gözlemlenmiştir. Araştırmacı kural ihlalleri meydana gelir gelmez öğretmenlerin ve öğrencilerin

tepkisini ölçmüştür. Etraftaki çocuklara olayı değerlendirmeleriyle ilgili sorular sorarak, “Ne olduğunu gördün mü? Ne oldu sence? Neden ya da neden değil? Bununla ilgili bir kural var mı? Bu her zaman uyman gereken bir kural mı yoksa bazı zamanlarda uyman gereken bir kural mı? Peki öğretmen kuralı kaldırsa ya da bununla ilgili bir kural olmasa, o zaman doğru olur mu yapman?” gibi sorular sorularak çocukların bu olayları nasıl değerlendirdikleri ortaya konulmuştur. Araştırmada hem öğretmenlerin hem de çocukların ahlaki olaylara verdikleri tepkiler daha sert olmuştur. Çocukların ahlaki ihlallere toplumsal kurallardan çok daha fazla tepki verdikleri, bu tepkilerde, mağdurların yaşadıklarıyla ilgili muhakemeler yaptıkları, başkasının refahı ve hakları gibi gerekçeler sundukları, durumun adaletsiz ya da incitici olduğu temelinde değerlendirmelerde buldukları gözlemlenmiştir.

Ahlaki kurallar zorunludur. Bu kurallar dünyanın neresinde olursu olsun benzer durumdaki herkese uygulanabilmesi açısından evrenseldir. Bireylerin toplumların ve kültürlerin tercihlerine dayanmadıkları için toplumlara ve bireylere özgü değildir. Bir şeyin ahlaki olmasını ve olmasını belirleyen yargılar üzerinde temellendirilebildikleri için doğru ve yanlış olan kurallardır. Ahlaki bilgiler, sosyal ilişkilerle tecrübe edilerek, sonuçları değerlendirilerek ortaya konulan kurallardır. Bir davranışın başkalarına zarar vermesi, toplumun genel refahını bozması, bireysel hakların ihlali yol açması gibi sonuçlar ahlaki ihlallerin gerekçelendirilmesine yol açan bilgilerdir. Bu kurallar “hırsızlık yapmak yanlıştır” gibi içten gelen, herkes tarafından kabul görülen, üzerinde uzlaşılan net bilgiler içerirler (Turiel, 1983). Ahlaki bilgiler, ahlak ihlallerinin yanlış olduğunun bildirilmesinden dolayı değil, bu ihlallerle ilgili bilgi yokluğunda dahi aynı gerekçelendirmelerle oluşturulabilecek bilgilerdir.

Davidson, Turiel & Black (1983) tarafından yapılan bir araştırmada (klinik görüşmeler kullanılmış) çocukların ahlaki ve toplumsal kuralları nasıl gerekçelendirdikleri ile ilgili akıl yürütmeleri ortaya konulmuştur. Cevaplara bağlı olarak sorular daha derinleştirilmiştir, "Başkasının eşyasını almak doğru bir şey mi yoksa yanlış bir şey midir? Peki neden yanlış? Diyelim öğretmeniniz bir kural koydu, herkes herkesin eşyasını alabilir diye, o zaman doğru olur mu? Peki ya başka bir ülkede öğretmen böyle bir kural koysa o zaman geçerli olur mu? Peki öğretmeniniz sizi zorlarsa başkasının eşyasını almalısınız diye?" gibi sorular sorularak çocukların ahlaki kuralların niçin yanlış ya da doğru olduğu ile ilgili değerlendirmeleri incelenmiştir. Çocuklar ahlaki kuralların zorunluluklar içerdiğini, dünyanın neresinde olursa olsun bu kurallara uyulması gerektiğini söylerken, toplumsal kuralların kurallar olduğu için var olduğunu ve değiştirilebileceğini ifade etmiştir.

Sosyal alan teorisi temelinde çocuklar ve ergenler üzerinde yapılan bazı araştırmalar (10-17 yaş arası), çocukların ahlak anlayışlarının dini inançlarından bağımsız olarak gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katolik ve Yahudi çocukları üzerinde yapılan bazı araştırmalarda, bu çocukların ahlak ve dini öğreti meseleleri arasında yaptıkları ayrımların, herhangi bir dini benimsemeyen çocukların yaptıkları ayrımlara benzer olduğu gözlemlenmiştir (Nucci, 1985). Çocukların çoğu, çalmak, vurmak veya iftira atmak gibi ahlaki ihlallerin, bunlarla ilgili herhangi bir dini kural olmasa bile (başkalarına zarar verdiği gerekçesiyle) yanlış olacağı konusunda hemfikir olmuşlardır. Çocuklara peki ya, "Tanrı böyle bir kural koysaydı (vurmak, çalmak gibi) o zaman doğru olur muydu" diye sorulmuştur. Çocukların hemen hepsi Tanrı'nın asla böyle bir şey istemeyeceğini belirtmişlerdir (hatta bazı çocuklar, "Öyle Tanrı olmaz" diye belirterek ahlaki kuralların ne kadar zorunlu olduğunu ifade etmişlerdir).

Araştırmada çocuklara cumartesi (Sabbath) günü çalışmak, kadınların kilisede veya sinagogda vaaz vermesi ve doğum kontrol haplarının kullanılması gibi dini kurallarla ilgili sorular sorularak, herhangi bir dinsel kural veya kutsal metinden buyruklar olmasa, bu kural ve ibadetlerin geçerliliğinin ne olacağı sorulmuştur. Çocuklar bu kuralların dinde olması durumunda, bunların ihlal edilmesinin herhangi bir problem oluşturmayacağını ifade etmişlerdir. Alan teorisyenlerine göre bu araştırmalar çocukların ahlaki anlayışlarının temelinde “ahlaki kuralların zorunluluğu” gerekçelendirmesinin yer aldığını göstermektedir (Nucci, 2001, 2009).



Şekil 3: Ahlaki alan, kavga eden iki çocuk. Çocuklar hayatlarının her anında (evde/okulda) birbirinden farklı ahlaki problemlerle (vurma, çalma, zarar verme gibi) karşılaşır. Bu etkileşimler genellikle birçok duygu yoğunluğu içererek ahlaki bilgilerin oluşmasında önemli bir rol oynar. Kavga etmek kötü bir şeydir, çünkü canın yanar, incir ve incitirsin ayrıca başkasının ağlamasına sebep olursun.⁹

9 Bu çalışmada yer alan karikatürler ve resimler amacına uygun olarak yapay zekâ tarafından tasarlanmıştır.



Şekil 4: Ahlaki alan, birbirine yardım eden çocuklar. Çocuklar başkalarına yardım etmenin yansımalarını görerek veya kendilerine yardım edilmesinin hissettirdiği duyguları muhakeme ederek, başkalarına yardım etmenin ya da paylaşmanın iyi bir şey olduğu bilgisini oluştururlar.

Aşağıda çocukların ahlaki bilgilerini nasıl oluşturdukları ve gerekçelendirdikleri ile ilgili, dört yaşında bir kızla (ahlaki kural ihlalleriyle ilgili algıları üzerine) yapılmış bir röportajdan bir alıntı verilmiştir.

- Ne olduğunu gördün mü?
- Evet, oyun oynarken John arkadaşına çok sert vurdu.
- Bu yapman gereken mi yoksa yapmaman gereken mi bir şey?
- Sert bir şekilde vurmaması gerekirdi.
- Bununla ilgili bir kural var mı?
- Evet.
- Nedir kural?
- Sert bir şekilde vurmamalısın.
- Peki ya sert vurmak ile ilgili bir kural olmasaydı, o zaman vurmak doğru olur muydu?
- Hayır

- Neden?
- Çünkü yaralanabilir ve ağlamaya başlayabilir (Nucci, 2001, s.8; Nucci, 2009, s.9).

Yukarıda görüldüğü üzere çocuklar ahlaki bilgilerini sadece kendi başlarından geçen tecrübeleriyle değil, aynı zamanda gözlemedikleri/şahit oldukları olaylardan elde ettikleri yansımalar ve çıkarımlarla oluştururlar. Üç yaşındaki kız 'arkadaşına vurmaması gerekir' ilkesini öğretmen ya da birilerinden korktuğu için değil, karşıdaki insanın canını acıtacağı, üzüleceği ve ağlayacağı gerekçesiyle açıklamıştır. Bu, bununla ilgili bir kural olmasa bile, "Başkasına vuramazsın, bu doğru olan bir şey değildir" anlamına gelmektedir.

Nucci (1977) tarafından yapılan bir araştırmada çocuklardan kendilerine sunulan bazı durumları değerlendirmeleri istenmiştir. Çocuklara sınıfta sakız çiğnemek, öğretmene ismiyle hitap etmek, bir erkeğin kız tuvaletine girmesi, öğle yemeğini elle yemek, parmak kaldırmadan konuşmak, yalan söylemek, vurmak, çalmak, bencillik etmek, başkasının mülkiyetine zarar vermek, güneşli bir günde TV izlemek, bir erkeğin saçını uzatması, yasaklanmış bir arkadaşla görüşmek gibi sorular sorularak çocukların bu davranışları nasıl gerekçelendirdikleri ortaya konulmuştur. Çocukların gayri ahlaki davranışların yanlış ve kötü olduğu, sosyal kural ihlallerinin sosyal kurumun kurallarına aykırı olduğu, kişisel davranışların ise o kişinin kendi tercihiyle ilgili olduğu gerekçelendirmelerinde buldukları gözlemlenmiştir.

Çocuklar erken yaşlardan itibaren ahlaki olayları diğer sosyal olaylardan ayırt etmektedirler. Bu durum birbirinden farklı yerlerde yapılan birçok çalışmada ortaya konulmuştur. Bu çalışmaların çoğu Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülürken, esasen aynı sonuçlar Nijerya, Tayvan ve Virgin

Adaları'nda da elde edilmiştir (Nucci vd., 1983). Nucci (1982) ve Turiel (1983) bu çalışmalardan elde edilen bilgilerin bir kısmını şu şekilde özetlemiştir;

- Ahlaki kural ihlalleri yöneten kuralların varlığına bakılmaksızın yanlış olarak değerlendirilirken, geleneksel kural ihlalleri yalnızca var olan bir kuralı ya da standardı ihlal ettiği zaman yanlış olarak görülür.
- Ahlaki bilgiler eylemlere özgü faktörlerden kaynaklanır, başkalarına zarar verme, hak ihlalleri ve bunların genel refah üzerindeki etkileri gibi sonuçlar ahlaki bilgilerin oluşturulmasında önemli bir rol oynar. Bu bilgiler keyfi ya da içerisinde bulunulan toplum tarafından belirlenen kurallar değildir. Bireyin ahlaki reçeteleri (başkalarından çalmak yanlıştır gibi), belirli bir sosyal, kültürel ve dini yapının aksine, sosyal ilişkilerinin doğasında bulunan faktörler tarafından belirlenir.
- Bireyler geleneksel kuralları kültürel olarak göreceli ve değiştirilebilir olarak görürken, ahlaki kuralları (reçeteleri) evrensel ve değiştirilemez olarak kabul etmektedir.
- Ahlaki olayların bağlamı içerisindeki sosyal etkileşim biçimleri, geleneksel bağlam içerisindeki etkileşimlerden farklıdır. Spesifik olarak, çocukların ve yetişkinlerin ahlaki alandaki olaylara tepkileri, eylemlere özgü özelliklere (zarar ya da fayda gibi) odaklanırken, gelenekler alandaki tepkiler ise sosyal düzenin işleyişine (kurallar, düzenlemeler, normatif beklentiler gibi) odaklanır.
- Bireyler, ahlaki ihlalleri geleneksel/sözleşme ihlallerinden daha ciddi olarak görme eğilimindedir ve toplum yanlısı ahlaki eylemleri, geleneklere bağlılıktan daha iyi ve daha olumlu olarak değerlendirirler.

- Çocuklar ahlaki kural ihlallerinde bir yaptırımın olması gerektiğini düşünürken, geleneksel kural ihlallerinde yaptırımın esnetilebileceğini düşünürler.

c. Kişisel Bilgi Alanı (Personal Domain)

Sosyal alan teorisine göre bireylerin erken yaşlardan itibaren sosyal gelişim ve bilgi alanlarından üçüncüsü bireysel tercih, ilgi ve seçimleri üzerinde şekillenen, otonomi ve bireysel farklılıkları ile ilgili olarak gördükleri kişisel alandır. Ahlaki ve geleneksel alan, kişiler arası ilişkilerin ve toplumsal düzenin işlenmesine ilişkin normlardan oluşurken, kişisel alan bireylerin kişisel istek ve ilgileri temelinde oluşturdukları kendilerine özel bilgi alanıdır. Ahlaki ve toplumsal/geleneksel bilgi alanlarından farklı bir şekilde gerekçelendirilen bu alan bireyin otonomi, kendini yönetme ve bireysel istekleri üzerine temellenen bilgi alanıdır (Nucci, 2009).

Kişisel bilgi alanında, insanların kişilik özelliklerine göre değişen ve çoğu zaman sadece kişinin kendi hayatını ilgilendiren (bireysel seçimleri/kararları gibi) bilgiler yer almaktadır. Bu alan bireyin kişisel amaçları, özerkliği, kimliği ve kişisel ayrıcalıkları ile ilgili kararlarının da temelini oluşturan alandır (Nucci, 1981). Kişinin en yakın arkadaşının kim olacağı, sevdiği yemekler, dinlediği müzik tarzı, boş zamanlarını nasıl geçirdiği gibi konular, bireyin kendisinin karar mercisinde olan ve bu temeller üzerinde oluşturduğu bilgilerdir. Bu bilgiler doğru ve yanlış temellerinde değil kişinin ilgi ve istekleri doğrultusunda, tercih ve seçimleri sonucunda oluşturduğu bilgilerdir. Bireyin kişisel kararlarının sınırları ve bu sınırlar içerisine giren unsurlar her ne kadar farklı toplum ve kültürlere bağlı olarak değişiklik gösterebilse de araştırmalar bireylerin kendilerine ait seçimlerini belirleyen böyle bir kişisel alanın bütün

toplumlarda evrensel olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler bireyin kendi kararları ile oluşturduğu, kontrol sahibi olduğu bilgilerdir (Nucci, 1997). Bireyin bu alana özgü bilgileri, bir nevi kişiyi diğer insanlardan farklı kılan, kendi olmasını sağlayan, kendine özgü ilgi ve seçimleriyle ilgili bilgilerdir.

Kişisel alan bireyin kendi ile başkaları arasına sınırlar inşa ederek, kendine ait özerk bir alan oluşturmasıdır. Bu durum bireyin kişilik gelişimi ve bireysel otonomisi için oldukça önemlidir. Brezilya, Kolombiya, Hong Kong, Çin, Japonya ve ABD gibi ülkelerde yapılan araştırmalar çocukların ve gençlerin kendileri ile ilgili konulardaki kararların kendilerine bırakılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır (Nucci, 2009). Çocukların bireysel alanlarının ayırt edilmesi üzerine 7 ile 20 yaşları arasında 80 çocuk ve ergen üzerinde yapılan bir araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Çocuklar sosyal bilgi alanlarından en az bireysel alanlarda verilen kararların yanlış olarak görülebileceğini ifade etmiştir. Ahlaki ve geleneksel kural ihlallerini de değerlendiren çocuklar ve gençler ahlaki kural ihlallerinin geleneksel kural ihlallerinden daha yanlış olduğunu, geleneksel kural ihlallerinin ise bireysel alanlarda yapılan eylemlerden daha yanlış olduğunu belirtmiştir (Nucci, 1981).

Kişisel alan ahlaki (zorunluluk) ve toplumsal (işleyiş-düzen) alanlarından farklı olarak bireylerin bireysel tercihleriyle oluşturdukları bir sosyal bilgi alanıdır. Bu alandaki kararlar başkalarını ya da toplumsal düzeni etkilemekten ziyade bireyin kendini etkileyen kararlardır. Burada doğru ve yanlış bireyin kendi seçim ve kararlarına göre belirlenir. Kişinin çalışmalarının içeriği, yağmurlu havaları sevmesi, çayına şeker koyması, koyu renklerden hoşlanması ve eğlence faaliyetleri ile ilgili seçim ve kararları bu alanla ilgilidir (Hussar, 2022).

Burada bahsedilen kişisel alan toplumun ya da çevrenin (ebeveyn-öğretmen gibi) şekillendirmesiyle oluşan bir alan değil, aksine çocuğun kendi kişilerarası ilişkileriyle sınırlarını çizdiği, kendi seçimlerinden oluşan ve kendi kontrolünde olan bir alandır (Nucci, 1997). Kişisel alanın geliştirilmesi bireyin özerklik yönlerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Nucci & Powers (2014) tarafından birbirinden farklı toplumlar içerisinde yapılan bir araştırmada, anne-babaların (genellikle gelişmiş toplumlarda) çocuklarının otonom davranışlarının güçlendirilmesi için onlara kendi başlarına karar verecekleri sınırlar tanıdıklarını ortaya koymuştur. Bu sınırlarda annelerin çocuklarının giyim tarzları, yeme seçimleri ve oynamak istedikleri oyunlar gibi konularda özgürlük alanları oluşturdukları gözlemlenmiştir.

Ebeveynlerin birçoğu çocuklarının kişisel kimlik ve otonomi yönlerinin geliştirilmesi için onlara karar verecekleri alanlar bırakılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. “Saçını nasıl kestirmek istiyorsun? Anladım, brokoli yemek istemiyorsun. Yarın beslenmene ne koymamı istersin? Sen nasıl istersen, senin kararın” gibi cümleler ailelerin çocuklarının kişisel alanlarına saygı duyduklarını ve koruduklarını gösteren örnek ifadelerden bazılarıdır (Nucci, 2009). Nucci’ye göre bu sonuçlar gelişmiş toplumlarda birçok ebeveynin çocuklarının otonom/bağımsız davranabilme becerilerinin güçlendirilmesi konusunda çaba sarf ettiklerini gösteren sonuçlardır (Nucci, 2001).

Çocukların erken yaşlardan itibaren sosyal ilişkilerindeki tartışmaların bir kısmını (evde ve okulda) bireysel seçim ve kararları ile ilgili sorunlar oluşturmaktadır. “Brokoli yemek istemiyorum”, “Mavi tişörtümü giymek istiyorum”, “Ali’nin yanında oturmak istemiyorum” gibi cümleler çocukların kendilerini ilgilendiren konularda, kendilerinin karar vermeleri

gerektiğini düşündüklerini ifade eden örnek cümlelerdir. Bazen bu alandaki kararlar ahlaki ve geleneksel kararlarla çatışarak problemlere dönüşebilir. Aşağıda istekleri ve okul normları (geleneksel alan) arasında bir çatışma yaşayan bir çocuğun annesi ile diyalogu verilmektedir (Nucci, 2001, s.57-58):

- Evan, bugün kreşin son günü neden okul tişörtünü giymiyorsun?
- Onu giymek istemiyorum.
- Ama bugün okulun son günü, onun için giymen gerekiyor. Giymek istemiyor musun?
- Başka bir tane giymek istiyorum.
- Hangisini giyeceksin, ben mi getireyim? Getireceğim ama önce bir tişört seçmem gerekiyor (Anne dolabı açar ve tişörtleri seçmeye başlar). Bu olur mu? Peki ya bu? Aklında hangisi olduğunu biliyor musun?.. Buldum, bunu yeni almıştık.
- Hayır, bu çok büyük.
- Oh, Evan, sadece bir tane giy, eve geldiğinde, istediğini giyebilirsin, ben sana hiç karışmayacağım (Çocuk bir tişört seçer ve giyer).

Yukarıdaki diyalogda görüldüğü üzere, kreşe giden Evan ne giyeceğine kendisinin karar vermesi gerektiğini düşünerek, okulun üniformasını giymek istememektedir. Çocukların erken yaşlardan itibaren özellikle kendilerini ilgilendiren bazı meselelerde kendi seçim ve istekleri doğrultusunda (sevdikleri oyunlar ya da sevmedikleri yemekler üzerinden duruma bakıldığında) davranmak istedikleri birçok araştırmada ortaya konulmuştur. Yine araştırmalar çocukların erken yaşlardan itibaren bireysel alanlarını korumaya çalıştıklarını ve yaşla birlikte kişisel seçim istek ve ilgilerinin değişmesine bağlı olarak bu bilgilerin de değişiklik gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Nucci, 1981).



Şekil 5: Kişisel alan, brokoli sevmeyen bir çocuk. Çocuklar ne yiyip içeceklerine kendilerinin karar vermeleri gerektiğini düşünürler.

Ergenlik dönemlerine doğru çocukların kişisel alanla ilgili farkındalıkları daha çok gelişir, bu dönemde kişisel alanlarının korunmadığı söylemleriyle, aileleriyle birçok problem yaşarlar. Nucci (2014), tarafından yapılan bir araştırmada ergen çocukların kişisel alanlarını ve özerkliklerini korumak istemeleriyle ilgili bazı açıklamaları şu şekildedir:

“Annemle alışverişe gittim. Güzel olduğunu düşündüğüm bir eteği bana zorla denetti, bana çok yakıştığını söyledi. Hâlbuki ki benim gözümde moda hiç uygun olmayan çok çirkin bir etektir. Almak istemedim, annem bana kızdı. Annemin beni nadiren anladığını düşünüyorum. Beni nasıl zorlayabilir istemediğim bir şeyler için!”

“Annem saçlarımı kesmem için ısrarla beni zorluyor, ama bence bana uzun saç yakışıyor, uzun saçının olması güzel bir şey bence.”



Şekil 6: Kişisel alan, resimli kitaplara bakmaktan hoşlanan bir kız çocuğu.

d. Toplumsal, Ahlaki ve Bireysel Alan Örtüşmesi

Sosyal hayat içerisindeki olaylar/etkileşimler üç temel alan içerisinde kategorize edilmesine rağmen, bazen sosyal hayattaki olaylar birden çok alanla ilgili durumlar içerebilir. Aslında sosyal hayattaki kuralların çoğu birden fazla alanla ilgili değerlendirmeleri içermektedir. Bazen bu durumlar birbirini destekleyen sonuçlara neden olurken bazen de alanlar arasında çatışmalar doğurur. Mesela bir şeyler alırken sıraya girmek, her ne kadar yalnızca sosyal ve kültürel bir durum gibi görünse de ahlaki kurallara hizmet eden bir kuraldır. Çünkü sırayı bozmak ya da uyum sağlamamak başkalarının hak ihlaline neden olan ahlaki bir durumdur (Nucci, 2009).

Bazen de tam tersine toplumsal ve geleneksel kuralların ahlaki eşitsizlikler içerdiği hatta buna hizmet ettiği görülebilir. Bu olaylar değerlendirilirken bireylerin olayı hangi

bakış açısıyla ele aldığı ve gerekçelendirmelerde bulunduğu önemlidir. Mesela kast sistemini ele aldığımızda bu sistem içerisinde avantajlı bir durumda olan birey bu sistemin toplumsal düzeni sağladığı, hayatı kolaylaştırdığı değerlendirmelerinde bulunurken; en alt tabakada bulunan ve birçok adaletsizliğe uğrayan kişi, bu sistemin içerisinde birçok adaletsizlik ve haksızlığı içerdığını bilir. Burada kişi ahlaki haklarını kazanmak için elinden geleni yapsa da kişisel ve toplumsal endişeleri için bir noktada (otorite ve güce) boyun eğmeye mecbur kalır (Turiel, 2002, 2007).

Sosyal bilgi alanlarının farklı bir şekilde çakışması anlamında gösterilebilecek bir diğer durum ise aynı sosyal olaya birbirinden farklı muhakemeler temelinde yaklaşmaktır. Bu durumda aynı olayın farklı insanlar tarafından birbirinden farklı değerlendirme ve bakış açıları temelinde değerlendirildiği görülür. Örneğin, vejetaryen birini düşündüğümüzde, kişinin vejetaryen olmasının altında hayvan haklarına saygı duyması ve onlara zarar vermek istememesi gibi ahlaki bir neden yer alabileceği gibi, sadece hayvan ürünlerini tat olarak sevmemesi ya da vejetaryen bir hayat tarzının kendisi için daha sağlıklı olacağını düşünmesi gibi bireysel seçim ve istekleriyle ilgili bir neden de yer alabilir. Yani birinin kararının altında ahlaki gerekçeler yer alabileceği gibi bir başkasının kararının altında bireysel tutum ve tercihleri yer alabilir. Hussar (2022) pandemi döneminde yaşanan maske ve aşı tartışmalarının da bireylerin aynı olayı farklı bilgi alanları üzerinden değerlendirmelerinden kaynaklandığını belirtir. Kimileri maske takma ve aşı olma meselesine ahlaki bir temel üzerinden yaklaşarak bireyin kendisinin ve toplumun refahı için uyması gereken bir kural olarak değerlendirirken, diğerleri ise olayı bireysel hak ve tercihleri bağlamında değer-

lendirerek maske ve aşı meselelerinin bireylerin kişisel tercih ve isteklerine bırakılması gerektiğini düşünmüştür.

Bireylerin olaylara farklı bilgi alanlarından yaklaşımları sosyal hayatta birbirinden farklı problem ve karmaşanın yaşanmasına neden olur. Nitekim araştırmalar gençlik döneminde aileler ve çocukları arasında yaşanan problemlerin çoğunun, aynı olaya birbirinden farklı alanlar ve sebepler üzerinden bakılmasından kaynaklandığını göstermektedir. Ergenlik dönemine doğru artan yetki ve özerklik anlayışı (bireysel alan ihtiyacı) gençlerin aileleriyle aralarında bir yetki ve kontrol alanı çatışmasına dönebilir. Bu dönemde gençlerin bireysel alanlarını korumaları temelinde tepkiler vererek, kendilerini ilgilendiren (giyim ve saç tarzı, kiminle arkadaş olabilecekleri gibi) konularda ailelerinin söz hakkı olmadığı hissine kapıldıkları ve aileleriyle daha çok kavga ve çatışma içerisine girdikleri gözlemlenmiştir (Nucci, 2009; Nucci & Ilten-Gee, 2021).

3. Sosyal Bilgilerin Yapılandırılması

Turiel, sosyal hayatın düşünceden kopuk olmadığını, çocukların sosyal iletişim ve etkileşimlerinin her anında zihinsel muhakemeler yaptıklarını belirtir. Çocuklar sosyal sistemleri ve kuralları gözlemlerken aynen bir sosyal bilimci gibi davranarak, bu kuralların düzenliliğini, varlığını, nedenlerini rasyonel süreçlerden geçirerek sorgularlar. Kuralların kaynakları, işlevleri ile ilgili olumlu veya olumsuz eleştirilerde ve değerlendirmelerde bulunur, kurallara niçin uyulması gerektiği ile ilgili mantıksal gerekçelendirmeler yaparlar (Turiel, 1983; Turiel & Banas, 2020). Turiel Piaget'nin yapılandırmacı bilgi felsefesi üzerinde teorisini geliştirmiştir. Piaget'e bilginin oluşumunu şu şekilde açıklamaktadır.

“Nesneleri bilmek için öznenin onlara göre hareket etmesi ve dolayısıyla onları dönüştürmesi gerekir. Bunları yerinden çıkarmalı, bağlantılar kurmalı, birleştirmeli, parçalara ayırmalı ve yeniden birleştirmelidir. En basit temel duyusal-motor eylemlerden en karmaşık entelektüel işlemlere kadar bütün içselleştirilmiş eylemler zihinsel olarak gerçekleştirilir, ... bilgi sürekli olarak birbiriyle bağlantılıdır; eylemler veya işlemler, yani dönüşümlerle ... O halde kökeninde bilgi ne nesnelere ne de öznenin kaynaklanır, ancak bunlar arasındaki etkileşimlerden kaynaklanır” (Piaget, 1970, s. 704’den akt., Turiel, 1983).

Sosyal alan teorisi temelinde yapılan araştırmalar ahlak gelişiminin adalet ve insan refahı üzerine, toplumsal gelişimin sosyal normlar ve sosyal organizasyonların kavramsallaşması üzerine, kişisel gelişimin ise benlik, kimlik ve kişilik kavramlarının temellendirilmesi üzerinde gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır (Nucci & Powers, 2014). Ahlaki bilgiler sosyal bağlamlara göre değişen veya toplum tarafından belirlenen bilgiler değildir. Bu bilgiler bireylerin sosyal ilişkileriyle deneyimledikleri (başkalarına zarar verme, bireysel hakların ihlali ve çatışma gibi) istikrarlı bilgilerdir. Gelenek alanıyla ilgili bilgiler, belirli sosyal bağlamlara özel davranışsal tek düzeliklerdir. Toplumsal bilgiler bir toplum içerisinde paylaşılan, sosyal ilişkileri düzenlemeye çalışan; sözleşmeler, kurallar, gelenekler, dini ritüeller, örf, adet, giyim/kuşam, adabı muâşeret vb. konularla alakalı bilgilerdir. Bireyler sosyal hayat içerisinde aile, okul, akraba ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde bu toplumsal kurallar ile ilgili bilgilerini oluşturur (Nucci, 1984; Turiel, 2002).

Turiel, sosyal bilgi alanları içerisinde en çok ahlaki ve geleneksel bilgi alanları üzerine yoğunlaşmıştır. Bunun nedeni gündelik hayatta her iki alanla ilgili kural ihlallerinin yoğun bir şekilde yer almasıdır. Sosyal bilgiler Turiel’e

kadar hiçbir sosyal bilimci tarafından farklılaştırılmamıştır. Aşağıda sunulan iki örnek olay üzerinden çocukların erken yaşlardan itibaren sosyal etkileşimlerini, farklı zihinsel gerekçelendirmeler temelinde birbirlerinden nasıl ayırttıklarını, bu etkileşimleri farklı kategoriler içerisinde nasıl sınıflandırdıkları anlatılmaya çalışılacaktır. Burada özellikle ahlaki bilgilerin diğer sosyal bilgilerden nasıl ayırtıldığı noktasına odaklanılacaktır (Turiel, 1983).

Tablo 5. Ahlaki ve Sosyal/Toplumsal Bilgilerin Birbirinden Farklılaştırılması

Sosyal Olay 1	Sosyal Olay 2
<p>Anasınıfındaki öğrencilerden bir grup çocuk bahçede oyun oynamaktadır. Çocuklardan biri kum havuzunda oynadıktan sonra salıncağa binmeye karar verir. Bütün salıncakların dolu olduğunu görünce, başka bir çocuğu iterek salıncaktan düşürür ve salıncağa biner. Yere düşen çocuk incinir ve ağlamaya başlar.</p>	<p>Öğrenciler kahvaltı için yemekhaneye inmektedir. Çocukların okul içerisinde uymaları gereken kurallardan biri de yemekhaneye giderken sıra olmaktadır. Sıra halinde giderlerken çocuklardan birinin sıradan ayrıldığı ve öne arkaya doğru koştuğu görülür.</p>
<p>Olayın Etkileri (Fail, mağdur ve gözlemciler üzerinde uyandırdığı etkiler) Etraftaki çocuklar, Alex'in başka bir çocuğu salıncaktan zorla ittiğine ve yere düşürdüğüne şahit olurlar. İtilen çocuğun acı çektiğini görürler. Düşen çocuğun acısı ile kendi acı deneyimleri arasında bir bağlantı kurarlar. Suçlu çocuğun davranışının nedeni üzerinde düşünürler. Bu davranışı yapması veya yapmaması durumunda neler olabileceğini düşünerek, arkadaşını itmemesi durumunda kimseye bir zarar gelmeyeceği çıkarımında bulunurlar. Başkalarına zarar vermenin yanlış bir şey olduğu, bunun doğru ve adil olmadığı bilgisini oluştururlar.</p>	<p>Olayın Etkileri (Fail, mağdur ve gözlemciler üzerinde uyandırdığı etkiler) Çocuklar yemekhaneye giderken öğrencilerden birinin sıradan ayrıldığını görürler. Sıraya uymayan çocuk öğretmenin/ okulun koymuş olduğu kuralı ihlal etmiş olmaktadır. Çocuklar bu kuralın niçin konulduğunu (varlığını) sorgularlar. "Yemekhaneye giderken neden sıra olmak zorundayız ki? Böyle bir kural olmasaydı hepimiz koşabilirdik" gibi çıkarımlarda bulunurlar. Arkadaşlarının sıraya girmemesinin kimseye bir zarar vermediği ya da fayda sağlamadığı yargısında bulunurlar. Yemekhaneye giderken sıra olma ile ilgili kuralın okul ve öğretmen tarafından konulan bir kural olduğu bilgisini oluştururlar.</p>

Yukarıdaki olaylar benzer gibi görünmelerine rağmen duruma çocukların bakış açısı üzerinden bakıldığında birbirinden çok farklı değerlendirilen olaylardır. Çocuklar yaşanan kural ihlallerini fayda ve zarar üzerinden değerlendirir ve yaşananları kendi deneyimleriyle karşılaştırırlar. Eğer bir ihlal başkasının refahıyla ilgiliyle ahlaki ihlaldir, düzeni ve işleyişi bozuyorsa otoritenin koyduğu kural ihlal edilmiştir. Çocukların ahlaki bilgilerini nasıl oluşturduğuna verilebilecek bir diğer örnek de şu şekildedir. Charlie ile oyun oynayan abisi, parmağını kardeşinin (Charlie'nin) ağzına koyar, henüz bebek olan kardeşi abisinin parmağını ısırır. İlkinde çok ısırmadığı için abisinin hoşuna gider ve bir kez daha parmağını koyar ama bu defa Charlie sert bir şekilde ısırır ve abisi; "Canım çok acıdı, parmağımı çok acıttın" diye ağlamaya başlar.¹⁰ Yaşanan olayda abisi ısırılan parmağın acıdığını, Charlie ise abisinin canını acıttığını deneyimlemiş olurlar. Turiel'e göre çocuklar ahlaki bilgilerini bu ve benzer şekilde yaşadıkları deneyimler ve etkileşimler üzerinde akıl yürütmeler yaparak oluşturur. Ahlaki ve sosyal kuralların çocuklar tarafından farklılaştırıldığına dair yapılan araştırmalardan çıkan bazı genel sonuçlar şu şekilde değerlendirilebilir.

- Ahlaki olaylar doğrudan ve hissedilen sonuçlar doğurarak, içsel sonuçları olan çıkarımlara götürürken; toplumsal/geleneksel kurallarla ilgili ihlaller var olan kurumsal, toplumsal ya da kültürel kuralın varlığından kaynaklanan ihlalleri içerir.
- "Başkalarına vurmamak kötü bir şeydir" yargısı çocukların kendi deneyimleriyle oluşturdukları bir bilgiyken, çocuklar toplumsal kurallardan içerisinde buldukları grup/topluluk/kurum vesilesiyle haberdar olurlar. Bu

10 Yukarıda anlatılan olayla ilgili video ilgili linkte bulunabilir; <https://www.youtube.com/watch?v=0EqSXDwTq6U>

grup resmi bir statüye sahip (okul, devlet dairesi, işyeri, şirket) bir kurum olabileceği gibi, özel bir statüye sahip, kendisine özel normlar barındıran bir sosyal olay da olabilir (düğün, sünnet, yemek, taziye gibi sosyal ve kültürel norm ve kuralları olan merasimler).

- Çocuklar toplumsal kuralları üyesi oldukları sosyal çevre içerisinde; aile, arkadaş, öğretmen ve etraflarındaki kişilerden zaman içerisinde öğrenirler. Bu kurallar çocuklar için karmaşık görünebilir, çocukların bu kuralların varlığının önemini kavramaları toplumsal/geleneksel kuralın karmaşıklığına bağlı olarak değişir.
- Ahlaki kural ihlalleri birilerinin fayda, refah, adalet, hak ve hürriyetlerine zarar verirken, toplumsal kural ihlalleri mensup olunan sosyal ve kurumsal sistemin koymuş olduğu kuralların ihlal edilmesine (düzen ve işleyişin bozulmasına ya da sosyal beklentilerin karşılanmamasına ve uyumsuzluğa) neden olur.
- Ahlaki bilgiler kendilerine söylenmese bile çocuk tarafından içsel deneyimlerle elde edilen, süreçte yoğun duyguların yaşandığı doğal olaylardan elde edilmesine rağmen; toplumsal kurallar içerisinde bulunan sosyal çevrenin beklentileri ve normları içerisinde öğrenilen bilgilerdir.
- Çocuklar ahlaki kural ihlalleri sonucunda yoğun bir tepki verip, herhangi bir yaptırım olması gerektiğini düşünürken; geleneksel kural ihlallerinde daha tepkisiz kalır, esnek davranılması gerektiğini düşünürler.
- Ahlaki davranışlar uyulması gereken zorunlu eylemler olarak görülürken, toplumsal davranışlar, kurumsal bağlamlara özgü görülen kurallardır, bu kurallar istenildiğinde ve üzerinde uzlaşma sağlandığında değiştirilebilir.

Yukarıdaki tabloda sosyal alan teorisine göre çocukların erken yaşlardan itibaren ahlaki ve toplumsal bilgilerini birbirinden farklı muhakemeler üzerinde nasıl sınıflandırdıkları ve yapılandırdıkları yer almaktadır. Turiel, çocukların sosyal kuralları erken yaşlardan itibaren birbirinden ayırt edebilmelerinin altında, akranları ve yetişkinlerle olan karşılıklı ilişkilerinden elde ettikleri tecrübelerin de etkili olabileceğini ifade eder. Birey hayata gözlerini açtığı andan itibaren, sosyal hayatında olan biten her şey, kurallar, yaşananlar ebeveynleri ve etrafındaki insanlar tarafından kendilerine yorumlanır. Bu durum bireyin ahlaki bilgilerini toplumsal norm ve kurallardan farklı olarak değerlendirmesinin de yine çevresiyle olan etkileşimler üzerinde temellendiğini ortaya koymaktadır (Turiel, 1983).

4. Sosyal Bilgi Alanlarının Yansımaları

Turiel'e göre çocukların günlük hayatlarında yaşadıkları sosyal etkileşimler birbirinden farklı konularla ilgili ve farklı şekillerdedir. Bu etkileşimler zihin tarafından değerlendirilir, analiz edilir ve farklı bilgi alanları ile ilgili bilgilerin yapılanması sağlanır. Çocuklar günlük hayatlarında çoğu zaman benzer deneyimleri yaşıyorlar gibi görünseler de bu deneyimler her defasında farklı düşüncelerin oluşmasına sebep olur. Yaşadıkları etkileşimlere göre eylemlerde bulunan çocuklar, daha sonra yaşananları zihinsel süreçlerle soyutlayarak bilgiyi oluşturur. Çocuklar yaşadıkları olayları/ etkileşimleri seçerek, yorumlayarak, değerlendirerek ve düzenleyerek bu bilgileri organize eder ve ilgili alanlarda yapılandırır. Sosyal deneyimler her zaman sistematik olarak sosyal ilişkilerin gelişimiyle ilgili alanların oluşturulmasına neden olur. Tecrübe edilen sosyal etkileşimler nasıl ki birbirinden farklı konularla ilgiliyse, oluşturdukları bilgiler de

birbirinden farklı alanlarla ilgili bilgilerdir. Bu etkileşimlerin hepsi sonuç olarak birbirinden farklı alanlarla ilgili bilgilerin oluşmasını sağlar (Nucci & Turiel, 1978; Turiel, 1983, 2015).

Burada sosyal bilgilerin çocukların hayatında nasıl farklılaştığına dair örnekler yer almaktadır. Aşağıda verilen örnekler incelendiğinde, çocukların sosyal ilişkilerinde ahlak, gelenek ve kişisel bilgi alanları konusunda farklı gerekçelendirmeler ve muhakemeler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 6: Sosyal Bilgi Alanları ile İlgili Muhakemeler

Çocuklar sadece çevre tarafından şekillenen bireyler değil, aktif bir şekilde sürekli çıkarımlar ve değerlendirmeler yoluyla kendi sosyal dünyalarını inşa eden bireylerdir. Aşağıdaki tabloda çocukların gündelik hayatlarında kullandıkları bazı cümlelerden örnekler sunulmuştur. Sosyal bilgi alanlarının ayrımı ile ilgili yapılan yüzden fazla araştırma çocukların 3-4 yaşlarından itibaren bu bilgi alanlarını oluşturduklarını ortaya koymaktadır (Nucci & Turiel, 1978; Turiel, 1983; Nucci, 1984; Smetana, 1990; Killen, 2014b).

<i>Ahlaki Muhakeme</i>	<i>Toplumsal/Geleneksel Muhakeme</i>	<i>Kişisel Muhakeme</i>
Ahlaki bilgiler ahlaki yargılara göre (doğru-yanlış, iyi-kötü) adalet, hak, eşitlik ve başkalarının refahı (fayda-zarar) temelleri üzerinde yapılan değerlendirmelerle elde edilen bilgilerdir.	<i>Toplumsal/Geleneksel Muhakeme</i> İçerisinde bulunulan sistem, yapı ve kurumun düzen ve işleyişi için gerekli olan norm ve kurallarla ilgili bilgilerdir.	<i>Kişisel Muhakeme</i> Bireylerin ilgi, istek, seçim ve tercihlerinden kaynaklanan bireylerin özerklikleri ve psikolojik özellikleri temelinde inşa edilen bilgilerdir.
-Ama bu haksızlık, ona hiç sıra gelmedi (adalet). -Benim yemeğimden alabilirsin (paylaşma). -Canını acıyorsun, ağlayacak şimdi, bu yaptığın çok yanlış (zarar). -Benim lego sayım daha az oldu (eşitlik). -Başkasının eşyalarını alamazsın (zarar). -Gördün mü John Alex'i salıncaktan itti (zarar). -Hadi birlikte yapalım (iş birliği).	-Çünkü geçmişten beri her zaman bu şekilde yapılmış (gelenek). -Bizim okul formamız bu şekilde (otorite/sosyal kural). -Okul koridorlarında koşmamalıyız (sosyal kural). -Eğer sessiz olmazsanız hiçbirimiz anlayamayız (grup düzenlemesi, işleyiş). -Derste sakız çiğnemek sınıf kurallarına aykırı (sınıf normları). -Düğüne bu kıyafetle gelemezsin, hiç uygun değil (toplumsal beklentiler).	-En çok yeşil rengi seviyorum. -Meyveli kekleri sevmiyorum. -Ne giyeceğime sen karar veremezsin. -En iyi arkadaşımın kim olacağına ben karar veririm. -Günlüğümü okuyamazsın. -Saçlarımı bağlamayı sevmiyorum. -Benim karar vermem gerekir, çünkü benimle ilgili.

Yukarıda çocukların gündelik hayatlarında kullandıkları bazı cümlelere örnekler sunulmuştur. Bu örnekler çocukların farklı bilgi alanlarıyla ilgili açıklamalar gerekçelendirmeler ve değerlendirmeleridir.

5. Sosyal Alan Teorisine Göre Çocuklarda Ahlak Gelişimi

Bireyler doğdukları andan itibaren sosyal çevreyle olan ilişkilerini, diğer insanları ve bu insanlar arasındaki ilişkileri anlama gayreti ve çabası içerisindeyler. Sosyal çevre ve sosyal etkileşimler ölçülemez derecede çok ve birbirinden farklı alanlarla ilgilidir. Çocuklar bütün bu yaşananlar içerisinde ahlaki deneyimleri farklılaştırır (Turiel, 1983; Smetana, 1990). Bu başlıkta çocukların ahlaki gelişimlerinin belirli yaş dönemlerine göre açıklanması amaçlanmıştır

a. Bebeklik Dönemi (0-2 yaş)

Sosyal alan teorisinin temellendiği bilişsel-gelişimsel teorilere göre genetik ve çevresel faktörler ahlaki gelişim üzerinde etkili olsalar bile, ahlaki bilgiler doğuştan ya da sonradan çevrenin aktarmasıyla doğrudan kazanılan bilgiler değildir. Bu bilgiler bireyin çevresiyle etkileşimleri sonucunda yapılandırılarak oluşan bilgilerdir (Piaget, 1964; Turiel, 2018; Dahl vd., 2024).

Son yıllarda bebek davranışları üzerinde yapılan bazı araştırmalar ahlaki bilginin doğuştan getirildiğine dair bazı bulgular ortaya koymaktadır. Alan teorisyenleri bir yaşından küçük bebeklerin davranışlarında ahlaki işaretlere ve yönelimlere rastlanılması konusunun ahlakın doğuştan getirildiği tezi için yeterli olmadığını ifade etmektedir. Dahl vd., (2024) bu araştırmaların genellikle bebeklerin hayatlarının ilk üç ayından sonra yapıldığını, dolayısıyla bu zamana kadar bile bebeklerin ebeveynleri ve etraflarında onların bakımını üstlenen kimseler ile

yardımlaşma, paylaşma gibi birçok ahlaki etkileşim içerisinde bulduklarını ifade etmiştir. Alan teorisyenlerine göre bebeklik döneminde görülen ahlaki emare ve işaretler, ahlakın doğuştan getirildiğini değil, yine bebeklerin doğdukları andan itibaren çevreleriyle olan etkileşim ve deneyimlerini yapılandırdıklarını gösteren sonuçlardır. Ahlakın doğuştan getirildiğinin kabul edilebilmesi için bebeklerin doğdukları ilk andan itibaren ahlaki davranışlarda bulunmaları gerekir.

SAT'ne göre ahlaki bilgiler ahlaki muhakeme ve gerekçelendirmeler temelinde, doğru ve yanlış değer yargıları üzerinde yapılandırılarak elde edilir. Dolayısıyla bir yaşındaki bebeklerin ebeveynlerine yardım etmeleri (bezini çöpe atma, ortalığı toplama gibi), mutlu yüzleri veya kuklaları kızgın yüzlere ve kuklalara tercih etmeleri, bebeklerin bu zamana kadar yapılandırdıkları bilgilerden ve bebeklerin birlikte sosyalleşme ve etraftakilerle oyun oynama gibi ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Ahlakın doğuştan getirildiğine dair araştırmalar, bebeklerin her ne kadar mutlu insan ve araçları kızgın olanlara tercih ettiklerini ortaya koymuş olsa da aynı bebeklerin alternatifleri olmadığında kızgın insan ve araçlarla da iletişim kurmak istediklerini ortaya koymuştur (Dahl & Killen, 2018; Dahl vd., 2024).

Dahl (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, yetişkinlik ve çocukluk çağlarına kıyasla, çocukların en çok bebeklik döneminde (2 yaş civarında), yaşlılarına ve etrafındakilere sebepsiz yere zarar verdikleri gözlemlenmiştir. Dahl'a göre bu durum, bebeklik döneminde çocukların yaptıkları davranışların başkalarına olan etkilerinin henüz farkında olmadıklarını ve bunları değerlendiremediklerini göstermektedir. Bebekler zaman içerisinde akranlar ve etraflarındaki yetişkinlerle ilişkileri vesilesiyle, bu davranışların duygusal

ve fiziksel sonuçlarını görerek ve bu konularda dönütler alarak ahlaki bilgilerinin yapılandırılır.

Nucci, bireyin doğuştan ahlaki bir yönelimle (sezgiyle) doğduğunu (Nucci, bireysel iletişim, 29 Nisan, 2024), Turiel ise bireyin neyin doğru ve yanlış olduğunu ayırt edebilecek bir düşünme becerisiyle doğduğunu belirtir (Turiel, 2010a). Sosyal alan teorisyenlerine (SAT) göre, ahlaki bir karar bireysel ve içgüdüsel duyguların etkisiyle alınmış olsa da bu karar rastgele ya da farkında olmadan alınan bir karar değil, ahlaki bir muhakeme/değerlendirme süreci sonucunda alınan bir karardır (Nucci, 2001; Dahl & Killen, 2018).

Küçük bir çocuk, her ne kadar vurma ve çalma gibi eylemlerin ilk bakışta yanlış olduğuna dair sezgisel bir kavrayışa sahipse de erken dönemlerde çocuğun ahlaki kavramları tam olarak gelişmiş bir ahlaki sistemi yansıtmaz. SAT çocukların 2 yaşlarından önce ahlaki ve toplumsal kuralları birbirinden ayırt edemediklerini, dolayısıyla bu yaşlardan önceki ahlaki davranışları sosyalleşme ve oyun ihtiyacından kaynaklanan davranışlar olarak kabul etmiştir. Alan teorisyenleri bebeklik dönemindeki ahlaki emareleri/işaretleri ahlaki davranışlar olarak değerlendirmemiş olsalar da bireylerin ahlaki yargı gelişimlerinin hayatlarının ilk 4 yılında edindikleri etkileşim ve deneyimler üzerinde şekillendiğini ifade etmişlerdir (Turiel, 1983, 2018; Dahl & Killen, 2018)

b. İlk çocukluk Dönemi (2-6/7 yaş)

Alan teorisyenleri hayatın ilk iki yılında yapılan ahlaki davranışları ahlaki olarak kabul etmemiş olsalar da bireylerin ahlaki yargılarda bulunma ve değerlendirme becerilerinin bebeklik döneminde ortaya konulan beceri ve yönelimler üzerinde gelişim gösterdiğini ifade etmişlerdir. Smetana

(1999)'ya göre birey hayata gözlerini açtığı andan itibaren dünyayı ve sosyal ilişkileri anlamlandırmaya çalışır. Gelişimle birlikte etrafındaki yetişkinlerin emir ve yasaklarını sorgulamaya başlar, meşru olan ve olmayan direktif ve emirleri ayırt eder, etrafındaki insanlarla karşılıklı iletişim ve etkileşimlerde bulunur. Gelişimin ilk yıllarında çocukların etraflarındaki yetişkin ve yaşlılarıyla çatışmalar içerisinde girdikleri gözlemlenmiş olsa da çocukların ebeveynleri ve arkadaşlarıyla olan bu etkileşimleri değerlendirdikleri, verilen direktifleri kendi değerlendirmelerine göre bazen kabul ettikleri diğer zamanlarda ise reddettikleri görülmüştür. Yapılan birçok araştırmada, çocukların erken yaşlardan itibaren sosyal etkileşimlerini özellikle fayda ve zarar temelleri üzerinde değerlendirdikleri ortaya konulmuştur (Turiel, 2006a; 2010b; Nucci, 2001; Killen & Smetana, 2015).

Sosyal alan teorisi araştırmaları, çocuklarda temel ahlak ilkelerinin hayatın ilk 48 ayında (ilk 4 yaş) oluştuğuna dair bulgular ortaya koymaktadır. Bu çocukların deneyim ve yaşadıkları olaylara verdikleri tepki ve tutumlar incelendiğinde, fayda, zarar, hak, adalet ve eşitlik gibi konuları içeren durumlarda ahlaki gerekçelendirmeler yapabildikleri ve bu temeller üzerinde ahlaki yargılarda bulunabildikleri görülmüştür (Smetana, 1999; Dahl & Killen, 2018). Alan teorisinin en önemli bulgularından biri Piaget ve Kohlberg'in aksine çocukların erken yaşlardan itibaren ahlaki yargılarda bulunabildiklerini ifade etmiş olmalarıdır (Nucci & Turiel, 1978; Smetana, 1981; Turiel, 1983, 2018).

Sosyal alan teorisinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayan Nucci, çocuklar üzerinde yaptığı yaklaşık 35 yıllık araştırmalarına dayanarak, Piaget ve Kohlberg'in çocukların ahlaki kararlarda bulunma dönemleri/yaşları konusunda

yanıldıklarını belirtmektedir. Nucci yaptığı birçok araştırmada, çocukların üç yaşlarından önce bile (en erken bulgu 2,5 yaş olmuştur) otorite ve kurallardan bağımsız olarak fayda ve zarar temeli üzerinde ahlaki değerlendirmelerde bulduklarını ortaya koymuştur. Nucci'ye göre çocuklar ahlaki yargılarını etraftakilerden doğrudan öğrenmekten ziyade, etkileşim ve deneyimleri sonucu oluştururlar. Çocukların adalet kavramları erken yaşlarda çok gelişmediği için bu yaşlarda çocuklar bir davranışın ahlakiliğini, başkalarına olan fayda ve zarar üzerinden değerlendirirler (Nucci, 2001; Nucci & Powers, 2014; Nucci & Turiel, 2009).

Smetana & Braeges (1990)'in yaptıkları bir araştırmada çocukların ahlaki ve toplumsal/geleneksel yargı gelişimleri üzerine odaklanılmıştır. 108 okul öncesi çocuğun katılımıyla gerçekleşen araştırmada, 26 aylığa ulaşan çocukların ahlaki ve toplumsal (gelenek/otorite) kuralları birbirinden farklılaştıramadıkları, 34 aylığa ulaşan çocukların ahlaki ihlalleri toplumsal/sosyal kural ihlallerinden daha yanlış olarak gördükleri ve benzer olaylar için genelleyebildikleri, 42 aylığa ulaşan çocukların ise rahat bir şekilde toplumsal ve ahlaki kuralları birbirinden ayırt edebildikleri ortaya konulmuştur.

Sosyal alan teorisi çalışmalarının çoğu çocuklarda sosyal bilgi alanlarının ayırt edilebilmesi ve gerekçelendirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Araştırmalarda çocuklara varsayım dayalı olaylar/hikayeler sunularak ya da kural ihlallerini yansıtan resimler gösterilerek çocukların bu olayları ve resimleri nasıl değerlendirdikleri, ahlaki ve toplumsal bilgileri ve kural ihlallerini birbirinden ayırt edip edemedikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu olaylar ve hikayeler çocukların ahlaki gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu araştırmalarda çocukların ahlaki kuralların geçerliliği ve ge-

nellenebilirliği ile ilgili görüşleri üzerinde durulmuştur. Örneğin çocuklara bir ahlak ihlalinin okulda, evde veya başka bir ülkede nasıl karşılanabileceği ile ilgili sorular yöneltilerek otoritenin çocukların ahlaki yargıları üzerinde etkili olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır (Smetana, 2013).

Bu araştırmalarda çocuklardan; başkasına zarar vermek, okula pijama ile gelmek, başkasının kalemını çalmak, okul koridorlarında koşmak gibi kural ihlallerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda birçok araştırmada okul öncesi çocuklarının neredeyse hepsinin başkalarına zarar vermeyi hiçbir ihtimal dahilinde kabul etmedikleri (aileleri ve öğretmenleri hoş görse hatta istese dahi) ortaya konulmuştur. Çocuklar bu ahlak ihlallerinin dünyanın neresinde/hangi kültüründe olursa olsun yanlış olacağını ifade etmiştir. Çocukların büyük çoğunluğu, başkasına vurma ya da zarar verme gibi ahlaki kural ihlallerini yanlış ve kötü kavramlarıyla gerekçelendirirken, toplumsal/sosyal kural ihlallerinin ise okul kurallarına aykırı olduğunu ifade etmiştir. Ahlaki kural ihlalleri için yaptırımlar olması gerektiğini düşünen çocuklar, toplumsal kural ihlalleriyle ilgili herhangi bir yaptırımın gerekli olmadığını belirtmiştir. Bu araştırmalar, çocukların erken yaşlardan itibaren başkalarının hakkını koruma, can güvenliğini sağlama gibi konularda endişe duyduklarını ve bu ihlalleri sosyal ihlallerden ayırt edebildiklerini gösteren sonuçlardır (Nucci & Turiel, 1978; Nucci & Turiel, 2009; Dahl & Killen, 2018).

Çocukların sosyal yargı gelişimleri ile ilgili yapılan yüzden fazla çalışmada yine benzer olarak dört yaşına ulaşan çocukların; ahlaki bilgiler ile toplumsal bilgileri birbirinden ayırt edebildikleri, bu çocukların sosyal ortamlarda ahlaki ve toplumsal kurallar ile ilgili sağlam ve tutarlı ayrımlar yaptıkları, her iki alandaki bilgileri birbirinden farklı olarak

gerekçelendirebildikleri, ahlaki kurallara her zaman bağlı kalınması gerektiğini, toplumsal/sosyal kurallara bağlılığın ise esnetilebileceğini düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmalar, çocukların büyüdükçe sosyal bilgileri ile ilgili karmaşık ve soyut problemleri de birbirinden farklı olarak gerekçelendirebildiklerini ifade etmektedir (Smetana, 1981, 2006; Nucci, 1981; Turiel, 2015).

Çocuklar erken çocukluk döneminde temel ahlak değerleri üzerinde ahlaki yargılarda bulunabilmelerine rağmen, adalet anlayışları sınırlı ve yeterince gelişmemiştir. Bu yaş dönemlerindeki çocukların adalet anlayışı, bireysel ihtiyaçları ve hak ettiklerini alamadığı ifadelerinde kendisini gösterir. “Ama bu haksızlık” cümlesi çoğunlukla, “Ben istediğimi alamadım” anlamına gelirken, “senin yüzünden” ifadesi, çocuğun başkaları yüzünden zarar gördüğü anlamına gelir. Araştırmalar, çocuklar geliştikçe, onların iyilik, eşitlik, dürüstlük ve adalet anlayışlarının da yaşla birlikte gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır (Nucci, 2009; Nucci & Powers, 2014).

Yedi yaşlarından önce çocukların ahlaki kararları benmerkezci bir yapı üzerinde şekillenir. Bu çocuklar birden fazla kişinin yardıma ihtiyacı olduğunda kime yardım edeceklerine karar veremezler. Ancak yaş ilerledikçe çocukların ahlaki bakış açıları daha nesnel ve kapsayıcı bir hal alarak eşitlik, adalet ve karşılıklılık kavramları üzerinde gelişim gösterir. Erken yaşlarda var olan “en çok kim isterse o alsın” anlayışı, yerini katı eşitlik ve mütekabiliyet fikrine bırakır (herkes aynısını almalı). Bu katı mütekabiliyet, zamanla, farklı bireyler tarafından birden fazla geçerli adalet talebi olabileceği ve özel ihtiyaçları olan kişilerin, yoksullar veya engelliler gibi, özel ilgiyi hak ettiklerinin kabulü ile değiştirilir (Rizzo & Killen, 2016; Elenbaas & Killen, 2016; Nucci, 2001; Nucci & Gingo, 2010).

Sosyal alan teorisi bireyin içerisinde bulunduğu sosyal yapının ve sürecin, onların ahlaki gelişimleri ve ahlaki muhakeme becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Araştırmalardan elde edilen bazı bilgiler, birbirinden farklı çocukların, aynı olay karşısında, bazen birbirinden farklı ahlaki değerlendirmeler ve muhakemeler geliştirdiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, ahlaki gelişimin birbirinden farklı sosyal, geleneksel ve bireysel etkenler tarafından şekillendiğini destekleyen sonuçlar olarak önemli görülmüştür (Turriel, 2006b; Smetana, 2013).

c. Orta Çocukluk Dönemi (8-10 yaş)

Çocukların bu yaş dönemlerindeki ahlaki değerlendirmeleri belirgin, net ahlaki değerler (doğru ve yanlış gibi) temelinde şekillenir. Bu değerler üzerinde verilen ahlaki kararlar tereddütsüz ve net olarak doğru kabul edilir (Nucci, 2016). Bu dönemlerde çocukların adalet anlayışları keskin bir karşılıklılık temeli üzerinedir, kişi çalıştığı kadarının karşılığını almalıdır. Öyle ki bu yaş dönemlerinde çocukları olan aileler bir çikolatayı eşit bir şekilde paylaştırmayı “bir kardeşin bölmesi, öbürünün ise seçmesi” şeklinde çözümlenmiştir. Çocuklar bu yaşlarda dezavantajlı konumda olan bireylere istisnai durumların uygulanması durumunu zaman zaman göz önünde bulundursalar da bu durum istikrarlı bir adalet anlayışını yansıtmamaktadır. Kişi birinin yardıma ihtiyacı olduğunda yardım etmelidir, çünkü başka bir zaman da kendisinin yardıma ihtiyacı olabilir. Yine bu yaşlarda birçok çocukta dolaylı zarar, doğrudan zarar gibi algılanır. Mesela bu yaş dönemindeki çocukların çoğu, parasını yere düşüren birinin parasını almanın, cebinden parasını çalmakla eşdeğer olduğunu ifade etmiştir. Ahlaki olayların ve durumların bağ-

lamlara göre değerlendirilmesi henüz söz konusu değildir, bu yaş dönemlerinin sonlarına doğru olayları bağlamlarına göre değerlendirme, muhakeme etme becerileri gelişmeye başlamaktadır (Nucci, 2009; Nucci vd., 2017).

d. Son Çocukluk ve Ergenlik Baş (12-14)

Ergenlik döneminin başlarına tekabül eden bu dönemlerde çocukların adalet anlayışları göze göz, dişe diş anlayışından uzaklaşarak yerini ihtiyaçlara ve konumlara göre değişebilen bir adalet anlayışına doğru bırakır. Özel ihtiyacı ya da yetenekleri olan bireylere veya gruplara ayrımcılık yapılabileceği fikri, birebir karşılıklılık temeli üzerindeki adalet anlayışını geride bırakır. Bu yaş dönemlerinde çocuklar artık, aile içerisindeki kardeşlere farklı davranılmasının altında yer alan nedenin, onların birbirinden farklı ihtiyaçları ve yaşları olduğunu anlamlandırmaya başlar. Adalet ve hakkaniyet arasındaki ayrımı anlayabilirler (Nucci, 2009).

Bu yaş dönemlerinde çocuklar her ne kadar bazı şeyleri anlamaya başlıyor olsalar da ahlaki gelişimleri bir geçiş dönemi içerisinde. Bu dönemlerde çocuğun ahlaki gelişimi düzenli olmayan çatışmalı bir ahlak anlayışını içerir. Çocuklar karmaşık ahlaki bağlamlarda ahlaki kararlar verme konusunda sıkıntı yaşarlar. Ahlaki olan ve olmayan endişelerini koordine edemezler. Çocukların bu yaşlarda ahlaki kararlar verebilme konusunda sistematik, genellenebilir ve tutarlı kararlar verebilme becerileri henüz gelişmemiştir. Dolayısıyla bu dönemler genel anlamda karmaşık ahlaki sorunların çözülmesi konusunda çatışmalı bir ahlak tutumunu yansıtan bir muhakeme dönemidir (Nucci, 2016).

Mesela, çocuklar doğrudan olmayan ahlaki zararları kötü olarak değil, gri olarak algırlar. Bu yaşlarda çocukla-

rın bireysel seçim ve istekleri ile ahlaki kararlarının kesiştiği gözlemlenmiştir. Zarar doğrudan olmadığı sürece, kötü bir şekilde algılanmayabilir. Çocukların çoğu bu yaşlarda, birinin seçme hakkı bulunması durumunda, başkalarına yardım etmek zorunluluğunun olmadığını düşünmüşlerdir. Araştırmalar çocukların ilkökul ve lise yıllarıyla karşılaştırıldığında, ortaokul dönemlerine rastlayan bu yaşlarda, ahlaki kararlarının tutarsızlıklar içerdiğini göstermektedir. 7 ile 17 yaş arasındaki çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada çocuklara otobüste parasını düşüren birinin parasını almanın doğruluğu sorulur. İlkokul ve lise yaş dönemlerindeki çocuklar parayı almanın doğru olmadığını ifade ederek, bu durumu çalmak ile eşdeğer olarak değerlendirmiştir. Ancak ortaokul dönemindeki çocuklar bu durumun çalmaktan farklı olduğunu, o paranın zaten düşürüldüğünü, kendileri alması bile başkalarının o parayı alacağını ifade etmişlerdir. Bu durum bu yaş dönemlerinde çocukların ahlak ve kişisel alanla ilgili kararlarının çakiştığını göstermektedir (Nucci, 2009).

e. Ergenlik Dönemi (15-17)

Bu yaş grupları üzerinde yapılan çalışmalar çocukların ergenlik dönemindeki ahlaki muhakemelerinde (15-17) koordineli bir ahlaki karar mekanizması içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır. Bu dönemlerde çocuklar bir olayın ahlaki olan ve olmayan yönlerini birbirinden ayırt edebilir, bir konuyu farklı açılardan değerlendirebilir ve bu konudaki endişelerini net bir şekilde ortaya koyabilirler. Ahlaki konularda koordineli kararlar verebilen çocuklar, belirli durumlarda ahlaki belirsizliklerin ve tartışmaların bireysel çıkarlar doğrultusunda kullanılmasının da farkındadırlar. Ahlaki belirsizlikleri ve

endişeleri, ahlaki muhakemeler yürüterek sistematik ve tutarlı bir Şekilde çözmekten yana olurlar (Nucci, 2016).

Bu yaş dönemi adalet anlayışında, çocuklar bireylerin özel durumlarını göz önünde bulunduran bir adalet anlayışı yansıtırlar. Bir nceki yaş döneminde ahlaki kararlar ile bireysel seçimler konusunda yaşanan kararsızlıklar, ahlaki ve doğru olan durumlara öncelik verilmesi gerektiği anlayışıyla yer değiştirmiştir. Bireyin seçme hakkının olması yardıma ihtiyaı olan birine yardım etmeme hakkına sahip olduğu anlamına gelmemelidir. Yardıma ihtiyaı olan birine yardım etmek bir seçim ve kişisel tercih değil ahlaki bir zorunluluktur (Nucci vd., 2017).

BÖLÜM III

SOSYAL ALAN TEORİSİNE GÖRE OKULDA AHLAKİ GELİŞİMİ DESTEKLEYECEK TEMEL YÖNTEM VE İLKELER

Çocukların ahlaki gelişimlerine nasıl katkıda bulunulabilir konusunda karşılaşılan en temel zorluklardan biri, ahlak psikolojisi çalışmalarından elde edilen bilimsel bilgilerin ahlak eğitim programlarına doğru bir şekilde nasıl aktarılabilceği konusunda yaşanmaktadır (Nucci & Turiel, 2009). Bir önceki bölümde ifade edildiği üzere, sosyal alan teorisine göre ahlaki bilgi bireyin sosyal bilgi alanlarından biridir. Bu bilgi sosyal hayat içerisinde yaşanan bütün deneyimler temelinde, diğer bilgi alanlarıyla (toplumsal/sosyal ve kişisel) sürekli bir ilişki ve etkileşim içerisinde gelişim gösterir. Sosyal etkileşim alanları, bireyin düşünme, eylem ve gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Turiel, 1983; Smetana, 2006).

Bu bölümde ahlaki gelişimin bireyin sosyal ve kişilik gelişiminin üçüncü önemli parçasını oluşturduğu bilgisinden hareketle, genel anlamda sosyal, özel anlamda ise ahlaki gelişimi destekleyen bazı temel eğitimsel tutum ve yaklaşımlar üzerinde durulacaktır. Bilişsel ahlak teorileri bilginin kaynağı konusunda bilişsel süreçlerin geliştirilmesi sürecine yoğunlaşarak öğrenme sürecinde benzer gelişimsel yöntem ve metotlardan yararlanmıştır. Burada sosyal alan teorisine göre bireyin günlük hayatında sosyal, ahlaki ve kişilik gelişimini destekleyen bazı tutum, davranış, yaklaşım ve yöntemler üzerinde durulmuştur.

Burada sunulan başlıklar bireyin sosyal hayatında ahlaki gelişimi nasıl desteklenebilir, sorusu etrafında şekillenmiştir. Yedi başlık altında sınıflandırılan bu hususlardan bir kısmı okul

hayatı içerisinde çocuğun ahlaki gelişimi nasıl desteklenebilir konusu etrafında şekillenmiş gibi görünse de burada anlatılan gelişimsel ilke ve metotlar çocuğun bütün sosyal hayatında ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyecek hususlardır.

A. Bireyin Sosyal ve Duygusal Gelişimini Destekleyen Pozitif Bir Sınıf Ortamı

Sosyal alan teorisine çocuklar bilgilerini sosyal etkileşimlerini yapılandırarak oluştururlar. Bu durum eğitim ortamlarında sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen ortamların oluşturulmasının önemli olduğunu göstermektedir. Sosyal ve duygusal gelişim ahlaki gelişimin en temel basamağıdır (Nucci, 2001, 2009). Çocukların sosyal gelişimleri üzerinde yapılan birçok araştırmada saygı, sevgi, adalet, hak ve eşitlik gibi ahlaki temeller üzerine kurulu olumlu sınıf/okul ortamlarının çocukların sosyal, ahlaki ve duygusal gelişimleri üzerinde pozitif etkilere sahip olduğu ortaya konulmuştur. Olumlu bir sınıf ortamının çocuklardaki “iyi” yargısının gelişmesine katkı sağladığı ve çocuğu sosyal ve duygusal anlamda beslediği ifade edilmektedir (Battistich vd., 1998; Damon, 2004; Nucci, 2001, 2009, 2024; Campbell, 2014; Elias vd., 2014; Watson, 2014; Cema, 2015; Smetana, 1999; Karateke, 2020; Elenbaas & Killen, 2021).

Pozitif bir sınıf ortamının bireyin sadece sosyal ve ahlaki gelişimine değil, psikolojik ve akademik gelişimine de katkı sağladığı, böyle ortamlarda büyüyen çocukların sosyal ve ahlaki anlamda güçlü kişilikler geliştirdiği ifade edilmektedir. Sosyal ve duygusal gelişimin desteklendiği bir sınıf ortamında öğrenciler, başkalarının haklarına saygı duyma, sorumluluk alma, kurallara uyma, sınıfın huzur ve refahı için çabalama gibi ahlaki duygu ve yeteneklerini, olumlu davranışları gözlemleyerek, deneyimleyerek, eğitilerek ve bildiklerini pratik

ederek geliştirirler (Battistich vd., 1998). Devries (1999) sınıf içerisinde paylaşma, yardımlaşma gibi işbirlikçi bir anlayış içerisinde büyüyen çocukların öz güvenli olduklarını, sorunları çözmeye becerilerine inandıklarını, kendilerine ve başkalarına saygı duyduklarını, dünyayı ve kuralları anlama konusunda motivasyonlarının yüksek olduğunu ve başkalarıyla iş birliği geliştirme konusunda daha istekli olduklarını gözlemlemiştir. Kohlberg çocuğun ahlaki düşünce ve eylemlerini, yaşlılarıyla işbirlikçi ilişkiler içerisine girerek, demokratik bir okul ve sınıf ortamında geliştirebileceğini ileri sürmüştür (Snarey & Samuelson, 2014). Pozitif bir sınıf atmosferinde büyüyen çocukların bilişsel yönlerinin gelişmiş olduğu, bu çocukların tek başlarına düşünme alışkanlıklarının gelişmiş olduğu, kendi başlarına mantıksal akıl yürütmelerde bulunabildikleri ve içinde yaşadıkları dünyayı anlama konusunda daha istekli oldukları gözlemlenmiştir (Devries, 1999).

Olumlu bir sınıf atmosferi içerisinde büyüyen çocukların kendilerini güvende hissettikleri, kendilerini yalnız ve çaresiz hissettikleri anlarda başkalarından yardım almaya açık oldukları, öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurdukları, okul ortamında kendilerini daha rahat hissettikleri, aidiyet duygularının gelişmiş olduğu belirtilmektedir. Nucci & Powers (2014) tarafından yapılan bir araştırmada pozitif bir sınıf atmosferi ile çocukların başarıma istekleri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur. Narvaez & Bock (2014) olumlu bir sınıf ortamının akademik başarı üzerinde pozitif etkileri olduğunu belirtmektedir. Pozitif ortamlarda yetişen çocukların motivasyon ve başarı duygularının gelişmiş olduğu, okulu sevdikleri, öğrenmeye daha istekli oldukları, başkaları için endişe duyan, sosyal yeterlilikleri yüksek, pozitif davranışlar sergileyen çocuklar olduğu yine gözlemlenen

bulgularındandır. Böyle bir ortamın aynı zamanda çocukların şiddet ve öfke problemlerini azalttığı ve ilerideki hayatları üzerinde olumlu etkileri olduğu (bu çocukların alkol ve madde bağımlılıklarından daha uzak çocuklar oldukları gibi) ortaya konulmuştur (Brunn, 2014).

Olumlu bir sınıf atmosferinin hangi temeller üzerinde kurulması gerektiği, sınıfta öğretmenin rolü ve kullanılacak gelişimsel disiplin yöntemlerinin daha net bir şekilde ortaya konulabilmesi için bu bölümün üç temel başlık altında incelenmesi faydalı görülmektedir.

1. Sosyal ve Duygusal Gelişimi Destekleyen Bir Sınıf Ortamının Temel Özellikleri

Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini destekleyecek olumlu bir sınıf ortamının hangi temeller üzerinde kurulması gerektiği önemlidir. Nucci ve Ilten-Gee (2021) çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerinin onların beş temel ihtiyacı üzerinde şekillendiğini ifade etmektedir. Otonomi, aidiyet, yeterlilik, adalet ve karşılıklı saygı olarak ifade edilen bu unsurların kısaca açıklanması önemlidir.

a. Otonomi (Autonomy)

Sosyal alan teorisine göre kişisel gelişim sosyal gelişimin önemli bir parçasıdır. Pozitif bir sınıf ortamında, çocuğun bireysel kimliğini ortaya koyması için kişisel yönlerinin geliştirilmesine katkı sağlayan belirli koşulların oluşturulması önemlidir, çocuk kendisine sağlanan özerklik sayesinde ahlaki yönlerini geliştirip bu doğrultuda bir kimlik geliştirebilir. Sınıf içerisinde duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi, bu duygu ve düşüncelerinin önemli olduğunun hissettirilmesi, sınıf kuralları, akademik ve sosyal konular üzerinde fikirleri ve kararlarına başvurulması,

çalışmak istediği konuyu kendisinin seçmesi gibi yöntem ve yaklaşımlar çocuğun otonomi yönlerinin güçlenmesine zemin hazırlayan bazı faktörlerdir. Otonomi aynı zamanda çocuğun kendini yönetme ve kontrol etme yönlerinin geliştirilmesi açısından da önemlidir. Ahlaki kararlar içerisinde birçok duygu, düşünce ve refleksin yer aldığı konulardır. Bireyin sağlıklı kararlar verebilmesinin altında duygu ve düşüncelerini ne kadar yönetebildiği ve kontrol edebildiği önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Battistich vd., 1998; Nucci, 2001, 2009).

b. Sınıf Aidiyeti (Belonging)

Aidiyet, bireyin doğduğu andan itibaren hayatını devam ettirmesinde önemli bir yer tutan temel duygularından biridir. Araştırmalar çocukların okul ve sınıf aidiyetlerinin onların sosyal, ahlaki, psikolojik ve akademik gelişimleri üzerinde birçok etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Saygı, sevgi, adalet, güven ve şefkat gibi değerler temelinde yönetilen sınıf ortamlarının bireylerin aidiyet, bağlanma, öğrenme ve gelişim tecrübelerinin güçlendirilmesine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Sınıf içerisinde öğretmenlerinin, kendilerine değer verdiklerini, saygı duyduklarını hisseden öğrencilerin okul ortamında genel anlamda pozitif etkiler gösterdikleri, bu öğrencilerin akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve okul ortamında daha güçlü performanslar sergiledikleri belirtilmektedir (Lewis vd., 1995; Nucci, 2009; Elenbaas & Killen, 2021).

Elenbaas & Killen (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf aidiyetinin öğrencilerin bütün eğitim hayatlarında önemli olduğu ortaya konulmuştur. Eğitim kademesine bakılmaksızın (ilköğretim-ortaöğretim-üniversite) sınıf ortamında arkadaşlarından kabul gören öğrencilerin sosyal ve duygusal yönden sağlıklı kişilikler geliştirdikleri, bu çocukların akade-

mik anlamda başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Arkadaş ortamlarında kabul görmeyen ve göz ardı edilen öğrencilerin psikososyal anlamda yalnızlık ve anksiyete gibi bireyselleştirilmiş problemlerle karşı karşıya kaldıkları ve akademik performanslarında kayıplar yaşadıkları belirtilmektedir. Okul ve sınıf ortamlarında reddedilme veya zorbalığa maruz kalma gibi daha ağır problemlerle karşılaşan çocukların ve gençlerin ise hem bireysel hem de sosyal (dışa yansıyan) anlamda daha ciddi problemler (saldırganlık gibi) yaşadıkları ifade edilmektedir. Bütün bu bulgular okul aidiyetinin sağlıklı bir kişilik ve karakter gelişiminde önemli olduğunu, aksi bir durumun (okul aidiyetsizliğinin) negatif sosyal, ahlaki ve duygusal deneyimler yaşanmasına neden olduğunu göstermektedir.

c. Saygı (Respect)

Saygı bir sınıfın ahlaki temeller üzerinde kurulmasında rol oynayan en etkin faktörlerden biridir. Sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen bir sınıf ortamında saygı, tek taraflı temeller üzerinde değil, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendiren karşılıklı temeller üzerine dayanmalıdır. Araştırmalar öğrencilerin kendilerine saygı duyan öğretmenlere karşı ciddi ve içten bir saygı duygusu geliştirdiklerini, kendilerine saygı duymayan öğretmenlerle ise birçok problemler yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Nucci, 2009). Öğrencilerine saygı duyan bir öğretmen, sınıf içerisinde öğrencilerin birbirlerine karşı saygı anlayışlarının gelişmesine katkı sağlamış olur. Öğrencilerine saygı duymayan bir öğretmen ise sınıf içerisindeki otorite ve yetkinliklerine zarar vermiş olur. Watson (2018) öğrencilerin kendilerine saygı duyan öğretmenlerin derslerinde, kendilerine saygı duymayan öğretmenlerin derslerinden daha farklı davrandıklarını

gözlemlemiştir. Gregory & Weinstein (2008) tarafından yapılan bir araştırmada okuldan uzaklaştırılan ya da atılan öğrencilerin çoğunun itaatsizlik ve saygısızlık gibi nedenlerle okuldan uzaklaştırıldığı ortaya konulmuştur. Uzaklaştırılan öğrencilerin savunmalarında en çok sunduğu mazeretlerden biri öğretmenlerinin kendilerine saygı duymadıkları gerekçesi olmuştur (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

d. Adalet (Fairness)

Çocuklar erken yaşlardan itibaren okul ortamındaki kuralları, bu kuralların geçerliliği, sınıf içerisinde yaşananları, öğretmenlerin yaşanan olayları nasıl değerlendirdikleri ve sınıfı nasıl yönettikleri gibi konuları adalet temeli üzerinde düşünür ve değerlendirirler. Öğretmenlerinin sınıf içerisinde birbirinden farklı öğrencilere nasıl davrandıklarını gözlemlerler. Okulun ve öğretmenlerinin kendilerini korumaları ve sınıf içerisinde kendilerine adil davranmaları gerektiğini düşünürler (Nucci, 2009).

Sınıf ortamında öğretmenin adaleti ve tarafsızlığı öğrenciler tarafından gözlemlenen en önemli davranışlarından biridir. Erken çocukluk dönemi üzerine yapılan araştırmalar, çocukların öğretmenin yeterliliğini, sınıf içerisinde sağladığı adalet ve tarafsızlık üzerinden değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen bir sınıf ortamında, öğretmenin sorunları tarafların adaletini gözeterek çözmesi, sorunları çözerken sakin olması, çocuklara bağırması ve duygusal patlamalardan uzak durması çocukların ahlaki ve karakter gelişimleri açısından önemlidir. Özellikle küçük çocuklar daha duygusal ve hassas oldukları için kaba ve sert söylemlerden korkar, sakin ve huzurlu ortamları tercih ederler. Çoğu zaman büyük çocukları ve yetişkinleri sıkı sıkıya tutan sakin, yumuşak sesli çizgi

filmleri sevmelerinin temelinde de sakinlik ve huzur arayışları yer alır (Nucci, 2001; Oruç vd., 2011).

e. Yeterlilik (Competence)

Yeterlilik bir çocuğun becerilerini yönetebilmesi, başkalarıyla iyi ilişkiler geliştirebilmesi veya bir bulmacayı çözebilmesi çabaları ve merakında kendini gösterir. Sınıf içerisinde çocukların arkadaş edinmesi, sağlıklı ilişkiler içerisinde bulunması, kendilerine verilen herhangi bir görevi yerine getirebilmesi gibi tutum ve davranışların çoğu yeterliliklerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi anlamında önemlidir (Nucci, 2009). Sınıf içerisinde zorlu ve ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflerin iş birliğine dayalı görev ve etkinliklerle yerine getirilmeye çalışılması sınıftaki bütün öğrencilerin yeterlilik duygularının geliştirilmesine ve güçlendirilmesine katkı sağlar. Çocukların yeterlilik duygularının geliştirilmesini hedefleyen bir öğrenme ortamında, yarışmacı tutum ve tavırlardan kaçınılması, öğrenme sürecinin yapıcı ve geliştirici eleştirilerle yönetilmesi göz önünde bulundurulması gereken faktörlerdendir (Lewis vd., 1995). Böyle ortamlarda yetişen öğrencilerin başaramadıkları anlarda bile bu başarısızlıklarını öğrenmek adına bir fırsat olarak değerlendirdikleri gözlemlenmiştir (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

2. Sosyal ve Duygusal Gelişimi Destekleyen Bir Sınıf Ortamında “Öğretmen”

Sosyal ve ahlaki gelişim üzerinde yapılan bazı araştırmalar öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri üzerinde öğretmenlerinin tahmin edilenden daha çok rolü ve etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Berkowitz (2002), çocukların ahlaki gelişimlerinin içerisinde buldukları sosyal atmosfer

temelinde, öğretmenlerinin çocuk davranışlarını nasıl yönlendirdiğine bağlı olarak gelişim gösterdiğini ifade eder.

Olumlu bir sınıf ortamının geliştirilmesinde öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin sınıfa nasıl liderlik ettiği, problemleri çözme biçimi, sınıf içerisindeki tutum ve davranışları, sınıfı besleyici bir ortama ne kadar çevirebildiği, öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimleri üzerinde son derece etkilidir. Öğretmenin sınıf içerisinde öğrencilerle iletişimi, sınıfta oluşturulan karşılıklı saygı, demokratik tutum/davranışlar ve iş birliği bu sınıfın ahlaki temellerini oluşturan unsurlardan bazılarıdır. Sınıf içerisinde öğrencilerin sosyal, ahlaki ve duygusal yönlerinin desteklenmesi için üzerinde durulması gereken bazı öğretmen tutum ve davranışları aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

- Olumlu bir sınıf ortamında öğretmenin en temel görevlerinden biri çocukların işbirlikçi duygularının güçlendirilmesine liderlik etmesidir. Öğretmenin, sınıf kurallarının çoğunu öğrencilerle birlikte belirlemesi, herhangi bir sorunu çocuklarla tartışarak ve fikir birliği geliştirerek çözmesi, öğrenciler arasında iş birliğine dayalı etkinlik ve aktiviteler planlaması çocukların iş birliği ve sorun çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak faktörlerdendir (Meydan, 2012; Watson, 2014).
- Damon (1984)'a göre, iş birliğine dayalı öğrenmelerin etkili olmasının en temel nedeni, çocukların bu süreçte birbirleriyle olan etkileşimleridir. Çocuklar arkadaşlarıyla birlikte, verilen bir görevi yerine getirirken ya da problemi çözerken karşılıklı birçok etkileşim içerisinde bulunarak birbirlerinden birçok farklı şey öğrenirler. Problem/görev üzerinde konuşur, düşünür, çözüm yolları arar, uygun olmayan çözüm yollarını eleştirir, yapıcı geri bildirimde

bulunur, mantıksal ilişkiler kurar, problemi çözmek için birbirlerini motive eder, birbirlerinin bilgilerini, gerekçelendirme becerilerini geliştirir ve muhakemelerde bulunurlar. Bütün bu yaşanan etkileşimler sürecinde çocuklar entelektüel, sosyal ve ahlaki anlamda birçok şey öğrenerek birbirinden farklı birçok beceri geliştirirler. İşbirliğine dayalı öğrenmelerin çocukların arkadaşlarıyla birlikte eğlenerek yaptıkları etkinlikler olduğu, bu süreçte motivasyonlarının çok yüksek olduğu, bu duygunun da bilginin keşfedilmesini ve anlaşılmasını kolaylaştırarak akademik başarılarına katkı sağladığı ortaya konulmuştur.

- Olumlu bir sınıf ortamında disiplin öğrencileri kontrol altına almak için değil, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme ve gelişimlerine katkı sağlamak için kullanılmalıdır. Mesela öğretmenlerin sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemesi, kuralların sadece yetişkinler tarafından dikte edilen emirler ve yasaklar vesilesiyle değil, aksine sınıfın düzeni için birlikte alınması gereken kararlar olduğu hissini oluşturur (Battistich vd., 1998).
- Bu sınıfta öğrencilere kendilerinin ve başkalarının duygularını tanıma, bu duyguları sağlıklı bir şekilde ifade edebilme, kontrol ve yönetebilme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Öğretmenin sınıf içerisinde öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri güvenli bir ortam sağlaması öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkilidir (Devries, 1999; Lewis vd., 1995; Nucci & Powers, 2014).
- Yapılan birçok çalışmada öğretmenin, hangi eğitimsel metotları kullanırsa kullansın, çocuklarda geliştirilmesini hedeflediği ahlaki değerlerin, kendisinin pratikte sergilediği davranışlarla doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle okul ortamında ahlaki

yönleri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi için, okul ortamındaki bütün yetişkinlerin çocuklarda görmek istedikleri davranışları öncelikle kendilerinin sergilemeleri vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin sınıf içerisinde bütün davranışlarının ve çocuklarla etkileşimlerinin öğrencilerin ahlaki gelişimleri üzerinde etkileri olduğunu bilerek davranması önemlidir (Berkowitz, 2002; Berkowitz & Bier, 2014; Campbell, 2014; Narvaez & Bock, 2014; Cema, 2015; Gözütok, 2019).

- Çocukların günlük hayatlarında okul içerisinde ve okul dışında etkileşimde bulunduğu bütün yetişkin ve arkadaşlarının onların ahlaki gelişimleri üzerinde önemli etkileri vardır. Eğer çocuk sınıf içerisinde, öğretmenin sevgi, saygı, adalet, dürüstlük, şefkat vb. konularda kendisine ve arkadaşlarına güzel davrandığını göremiyorsa, eksik ve yanlış bir ahlaki ortam içerisinde yer almış olur (Oruç, 2010; Campbell, 2014; Watson, 2014; Cema, 2015). Smetana (2013)'a çocukların etraflarında olan bütün olumlu tutum, tavır ve davranışların, onların ahlaki gelişimlerine katkı sağladığı, yanlış tutum, tavır ve davranışların da ahlaki gelişimlerinde olumsuz etkilere neden olacağını ifade etmektedir.
- Killen (2019), tarafından yapılan bir araştırmada okul ve sınıf ortamında ayrımcılığa (lakap takılma, zorbalığa uğrama, dışlanma ve saldırı gibi) uğrayan çocukların sadece ahlaki gelişimlerinin değil psikolojik ruh sağlıklarının da tehlikeye girdiği ortaya konulmuştur. Bu çocukların stres ve anksiyete bozukluğu, düşük akademik performans sergileme gibi problemler yaşadıkları, bu durumun genel olarak çocukların fiziksel ve ruhsal sağlıklarını tehlikeye koyduğu gözlemlenmiştir. Sadece ayrımcılığa uğrayan çocuklarda değil ayrımcılık yapan çocukların da

önyargılı oldukları grup ile ilişki ve etkileşimlerini sınırlandırma konusunda stres altında oldukları ve bu anlamda çeşitli sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir.

- Öğretmenlerin sınıf içerisindeki ayrımcı gruplaşmaları göz ardı etmesi veya bazen gruplar arasında farklı muamelelerde bulunması yaşanan durumun daha kötü boyutlara ulaşmasına neden olabilmektedir. Berkowitz (2002) okul ortamlarında genel anlamda çocuklardaki önyargı ve taraflılığın azaltılmasının bütün çocukların sosyal ve ahlaki gelişimleri üzerinde olumlu etkileri (fiziksel, ruhsal ve akademik) olacağını ifade etmektedir. ABD'deki okul cinayetlerinin çoğunda, faillerin okulda birtakım akran zorbalığı deneyimlerine maruz kaldığı tespit edilmiştir. Elenbaas ve Killen (2021)'a göre öğretmenin sınıf içerisindeki bütün öğrencilerin aidiyet, bir arada yaşama, saygı ve iş birliği duygularının geliştirilmesine katkı sağlayan kapsayıcı ortamlar yaratması, bütün öğrencilerinin değerli ve eşit olduğu anlayışını oluşturması, dışlayıcı gruplaşmaların oluşması ihtimalini en aza indirir.
- Ahlak ve kişilik gelişiminde en önemli faktörlerden biri çocuğun etrafındaki insanların çocuğa nasıl davrandıklarıdır. Çocuğun ilişki içerisinde olduğu herkesin, özellikle çocuğun önem verdiği insanların, çocuğun sağlıklı kişilik gelişimi üzerinde önemli ölçüde etkileri vardır. Çocuğun okulu besleyici ve destekleyici bir yer olarak mı yoksa psikolojik ve fiziksel olarak kendisini zehirleyen bir ortam olarak mı gördüğü onun gelişimi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bundan dolayı okuldaki bütün ilişkilerin kalitesinin artırılması, bu ilişkilerin yardımseverlik, besleyicilik, saygı, istikrar, açıklık, özveri ve dürüstlük temelleri üzerinde kurulması önemlidir (Berkowitz, 2002; Bayraktar, 2016).

Sosyal alan teorisine göre, sınıf içerisinde olumlu bir atmosferin sağlanması sürecinde öğretmene büyük görevler düşmekte ve her öğrenciyle iletişim ve etkileşiminde bazı unsurları göz önünde bulundurması gerekmektedir. Nucci bir sınıfta pozitif ortamın sağlanması için önemli görülen bazı kuralları maddeler halinde şu şekilde sıralamıştır.

- Her öğrenciyle saygı, sevgi, şefkat ve güven temelleri üzerine bir ilişki kurmak.
- Sınıf içerisindeki etkileşimleri öğrencilerin birbirlerine karşı olan saygı ve sevgi duygularını güçlendiren temeller üzerinde yapılandırmak.
- Sorumluluk sahibi, anlayışlı ve adil öğrenciler yetiştirmek için onlara gerekli olan sosyal bilgileri sunmak.
- Öğrencilerin yanlış davranmalarına sebep olan kural ve uygulamaları tespit etmek.
- Öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olan okul/sınıf kural ve normlarını tespit etmek.
- Öğrencilerin yanlış tutum ve davranışlarına neden olan ihtiyaçlarını fark etmek.
- Sınıf içerisinde sert olmayan, gelişimsel onarıcı disiplin yöntemlerinden yararlanmak ve mümkün olduğunca cezadan kaçınmak.
- Öğrenci davranışlarını kontrol ederken ödül ve ceza gibi yöntemlere başvurmaktan ziyade öğrencilerin doğru davranış karşısındaki içsel motivasyonlarını geliştiren, yapıcı ve onarıcı yöntem ve tekniklere başvurmak.
- Öğrencilerin otonomi ve yeterlilik duygularının güçlenmesine yardım edecek fırsatlar oluşturmak.
- Öğrencilerin iş birliği ve uzlaşma becerilerini geliştiren ortam ve imkanlar sunmak.

- Yanlış davranışın ortadan kalkması için etkili çözümler bulmak.
- Öğrencilere hatalarından öğrenmeleri için fırsatlar tanımak.
- Öğrencilerin sınıf içerisinde yaşayacakları fiziksel, duygusal ve psikolojik zararı (birbirlerine zarar vermeleri, utanç ve acı gibi) en aza indirmek.
- Öğrencilere sınıf içerisindeki sosyal ve ahlaki problemleri kendi aralarında çözmeleri için fırsatlar oluşturmak (Nucci, 2009; Nucci & Ilten-Gee, 2021).

3. Sosyal ve Duygusal Gelişimi Destekleyen Pozitif Bir Sınıf Ortamında Disiplin Kuralları

Olumlu bir sınıf atmosferinde yaşanan sosyal ve ahlaki problemlere (kural ihlallerine) nasıl karşılık verileceği, sınıftaki pozitif ortamın korunması için kullanılması gereken disiplin kurallarının neler olduğu, üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konudur. Sınıf içerisindeki kural ihlallerine gelişimsel metot ve yöntemler temelinde karşılık verilmesi önemlidir. Bu sınıf içerisinde pozitif sınıf atmosferinin korunmasına dikkat edilerek çocukların ahlaki ve sosyal kural ihlalleri farklı bir şekilde ele alınmalıdır. Nucci, öğretmenlerin sosyal kural ihlallerine zaman harcamaktan ziyade ahlaki kural ihlalleriyle ilgilenmeleri gerektiğini ifade eder (Nucci, 1987, 2001). Pozitif bir sınıf ortamında, doğru ve yanlış davranışlar yerinde ve zamanında, etkili ve geliştirici bir şekilde cevaplandırılmalıdır (Lewis vd., 1995).

Olumlu bir sınıf atmosferinin korunmasında, etkili olabilecek bazı disiplinsel kurallar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Birbirinden farklı sınıf uygulamalarında değişiklik gösterebilse de sosyal duygusal ve ahlaki gelişime katkı sağlayan olumlu bir sınıf ortamında; sınıf kuralları ve beklentileri net olmalı ve okul yönetimi tarafından bilinmelidir (firm). Kurallar sınırlı ve herkes için aynı adaleti içermelidir (fair). Kural ihlallerinin sonuçları şiddetli değil, orta düzeyde olmalıdır. Okul ve sınıf kuralları esnek olmalıdır (flexible), öyle ki bu kuralların değiştirilmesi, kaldırılması ve uygulanması öğrenciler ve öğretmenler arasındaki bir müzakereyle yapılabilir (Nucci, 1987).
- Pozitif bir sınıf ortamında doğru olan davranışların bazen ödüllendirilmesinin kabul edilebilir olduğu ifade edilirken, olumlu davranışın sürekli pekiştirilmesinin davranışın yapılmasındaki içsel motivasyonun (otonominin) azalmasına neden olduğu ortaya konulmuştur. Bu konuda yapılan bazı çalışmalar doğru ve iyi davranışların ödüllendirilme sıklığının artmasıyla birlikte, çocukların bu davranışları yapma otonomilerinin kaybolduğunu ve davranışın bir süre sonra sadece ödülü almak veya dışarıdakileri memnun etmek amacıyla yapıldığını göstermektedir (Watson, 2014). Otonomi, ahlaki ve kişilik gelişimi ile yakından ilişkili, bireyin kendini-düzenleme ve kontrol-etme becerilerinin gelişmesinde yer alan önemli bir mekanizmadır.
- Çocuğa herhangi bir davranışından dolayı pekiştireç verildiği zamanlarda, pekiştirecin olumlu davranışa vurgu yapılarak verilmesi gerekmektedir. Çocuğun kendisine yapılan övgü çocuğun kendisini üstün görmesine sebep oluşturabilirken, doğru davranışa yapılan övgü, dikkatleri o davranışa çekerek, davranışın 'doğru' olduğunu ifade eder. Örneğin, sen ne kadar tatlı bir çocuksun demek yerine, "Sınıfı temizlememe yardım

ettiğin için çok teşekkür ederim.” demek daha doğru ve yerinde bir pekiştirmeçtir (Nucci, 2001, s. 201).

- Pozitif bir sınıf atmosferi içerisinde yapılan yanlış davranışa verilen cevap mantıklı, anlaşılır ve yerinde bir cevap olmalıdır. Öyle ki bu cevap içerisinde bulunulan olumlu atmosferin zedelenmesine neden oluşturmayacak bir cevap olmalıdır. Yanlış davranışa verilen yanlış bir cevap, çocuğun öfke ve kininin artmasına sebebiyet verebileceği gibi, çocukta yaptığı davranışta haklı olduğu hissi de uyandırabilir. Cevap çocuğun yaptığı yanlış davranış üzerinde düşünmesine sebep olacak (Watson, 2014) mantıklı bir cevap olmalıdır. Örneğin derste öğretmeni dinlemeyip konuşan bir öğrenciden dışarı çıkması istenebilir. Öğrenciyi dersi dinlemeye karar verdiğinde, sınıfa yeniden gelebileceği söylenir. Çocuğa verilen cevap, çocuğun sınıfa yeniden kabul edilebilirliğini ifade eden bir cevap olmakla birlikte, çocuğun hatasının nelere mal olacağını, öğretmenin ve arkadaşlarının tepkisini görmesine olanak sağlayacak düşündürücü bir cevap olmalıdır (Nucci, 2001, s. 202).
- Sınıf içerisinde eğer varsa öğrencilerin birbirlerine karşı önyargı ve dışlama gibi tutum ve davranışlarının değiştirilmesi için gelişimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır. Mesela, çocuklar gruplar arası ilişkiler ve tutumlar üzerine sosyal ve ahlaki muhakemeler içerisinde konuşulabilir, farklı gruplar arasındaki pozitif ilişkileri deneyimlemeleri için uygun ortamlar sağlanabilir, sosyal dışlama ve önyargının adaletsizliği gibi konular üzerinde karşılıklı diyaloglara girilebilir. Sınıf içerisinde farklı çocukları bir araya getirecek etkinlikler planlanabilir ve uygulanabilir. Hikayeler ve filmler üzerinden çocukların ahlaki düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan karşılıklı konuşmalar/ tartışmalar gerçekleştirilebilir (Killen, 2019).

- Piaget (1932), ahlaki gelişim üzerinde mütekabiliyet ilişkilerinin, özellikle karşılıklı saygının önemli etkileri olduğunu belirtmiştir. Pozitif bir sınıf ortamında öğretmenin çok dikkatli davranması; emir verici bir üsluptan uzak durarak, sempatik, açıklayıcı bir tutum tercih etmesi gerekir. Yaşanan kural ihlallerinde öğretmen veya yetişkinlerin sorunları çözerken kendi otoritelerini kullanarak değil, var olan sorunun nelere yol açtığını çocuğun görmesine fırsat tanıyarak, ya da mağdur tarafın ihtiyacını öne sürerek sorunları çözmeleri daha doğru bir yoldur. Mesele, salıncak sırası hiç gelmeyen bir çocuk için, “Çocuklar, Ali henüz salıncağa hiç binmedi, lütfen ona da sıra verir misiniz? ya da oyun hamurunu paylaşmak istemeyen bir öğrenciye, “Ayşe, Fatma da oyun hamuruyla oynamak istiyor, lütfen ona da biraz oyun hamurundan verir misin?” demek daha doğru ve yerinde söylemler olacaktır. Bu durumlarda çocuklar yetişkinlerin otoritesinden çekindikleri için değil, ortada var olan sorunun nelere yol açtığını gördükleri için ya da karşıdaki çocukların ihtiyacının farkına vardıkları için adalet ve karşılıklılık konularındaki duygularını geliştirirler (Nucci, 1987, 2001).
- Sınıf içerisinde daima bir sevgi ve şefkat ortamı olmalı, çocuğun şiddet ve öfke duygularını destekleyecek bütün yanlış davranışlardan kaçınılmalıdır. Ödevini yapmayan çocuğu teneffüse çıkarmamak ya da hikâye saatinde oturmayan bir çocuğu ceza köşesine oturtmak, doğru davranışın ortaya çıkarılması için yerinde bir çözüm olmayacaktır. Çocuğa, yanlış davranışlarının nedenleri üzerine düşünmesi konusunda yardım edilmeli, hatalarını düzeltme şansı verilmelidir. Çocuk, ne yaparsa yapsın, öğretmenin kendisine zarar vermeyeceği mesajını almalıdır. Çocuğa

her hâlükârda değerli olduğu hissettirilmeli, kendisine davranma biçimiyle, başkalarına zarar vermenin hiçbir koşulda kabul edilemeyeceği öğretilmelidir (Battistich vd., 1998; Nucci, 2009; Watson, 2014).

- Berkowitz (2002), öğrencilerin sınıf/okul içerisinde gördükleri/hissettikleri şefkat oranı ile ahlaki karakter gelişimlerinin aynı doğrultuda olduğunu vurgulamaktadır. Gelişimin ayrılmaz bir bütün olduğu ve olumlu bir sınıf ortamının çocukların birbirinden farklı alanlardaki gelişimlerine katkı sağladığı unutulmamalıdır (Battistich vd., 1998; Nucci, 2009).

Yukarı da ifade edildiği üzere araştırmalar pozitif bir sınıf atmosferi içerisinde gelişimsel disiplin metotlarının kullanılmasyla (çocuklara kendilerini değerlendirme fırsatları sunarak ve ahlaki sorumluluklar vererek) çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki yönlerinin geliştirilmesinin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Olumlu atmosfer, bireyin benliğini sosyo-ahlaki bir süreç içerisine koyarak, bireyin ahlaki bir kimlik geliştirme ihtimalini güçlendirir, böyle bir sınıf ortamında öğrenciler arasında karşılıklı bir gelişim sağlanır. Bu sınıf atmosferinin sağlanmasında ve korunmasında öğretmene birçok görev ve sorumluluklar düşmekte, sabırlı, anlayışlı ve kararlı olması gerekmektedir. Arkadaşlarına zarar veren, onları küçük düşüren, öğretmenine saygısız davranan bir öğrencinin her şeye rağmen sevilmesi tabii ki kolay olmayacaktır. Ama çocuğun kazanılması ve ahlaki gelişiminin olumlu yönde sağlanması bütün bunlara katlanmaya değerdir (Devries, 1999; Watson, 2014). Sevgi, saygı, güven gibi duygular üzerine temellenemeyen bir sınıf ortamı, öğretmen ile öğrenciler arasında entegrasyonun sağlanamadığı, çocuğun enerjisinin çoğunu kendisini savunma ve sınıfa uyum sağlama ile

harcadığı negatif bir sınıf ortamı olacaktır. Böyle bir atmosfer, ne yazık ki çocuğun gelişimini negatif yönde etkileyen, öğrenme ve öğretme ortamına zarar veren istenilmeyen bir ortamdır (Narvaez & Bock, 2014).

B. Çocukların İçsel Motivasyonunu Arttırmak

Ahlak eğitiminin amacı adalet, hak ve refah temelleri üzerinde kararlar verebilen, ahlaki yönleri gelişmiş, toplumun ahlaki yapılanmasına katkı sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Sosyal alan teorisyenlerine göre bir davranışın ahlaki olarak nitelendirilmesi için, bireyin ahlaki eylemin içerisinde yer alması yeterli görülmemiş, iyi olanı yapmak isteme niyet ve motivasyonuna sahip olması gerekli görülmüştür. Bilişsel yaklaşımlara göre ahlak eğitiminin amacı, çocuklara sosyal dünyalarını anlamaları ve bu dünyada uzmanlaşmaları için destek sağlamaktır. Bu yolda aşılama, telkin, tavsiye gibi geleneksel yöntem ve metotların gelişimsel yöntemlere göre daha etkisiz olduğu ortaya konulmuştur (Nucci, 2001). Nucci, Kohlberg (1975) gibi bireyin sosyal ilişkilerini düzenleyebilmesi ve adalet ve eşitlik temelleri üzerinde yürütebilmesi için okullarda ahlak gelişimini destekleyen derslerin geliştirici yöntemlerle verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Nucci, 2009).

Sosyal alan teorisyenlerinin çoğu (nitekim bilişsel-gelişimsel teorilerin çoğu benzer şeyi ifade etmektedir) “ahlakı” bireyin başkalarına nasıl davrandığıyla ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda ahlak “bireyin kendine ve başkalarına karşı olan hal, hareket, tutum ve davranışları ve bu davranışlarının altında yatan gerçek motivasyon ve niyetleri” şeklinde tanımlanmıştır (Killen & Smetana, 2015). Gelişim çalışmaları bireyin iyi davranışı yapmasında motive olmasını sağlayan iki farklı yol olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki sosyal öğrenme

ve davranışçı yaklaşımların öğrenme üzerinde etkili olduğunu düşündükleri ödül ve ceza gibi (bireyin sadece otoriteden çekindiği ya da karşılığında bir şeyler alacağı için davranışı yapması) yöntemler kullanarak, davranışın dışarıdan motive olmasını sağlayan faktörlerdir. Bilişsel yaklaşımlara göre bu koşullar altında yapılan eylemler ahlaki olarak kabul edilmediğiştir. “Ahlaki” olarak kabul edilen ikinci yol ise, bireyin kendi iç mekanizmasıyla (içten bir davranışla) faydacı bir amaç gütmeyen, iyi olanı yapmak isteme motivasyonu ile davranışı gerçekleştirmesidir. Nucci’ye göre ahlak eğitimi, bireyin içsel motivasyonunu arttıracak bir kimlik yapısının oluşmasına katkı sağlama temeli üzerinde yapılmalıdır (Nucci, 2001).

Bir kararın ahlaki olarak kabul edilebilmesi için içsel bir motivasyonla yapılmış olması gerektiğini ifade eden bilişsel yaklaşımlar ahlaki yargıların zihinsel bir değerlendirme sonucunda alındığını, bireyin ancak ahlaki bir muhakeme ve motivasyon sürecinin sonunda ahlaki bir eylemde bulunacağı ve ahlaki kararlar alabileceğini ifade etmektedir. Aksi halde alınan ahlaki bir kararı otorite ya da toplumun etkisiyle alınan bir karar olarak değerlendirmişlerdir (Piaget, 1932; Kohlberg, 1969; Turiel, 1983; Nucci, 2001). Piaget, çocuğun yaklaşık 10 yaşlarına kadar adalet temelleri üzerinde bir ahlaki gereçlendirme ve değerlendirme yapamayacağını, ahlak anlayışını tamamen içerisinde bulunduğu tek taraflı ilişkiler nedeniyle sadece dışarıdan gelen emir ve istekler doğrultusunda oluşturacağını ifade etmektedir. Piaget’ye göre birey bu durumdayken adalet temeli üzerinde değil, karşıdakini (anne-babasını ya da otoriteyi) memnun etme motivasyonu üzerinde kararlar verir (Piaget, 1932). Piaget bireyin dışarıdan gelen emirlere boyun eğdiği bu dönemi heteronom ahlak olarak isimlendirmiştir (Piaget, 1932). Bireyin davranışlarının etkileri ve sonuçları üzerinde düşündüğü, muhakeme ettiği ve adale-

ti sağlama motivasyonu temelinde kararlar aldığı dönemi ise otonom (autonomy) ahlak dönemi olarak tanımlamıştır. Burada kişi ahlaki kararları, içerisinde bulunduğu sosyal ortamda, kendi öz düzenlemesine dayanarak, adalet anlayışı temelinde alır. Bu durum bireyin tamamen kendi faydasını gözeterek, özgür bir şekilde kararlar aldığı bir süreç değil, başkalarının hak ve refahını gözeterek, sahip olduğu değer ve inançlar temelinde ahlaki kararlar aldığı bir dönemdir (Devries, 1999; DeVries vd., 2002; Köylü & Oruç, 2017). Çocukların otonom/özerk yönlerinin teşvik edilmesi, onların karakter gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahiptir (Berkowitz, 2002).

Kohlberg bireyin içten gelen bir motivasyonla ahlaki yargılarda bulunabildiği dönemi, gelenek sonrası dönem (bireyin ahlaki kararlarını adalet temeli üzerinde vermesi) olarak isimlendirmiştir. Gelenek öncesi dönemde bireyin ahlaki yargılarını kendi çıkarlarını koruma ve cezadan kaçınma temeli üzerinde verdiğini, geleneksel dönemde ise sosyal ve toplumsal kanunların/normların etkisiyle, sosyal çevrenin istekleri temelinde bir ahlaki anlayış oluşturduğunu ifade etmiştir. Kohlberg'e göre bireyin ahlaki kararlarının temelinde kendisiyle birlikte başkasının adalet ve refahını koruyabilme motivasyonu yer almalıdır, bu da ancak bireyin kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneğiyle (role taking) gerçekleşebilir (Kohlberg, 1969). Kohlberg için ahlaki karar, üzerinde muhakeme edilen ve bütün yönleriyle düşünülen, empatik bakış açıları ve değerlendirmeler temelinde alınan karardır.

Berkowitz ve Bier (2014) ahlak ve karakter eğitiminin en önemli amaçlarından birinin, çocukların içsel motivasyonlarını arttırarak, ahlaki kararlar verebilme becerilerinin güçlendirilmesi olduğunu ifade etmiştir. Doğru davranış konusundaki içsel motivasyon erken yaşlardan itibaren destek-

lenerek geliştirilmelidir. Bireyin dışarıdan gelen etkilerden dolayı gerçekleştirdiği eylem, ahlaki bir benlik kazanmadan gerçekleştirdiği eylemken; bireyin içsel bir motivasyonla elde ettiği eylem, kendi öz-düzenleme ve iradesiyle gerçekleşen, bireyin kendisinde oluşturduğu ahlaki disiplin ile, her zaman her yerde kendi özgür (bağımsız/otonom) iradesiyle başvurabileceği, doğru olan şeyi yapmasına temel olabilecek olan eylemdir (Piaget, 1932; Nucci, 2001, s.198; Çiftçi, 2001).

Çocukların ahlaki bir davranış karşısındaki ahlaki motivasyonunu geliştirmek için, ahlaki kararlar verebilme konusunda, "Başkasına zarar vermek doğru değildir." gibi bir ahlaki düşünme mekanizmasının/sisteminin geliştirilmesi gerekir. Bu temel üzerinde geliştirilen bir motivasyon ve ahlaki muhakeme sistemi bireyin ahlaki yargılarda bulunma mekanizmasını güçlendirir. Geleneksel eğitim ortamlarında, eğitimciler ve anne-babalar (her ne kadar bazen güvenlik gibi sebeplerden ötürü de olsa) çoğu zaman çocukları dışarıdan bir takım motive edici pekiştiricilerle motive etmeye çalışarak, çocukların içsel motivasyonlarının (ahlaki davranışın gerçekten yapılma nedenlerinin) önünü kapatabilirler (Devries, 1999). Bu konuda eğitimcilerin ve ebeveynlerin dikkatli olması, çocuklara ahlaki davranışın altında yatan gerçek nedenler üzerinde düşünme ortamları sağlaması, çocukları doğru olan davranışın niçin yapılması gerektiği konusunda motive edici konuşma ve tartışmalar içerisine sürüklemeleri önemli görünmektedir.

Bireyin ahlaki kararlar vermesinde etkili olan içsel motivasyonu ile özerklik/otonom becerilerinin birbiriyle yakın bir ilişki içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Otonomi, çocukların ahlaki bir davranışı kendiliğinden gerçekleştirmeleri konusunda önemli olan temel bir mekanizmadır. Çocukların otonomi alanları üzerinde gerçekleştirilen bazı boylamsal çalışmalar, otonomi ile ahlaki davranış arasında doğrusal bir ilişki oldu-

ğunu ifade etmektedir. Otonomi becerileri güçlü olan çocukların, hayattaki zorluklarla mücadele etme konusunda daha istekli ve kararlı oldukları, sosyal yönleri ve problem çözme becerileri gelişmiş, geleceğe yönelik amaçları olan çocuklar oldukları ifade edilmektedir (Damon, 2008). Motivasyondan uzak bir anlayışla yetiştirilen çocuklarda ise sosyal ve psikolojik anlamda birtakım olumsuz davranışlara rastlanmıştır. Heteronom bir anlayışla yetiştirilen çocukların, başkalarının üstünlüğünü ve egemenliğini kabul eden, çoğu zaman bunlara boyun eğen, özgüven eksiklikleri yaşayan, kuralların asıl nedenleri üzerinde düşünmeyen, başkalarının fikir ve anlayışlarını muhakeme etmeden kabul eden, eleştirmekten çekinen, soru sormaktan korkan, derinlemesine düşünme ve yargılama becerileri yeterince gelişmeyen ve motivasyonları düşük olan çocuklar oldukları gözlemlenmiştir (Devries, 1999).

Bireyin içerisinde yaşadığı sosyal hayata katkı sağlama duygularının geliştirilmesi, toplumun refah ve huzuru için gereklidir. Ancak gerçek motivasyon sayesinde, birey doğru ve iyi davranışa karşı bağlılık hissederek, toplumun refah ve huzurunu sağlayan ahlaki kural ve kaidelere uygun davranır (Damon vd., 2018). Çocukların içsel motivasyonlarının artırılması konusunda yapılabilecek en temel yöntemlerden birisi, onların doğru davranışın altında yatan temel faktörlerin nedenleri üzerinde düşünmelerine ortam hazırlayan fırsatlar sunmaktır. Böyle bir ortamda, davranışlarımızın başkalarına olan etkileri, dünyanın nasıl daha iyi bir yer olabileceği, bunun için neler yapılabileceği, yardıma ihtiyacı olan bir insana nasıl yardım edilebileceği gibi konularda yapılan karşılıklı konuşma, empati ve derin düşünmelerin içsel motivasyonun geliştirilmesine katkı sağlayan yöntemlerden bazıları olduğu ifade edilmektedir (Narvaez & Bock, 2014; Watson, 2014).

C. Çocuklara Ahlaki Değerleri Birinci Elden Tecrübe Edecekleri Ortamlar Sunmak

Çocuklara günlük hayatlarında (evde-okulda) öğrendikleri ahlaki kural ve değerleri, tecrübe edecekleri ortamlar içerisine koymak, çocuğun ahlaki ve sosyal gelişimini destekleyen unsurlardan bir diğeridir. Güçlendirilmesi hedeflenen ahlaki değerlerin özümsemesi ve kalıcılık kazanması için çocuğun bu davranışı doğru eğitim ve yöntemlerle uygun yerlerde deneyimlemesi önemli görünmektedir. Çocukları sosyal sorumluluk projeleri içerisine yönlendirerek, buralarda onlara çeşitli görevler vermek, öğrendikleri teorik bilgilerini günlük hayat içerisinde pratik etme imkânı sunar. Burada, çocukların başkalarına değer verme, içerisinde buldukları toplumun refah ve huzuru için çalışma, ihtiyaç sahiplerine yardım etme gibi doğrudan aktivite ve uygulamalar içerisine konulmasıyla, başkalarına faydalı olmanın, başkaları için bir şeyler yapmanın hissettirdiği olumlu duyguları tecrübe etmeleri hedeflenmelidir (Lee, 2014).

Berkowitz (2002), çocukların iyi karakteri uygulayabilme ortamlarına ihtiyaç duyduklarını, bundan dolayı okulların öğrencilerin özerklik ve nüfuz etme potansiyellerini geliştirme yönlerini beslemeleri gerektiğini belirtir. Karakterli bir insan olmak için gerekli olan perspektif alma, eleştirel düşünme ve çatışma çözme gibi becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacak 'iyilik yapma' ortamlarının oluşturulması önemlidir. Çocukların akran arabuluculuğu, öğrenci öz yönetimi ve hayırsever faaliyetler gibi çeşitli nitelikteki hizmet aktiviteleri içerisinde yer almaları etkili yöntemlerdendir. Örneğin, çocukların huzur evlerini ya da hayvan barınaklarını ziyaret etmeleri onların sevgi, şefkat ve merhamet duygularının gelişmesine katkı sağlar. Çocukların ahlaki değerleri pratik etme imkânları sadece okul dışında değil, okul ve sınıf

ortamında da çocuklara çeşitli görev ve sorumluluklar verilerek desteklenebilir. Bu anlamda yapılan faaliyetlerle, onların bir arada yaşama, yardımlaşma ve iş birliği duygularının geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

Nucci öğretmenlerle yaptığı bireysel çalışmalarda şöyle bir tecrübeyle karşılaşır. Bir ortaokul öğretmeni, down sendromlu bir çocukla dalga geçen bir öğrencisini, özel eğitim sınıfında, bir hafta asistan olarak görevlendirmiştir. Özel eğitim öğretmeni öğrenciyi özel eğitime gereksinim duyan çocuklarla çalıştığı bir hafta boyunca, sürekli desteklemiştir. Çocuk bu tecrübe ve etkileşimler neticesinde, okulda özel eğitim ile ilgili bütün aktivite ve projelerde gönüllü olarak rol alan bir öğrenci haline gelmiştir (Watson, 2014). Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bu konuda öğretmenlere büyük bir sorumluluk düştüğünün altını çizmek gerekmektedir. Öğrenciler her ne kadar neyin iyi ve yanlış olduğunu sözsel olarak ifade edebilseler de bu bilgilerin günlük ilişkilerine yansımaları ve bunları pratiğe dökme fırsatlarının oluşturulması konusunda öğretmenlerin gerekli liderliği sağlamaları ve bu konuda uygun şartları oluşturmaları gerekir. Ancak gerçek hayat içerisindeki uygulamalar vesilesiyle, çocuklar ahlaki değer ve yargılarını içselleştirir ve kalıcı bir hale getirebilirler (Battistich vd., 1998).

D. Çocukların Problem Çözme Becerilerini Geliştirmek

Okul öğrencilerin günlük hayatlarının çoğunu geçirdiği en önemli kurumlardan biridir. Okulda kaldıkları süre içerisinde öğrenciler birçok problemle karşılaşır. Çocukların sınıf içerisinde ve okulda özellikle arkadaşlarıyla yaşadıkları anlaşmazlıkların çoğunun temelinde sosyal ve ahlaki problemlerin yer aldığı söylenebilir. Bu sorunların fırsata çevrilerek iş

birliği ve karşılıklı saygı temellerinde çözülmesi için çocuklara zaman verilmeli ve çocuklar bu anlamda desteklenmelidir.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşanan problemler karşısında gelişimsel yöntemlerden yararlanarak sorunlara yaklaşması ve mümkün olduğunca çocukların sorunları kendi aralarında çözme becerilerini geliştirmesi önemlidir (Lewis vd., 1995; Nucci, 2009). Gelişimsel bir yaklaşım öğretmenin kontrol ve otoritesinden yararlanarak olaya müdahil olması değil, bu durumu verimli bir hale nasıl getirebileceği, çocuklara bu süreçte neler öğretilebileceği motivasyonu ile olaya dahil olmasıdır. Bütün çocukların kendi bakış açılarını ortaya koymalarını sağlayan güvenli bir ortam oluşturarak, tarafları memnun eden ya da üzerinde uzlaştıkları bir çözüm bulmalarına liderlik etmesidir. Bu süreçte en etkili yöntemlerden biri çocukların problemle baş başa bırakılarak, sorun kendileri ve arkadaşları vesilesiyle bir çözüm bulabilmelerine fırsat tanımaktır. Aşağıda çocukların problem çözme becerilerinin okul ortamlarında nasıl desteklenebileceği ile ilgili yaşanmış örnek bir olay sunulacaktır:

Bir anasınıfı öğretmeni bir boyama etkinliği yapacaktır. Çocuklardan masaya oturmalarını ister. Boyamayı yapacakları kâğıt tabakları dağıttığında iki çocuğun aynı sandalyeye oturmak için birbirlerini çekiştirdiklerini görür. Öğretmen çocukların önlerine bir kâğıt tabak bırakarak, “İşte kâğıt tabağınız, ne yapacağınıza siz karar verin.” diyerek oradan uzaklaşır. Çocuklardan biri (Tom) tabağı önüne alarak diğerine (Paul’a) başka bir yere gitmesi gerektiğini söyler. Ama Paul ilk başta onun oraya geldiğini dolayısıyla Tom’un başka bir yere gitmesi gerektiğini söyler. Tom ise, bunu kabul etmeyerek, masaya ilk başta kendisinin geldiğini söyler. İki çocuğun, “Önce ben geldim.” tartışmalarını duyan öğretmen yanlarına gelerek, “Neye karar verdiniz, bir çözüm bulabildiniz mi?” diye sorar.

Tom: Benim tabağım var.

Öğretmen: Peki ya Paul?

Tom: Paul başka bir yere gitmek zorunda.

Öğretmen: Neden Paul başka bir yere gitmek zorunda?

Tom: Tabak bende ve şimdi adımı tabağa yazacağım.

Öğretmen: Eğer bir tabak iki kişiye aitse ne yapılması gerekir?

Tom: Öğretmenim, lütfen Paul başka bir yere gidebilir mi?

Öğretmen: Paul'a kendin söyledin mi?

Tom, Paul'a dönerek, "Lütfen Paul, başka bir masaya geçebilir misin?" Paul gönülsüz bir şekilde başka bir yere gitmek için sandalyeden kalkar. Öğretmen, "Bunu kabul ediyorsun değil mi Paul?" diye sorar. Paul, "Hayır" diyerek kafasını iki yana sallar. Öğretmen "Paul bu çözümü beğenmedi" der. Aynı masadaki Mark, "Paul başka bir yere gitmek istemiyor" der. Öğretmen, Mark'a dönerek, "Başka bir çözüm bulabilir misiniz" diye sorar. Mark, "Paylaşabilirler, başka bir sandalye getirip tabağı paylaşabilirler" diye ekler. Öğretmen Tom'a ve Paul'a bu çözümü beğenip beğenmediklerini sorar, çocukların ikisi de kabul eder. Öğretmen çözümü açıklayarak, "Sorunu çözdün Mark." der. Paul, Tom'a döner ve parmağıyla tabağı ortadan bir çizgiyle ikiye ayırıyormuş gibi yaparak, "Tom, tabağı ortadan bir çizgiyle ayırıp her birimiz kendi tarafımızda çizim yapabiliriz, tamam mı?" diye sorar. Tom başını sallayarak, "Evet" der. Çocuklar hevesli bir şekilde başka bir sandalye getirerek tabağı ortadan bir çizgiyle ayırır ve her biri kendi tarafında çizim yapmaya başlar. Çocuklar tabağı bitirdiklerinde öğretmenden asmak için yardım isterler. Öğretmen tabağı asarken, "Mark'ın tavsiyesini dinlemenize çok memnun oldum, bence iyi bir tavsiyeydi, sizinle gurur duyuyorum"

der. Herkes resmini tamamladıktan sonra öğretmen uygun bir zamanda yaşananları bütün sınıfa anlatır, çocukların olan bitenlerle ilgili duygu ve düşüncelerini açıklamalarına fırsat tanır. Tom ve Paul'a birlikte boyamanın nasıl geçtiğini sorar. Çocukların ikisi de böyle bir karar vermekten memnun olduklarını dile getirirler. Aradan birkaç gün geçtikten sonra, çocuklar kuruyan çizimlerini eve götürür. Paul ve Tom tabağı ikiye ayırarak, her biri diğer arkadaşının çizmiş olduğu bölümü eve götürmeye karar verir (Nucci & Ilten-Gee, 2021, s. 91-93, <https://www.youtube.com/watch?v=nR-n7FMixtM>).

Yukarıda anlatılan olay anasınıflı öğrencileri arasında yaşanan gerçek bir olaydan alıntıdır. Sınıf içerisinde bu tür sorun ve anlaşmazlıklar (özellikle okul öncesi ve ilkökul döneminde) yoğun olarak yaşanmaktadır. Okul öncesi ve ilkökul dönemleri çocukların bu anlamdaki sorun ve problem çözme becerilerini geliştirebilecekleri en uygun dönemlerden biridir. Normal şartlarda birçok öğretmenin soruna direkt çözüm getireceği, ya da çocuklara ne yapmaları gerektiğini söyleyeceği yukarıdaki hikâyede, öğretmen probleme çözüm bulmaktan kaçınarak sorunu çocukların çözmesi için çaba sarfetmiştir. Çocuklar sorunu kendi aralarında çözememiş olsalar bile bir arkadaşlarının tavsiyesiyle çözüme ulaşmışlardır. Öğretmen günün sonunda yaşananları bütün sınıfın gündemine getirerek, aslında uzlaşmacı bir tutum benimseyerek üzerinde düşünürlerse çocukların kendi sorun ve anlaşmazlıklarını çözebilme yeteneklerine sahip olduğuna ya da böyle durumlarda başkalarının fikirlerine başvurmanın iyi bir şey olduğuna dikkatleri çeker.

Çocukların problem çözme becerilerini destekleyen bu tutum ve stratejiler ilk bakışta, birçok zaman kaybına neden oluyormuş gibi görünse de bu tür yöntem ve tutumlar

kullanılarak çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin uzun vadede öğretmenlere ve sınıfa zaman kazandıracağı ve birçok anlamda katkı sağlayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıf içerisinde uygulanan bu şekilde gelişimsel yöntemler, çocukların problemlere farklı çözüm yolları bulma becerilerini ve bir sorun üzerinde derinlemesine düşünme yeteneklerini geliştirir. Aynı zamanda sınıf içerisinde yaşanan problemlerin öğrenciler tarafından çözülmesi, çocukların yeterlilik, özerklik/otonomi, iş birliği ve mütekabiliyet duygularının güçlenmesine katkı sağlar (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

E. Okulda Onarıcı Adalet (Restorative Justice) Yöntemleriyle Pozitif Disiplini Teşvik Etmek

Okul içerisinde birçok sosyal problem ve anlaşmazlığı içeren çok yönlü bir yapıdır. Okul yönetimi ve öğretmenlerin bu problemleri nasıl ele aldıkları ve yönettikleri öğrencilerin ahlaki ve kişilik gelişimleri açısından önemlidir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda, cezalandırıcı disiplinsel yöntemlerin öğrenciler ve okul ortamları üzerinde yıkıcı etkiler oluşturduğu ortaya konulmuştur. Bu durum okul içerisindeki sorun ve anlaşmazlıkların çözümünde zararın en aza indirilmesi için alternatif yöntemlere başvurulmasını zorunlu kılmıştır. Bu başlık altında okulda yaşanan ahlaki ve sosyal kural ihlallerine gelişimsel temeller üzerinde nasıl yaklaşılması gerektiğiyle ilgili bir yaklaşımdan bahsedilecektir. Dünyanın birçok yerinde ilk etapta adalet-ceza sistemi içerisinde mahkûmlar üzerinde kullanılan “onarıcı adalet” yöntemleri son yıllarda başta Amerika, Kanada ve Yeni Zelanda gibi ülkeler olmak üzere dünyanın farklı ülkelerinde okul ortamlarında da yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemi okullarda ilk defa

(1994 yılında) uygulamaya koyan, büyük bir lisede (1600 mevcutlu) rehber öğretmen olarak çalışan Margaret Thorsborne olmuştur. Onarıcı adalet yaklaşımları temellerini Maori (Yeni Zelanda yerli halkı) kültürü içerisinde kullanılan geleneksel bir yöntemden almaktadır. Maoriler bu yaklaşımı, marjinalleşen ve huzursuzluğa yol açan gençlerini topluma kazandırmak için ve toplum içerisinde birlik, beraberlik ve işlevselliği sağlamak amacıyla kullanmışlardır (Marrison, 2013).

2016'da ABD'de yapılan bir araştırmaya göre ülke genelinde eyaletlerin yarısından fazlasının (bazı okul bölgelerinde) onarıcı adalet yaklaşımlarını kullandıkları ortaya konulmuştur. Özellikle California ve New York gibi eyaletlerin dezavantajlı (suç oranlarının yüksek olduğu) bölgelerinde bu yaklaşım okul içerisindeki sorun anlaşmazlıkların çözümünde yaygın olarak kullanılmaktadır. Onarıcı adalet metotları ergenlik döneminde artan (ortaokul ve lise döneminde) disiplin cezası, okuldan uzaklaştırma ve atılma gibi cezaları azaltmak ve bunların önüne geçmek için uygulamaya konulan gelişimsel bir cezalandırma yöntemidir. Onarıcı adalet, müdahale ve yaklaşımlar olarak da isimlendirilen bu yöntemlerde, çocuğun kaybedilmesine sebep olan katı, tolerans tanımayan, dışlayıcı ceza ve pratikler terkedilerek, bireyin okula ve topluma kazanılmasını hedef edinen eğitimsel, yapılandırıcı yöntemler kullanılmaktadır. Onarıcı adalet yaklaşımları birbirinden farklı araştırmalarla etkililiği kanıtlanmış bir uygulamadır. Bu yöntemde amaç yapılan yanlışın veya işlenen suçun düzeltilmesi, tamir edilmesi ve zararın yapıcı bir şekilde onarılmasıdır. Burada çocuğun ve gencin arkadaşları ve okul ile ilişkilerinin düzeltilmesi ve okul kültürünün saygı, empati ve anlayış değerleri üzerinde iyileştirilmesine odaklanılır (Restorative Practices Working Group, 2014; González vd., 2019).

ABD bağlamında onarıcı yaklaşımlar, gençlerin okuldan uzaklaştırılma ve atılma durumlarının ortadan kaldırılması amacıyla uygulanmaktadır. Araştırmalar Amerika'da Siyahi ve Latin Amerikalıların okuldan uzaklaştırılma ve atılma durumlarının beyaz Amerikalılara göre çok daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Her uzaklaştırmanın çocuğun okula devam etme ihtimalini yüzde 20 azalttığı, okulu bırakan ya da okuldan atılan öğrencilerin ise ileride suç olaylarına karışma ihtimallerinin çok daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Wald & Losen, 2003). Ortaokul ve lise yıllarında sert, sıfır-tolerans cezalandırmaların durumu daha kötüye götürmesi sebebiyle (okuldan uzaklaştırma ve atılma durumlarının çocuğun ve toplumun aleyhine sonuçlar doğurması nedeniyle) onarıcı adalet yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Temel olarak okullardaki disiplin sistemleri öğrencilerin sosyal, ahlaki ve kişilik gelişimini amaçlamaktadır. Onarıcı adalet yaklaşımlarının amaçları incelendiğinde, çocukların okul içerisinde sosyal ilişkilerini düzenleyebilme ve ahlaki davranış ve bilişlerini geliştirmeye yardımcı olma çabaları üzerinde temellendiği görülmektedir (Recchia vd., 2024). Onarıcı adalet yaklaşımlarının okullardaki sorunlara daha yapıcı çözümler üreterek okulların daha sağlıklı kurumlar haline gelmesine, okul kültürünün olumlu yönde değişmesine, öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri ile ilişkilerinin gelişmesine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Onarıcı yaklaşımlar birbirinden farklı birçok metotları içermektedir. Aşağıda konunun anlaşılmasına yardımcı olmak için, onarıcı yaklaşımların pratik uygulamalarına ait bir örnek sunulacaktır (Restorative Practices Working Group, 2014):

Joe 10. sınıf öğrencisidir, okula gitmeden önce ailesiyle büyük bir kavga yaşar ve okula geç kalır, ilk ders çöktan

başlamıştır, ama yine de derse girer. Aşağıda Joe'nun bu durumunun farklı disiplin yaklaşımlarını benimseyen iki okul tarafından nasıl ele alındığı incelenecektir.

Tablo 7: Onarıcı Adalet

Sıfır-Tolerans Disiplin Modelini Benimseyen A Okulu	Onarıcı Adalet Yaklaşımlarını Benimseyen B Okulu
<p>Joe ders çoktan başlamasına rağmen derse girer, öğretmen Joe'ya dersin ortasında olduğunu söyleyerek idareden izin kâğıdı alması gerektiğini söyler.</p> <p>Joe idareye gittiğinde müdür yardımcısı neden geç kaldığını sorar, Joe susar ve müdür yardımcısı kendisine kızarak bir daha derse zamanında gelmesi gerektiğini söyler.</p> <p>Joe, aynı gün öğle arasında kantinde bir arkadaşıyla kavga eder. Kantin biraz dağınık ve birkaç bardak kırılır. Okul disiplin kurulu iki öğrencinin durumunu görüşmek için toplanır. Okul yönetimi Joe'yu suçlu bularak kendisine 3 gün uzaklaştırma cezası verir.</p>	<p>Joe dersin ortasında okula gelir ve derse girer, öğretmen hoş geldin diyerek onu sınıfa davet eder. Öğretmen neler olup bittiğini anlamak için dersin bitmesini bekler, ders bitiminde her şeyin yolunda olduğundan emin olmak için Joe ile konuşur, Joe için rehberlik servisiyle bir randevu ayarlar.</p> <p>Öğle arasında Joe bir arkadaşıyla kavga eder. Öğrenci akran arabulucuları ve okul personeli hemen araya girer, Joe ve arkadaşını birbirinden ayırıp gerilimi azaltırlar. Aynı gün öğleden sonra Joe ve arkadaşları rehber öğretmenin aracılığıyla konuşup, olayla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade ederler. Boş bir zamanlarında kafeteryanın temizlenmesine yardım etmeye karar verirler. Okul rehber öğretmeni öğleden sonra Joe'nun evine giderek, Joe ve ailesiyle konuşur.</p>

Yukarıda birbirinden farklı disiplin yaklaşımlarını benimseyen iki okulun, problemleri nasıl ele aldıkları ile ilgili bir hikâye anlatılmıştır. A okulunda sorunun nedenlerine inilmeden sonuçlarına odaklanılmış ve yapıcı bir çözüm yerine öğrencinin sosyal ve psikolojik gelişimine zarar veren yıkıcı disiplin yöntemlerine başvurulmuştur. Bu yöntem aynı zamanda öğrencinin okul aidiyeti ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini zedeleyen bir ceza yöntemi olmuştur. B okulunda ise sorunun kaynağına inilerek, problemin bir daha yaşanmaması için yapıcı ve onarıcı yöntemlere başvurulmuştur. Bu yöntemde okul kültürünün

iyileşmesine ve öğrencilerin geliştirilmesine yönelik adımlar atılmıştır. Öğrencilere, güvenli bir ortam sağlanarak, olayla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır.

Onarıcı adalet uygulamaları birçok ahlak eğitimi pratiklerini içerir. Onarıcı yöntem ve yaklaşımlarla, çocuklara bir daha böyle bir durumda nasıl davranmaları gerektiği, yaşanan olayın meydana getirdiği sonuçlar (fayda, zarar, yanlış ve doğru davranış gibi) üzerinde düşünmeleri sağlanır. Bu yaklaşımlar aynı zamanda çocuklara eğer isterlerse, zararın telafi edilebileceği ve yanlışların düzeltilebileceği mesajını verir. Bu şekilde onarıcı yöntemler çocukların duygularını kontrol edebilme ve yönetebilme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayarak, benzer durumlarda nasıl bir strateji uygulamaları gerektiği konusunda kendilerine tecrübe kazandırır.

F. Ahlaki Öğrenmeyi Destekleyen Bütüncül Bir Akademik Program Uygulamak

Alan teorisyenlerine göre etkili bir ahlak eğitim programı, herhangi bir ders ya da ünite içerisine sıkıştırılmış bir ahlak eğitimi programı değil, bütün okul müfredatında ahlaki gelişimin desteklendiği bir programdır. Çocuklar ahlaki bilgilerini sadece bir ders ya da ünite içerisinde değil okulda yaşanan bütün etkileşimler temelinde yapılandırır. Bu bağlamda okul hayatında yaşanan bütün etkileşimlerin kalite ve besleyiciliğinin artırılması önemlidir (Nucci, 2009). ABD Eğitim Departmanı çocukların ahlaki ve karakter gelişimlerinin desteklenmesi için, bütün okul müfredatının ahlaki ve karakter gelişimini destekleyen bir yapı üzerinde düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır (Kaymakcan & Meydan, 2014).

Gelişimsel yapılandırmacı felsefeler üzerine temellenen ahlak eğitimi programları, gelişimi bir bütün olarak değerlendirerek çocukların sosyal gelişimlerinin bir parçası olan ahlaki

gelişimlerinin de bütüncül bir program içerisinde desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu şekilde hazırlanan öğretim programlarında ahlakla ilişkili olabilecek bütün dersler içerisinde ahlaki sorun ve anlaşmazlıklara değinilmiştir¹¹. Yapılan araştırmalar bu şekilde işlenen derslerin ilgili dersteki akademik başarıyı arttırdığını da ifade etmektedir (Nucci & Weber, 2008).

Okullar çocukların ahlaki ve karakter gelişimlerinde önemli olan kurumlardan biridir. Öğrenciler sadece ders saatlerinde değil, okul içerisindeki bütün aktivite ve etkinliklerde (bir plan/proje/problem üzerinde çalışırken, teneffüslerde, oyun oynarken, yemek aralarında) de sürekli bir etkileşim ve iletişim içerisinde. Bu süreç içerisinde öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlayan fırsatlar oluşturulması öğrencilerin sağlıklı bir kişilik geliştirmeleri için son derece önemlidir (Brunn, 2014; Elenbaas & Killen, 2021).

G. Ahlaki Değerler Üzerinde Düşünmeyi ve Tartışmayı Sağlayacak Problemler/ Olaylar Sunmak

Bireyin sosyal ve ahlaki gelişimleri üzerinde yapılan araştırmalar, çocukların ahlaki gelişimlerinde geleneksel olarak adlandırılan tavsiye ve nasihat gibi doğrudan aktarım yöntemlerinin pek etkilerinin olmadığını ortaya koymaktadır (Nucci, 2001). Araştırmalar bireyin ahlaki gelişimi üzerinde, yaşantıları ile olan karşılıklı konuşma ve tartışmaların olumlu etkileri olduğunu ifade etmektedir. Ahlaki bir konuda konuşulması ve tartışılması çocukların düşünme, olaylara başkalarının bakış açılarıyla bakma ve empati yönlerinin geliştirilmesine katkı sağlar (Watson, 2014; Lee, 2014; Araki, 2014; Nucci & Ilten-Gee, 2021). Bilişsel ahlak gelişimi yakla-

11 Bu çalışmanın dördüncü bölümünde bütün okul müfredatında ahlaki gelişimin nasıl destekleneceği ile ilgili örnek ders içerikleri sunulacaktır. Burada genel bilgiler verilmiş olup, tekrara düşülmemesi için ayrıntıya inilmemiştir.

şımları ahlaki bir kararı muhakeme ve değerlendirme aşamalarından geçilerek alınan bir karar olarak değerlendirmiş (Piaget, 1932; Kohlberg, 1969; Turiel, 2010b), çocukların ahlaki konularda mantıklı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin ahlaki kararlar verme konusunda önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Kohlberg, 1975; Nucci, 2009).

Berkowitz (2002), öğrencilerin ahlaki düşünme becerilerinin geliştirilmesi için, ahlaki konular üzerinde akıl yürütecekleri, muhakeme edecekleri ve tartışacakları ortamlara ihtiyaç duyduklarını belirtir. Bu uygun müfredat (sosyal bilim dersleri gibi) içerisine yerleştirilen ahlaki tartışmalarla olabileceği gibi karakter ve ahlak eğitimine ayrılan ayrı dersler içerisinde de yapılabilir. Ahlaki tartışmaların ve konuşmaların çocukların gelişim ve yaş düzeylerine uygun olarak hazırlanan programlar temelinde yapılması önemlidir¹² Gerçek ya da farazi olsun, ahlaki ikilemleri içeren hikâye ve konuların çocukların ahlaki bakış açılarının geliştirmesine katkı sağladığı, olayları başkalarının adalet, hak ve refahını da temele alarak düşünmelerine yardım ettiği ifade edilmektedir. Bu konuşmalar esnasında güvenli bir ortamla birlikte, çocukların kendi fikir ve düşüncelerini paylaşmaları konusunda (kendilerine destek olmak için) öğretmen ya da yetişkinlerin de konuyla ilgili fikirlerini beyan etmeleri önemlidir (Narvaez & Bock, 2014).

Kohlberg bireyin ahlaki muhakemesini sorduğu ikilemleri olaylara verdikleri cevaplar üzerinden kategorilere ayırmıştır. Kişinin bireysel çıkar ve menfaatleri ile sosyal düzen ve toplumu düşünerek aldığı kararları ahlaki olarak değerlendirmemiştir. Bireyin, ahlaki bir yargıda bulunurken kendini başkalarının

12 Bu çalışmanın dördüncü bölümünde ahlaki muhakemeyi güçlendiren/geliştiren bir öğretim programının temel özellikleri ve bu temeller üzerinde hazırlanan ders içeriklerine örnekler verilecektir. Burada daha çok ahlaki muhakemenin genel anlamda nasıl geliştirilebileceği ile ilgili kısa ve genel bilgiler üzerinde durulmuştur.

yerine ne kadar koyabildiği (role taking) ve başkalarının bakışıyla olaya ne kadar bakabildiği üzerinden bireyin ahlaki muhakemesini ölçmüştür (Kohlberg, 1971). Araştırmalar bireyin kendisini başkasının yerine koyabilme becerilerinin başkalarıyla girdiği karşılıklı konuşma ve etkili tartışmalar vesilesiyle geliştirilebileceğini ifade etmektedir (Watson, 2014; Nucci, 2009).

Toplum içerisinde olumlu değişiklikler yapan bireylerin ahlaki muhakeme becerilerinin gelişmiş olduğu, toplumdaki ahlaki problemlerin farkında oldukları ve içerisinde buldukları gayri ahlaki durumları olumlu yönde değiştirmek için harekete geçtikleri gözlemlenmiştir (Killen & Dahl, 2021). Ahlaki muhakeme, herhangi bir konunun ahlaki yönünden değerlendirilebilmesi için (doğru ve yanlış temellerinde ve başkalarına olan etkileri üzerinden) gerekli olan temel mekanizmadır. Ahlaki bir karar başkalarının adalet, hak, iyilik ve refahı (başkalarına olabilecek etkileri) düşünülerek alınır. Örneğin “Birine zarar vermek ya da onu dövmek yanlış ve kötü bir şeydir, çünkü bu durum başkasına zarar vermek/ onu incitmek gibi kötü niyetler içerir”. Eğer bir kişi, Hasan’ın Emre’yi dövmesi karşısında, “Hasan kötü ve yanlış bir şey yapıyor” gibi bir değerlendirme ve yargıda bulunuyorsa, bu kişi ahlaki bir muhakeme yapmış olur (Dahl & Killen, 2018).

Ahlaki konularla ilgili tartışmaların çocukların yaşlarıyla orantılı karmaşıklıklar içermesi önemlidir. Nitekim okul öncesi çocuklarının ahlaki gelişimlerine tartışmalarla değil daha çok işbirlikçi yöntemlerle katkı sağlanabileceği ortaya konulmuştur. Okul öncesi ve ilkokulun ilk kademelerinde çocukların empatik becerilerini geliştiren sosyal ve duygusal öğrenmelerin desteklenmesi önemsenmelidir. Yoğun duygu ve empati içeren hikayeler okumak ve hikayedeki kahramanların duyguları üzerinde konuşmak ve yaşananları yorumlamak bu yaşlardaki çocukların ahlaki muhakeme be-

cerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar (Dördüncü bölümde sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen örnek bir hikâye sunulacaktır). Gündelik hayat içerisinde yaşanan ahlaki problemler üzerinde konuşmak da çocukların ahlaki düşünme becerilerini destekler. Mesela, sınıfta bütün lego parçalarını kendine almış ve arkadaşlarıyla paylaşmak istemeyen bir çocuğa, başkalarının da legolarla oynamaya ihtiyacı ve hakkı olduğunu hatırlatmak için, sınıf ortamında bu konu hakkında konuşulabilir. Çocukların lego alamayan çocukların neler hissedebileceği ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanarak, bu konuda adaletli bir çözümün nasıl olması gerektiği üzerine konuşulabilir. Sınıfta, arkadaşlarının nasıl hissettiklerini onların dilinden dinleyen çocuklar, olaylara başkalarının bakış açılarıyla bakmayı öğrenebilir, empati ve adalet duygularını geliştirebilir (Hildebrandt & Zan, 2014).

Çocukların ahlaki düşünme becerilerini sadece olaylar ya da hikayeler üzerinden yapılan konuşmalar ve tartışmalarla desteklemek eksik ve yetersiz olacaktır, bu durum sınıf içerisindeki birçok pratiğe aktarılabilir. Okul ve sınıftaki kural, kaide ve problemler üzerinde konuşmak ve bu konularda öğrencilerin fikirlerine başvurmak da öğrencilerin düşünme becerilerini güçlendirir (Watson, 2014). Nasıl bir sınıfta yaşamak istiyorsunuz, sınıfımızın kuralları neler olmalıdır, bu soruna nasıl bir çözüm bulabiliriz, adil olan nedir, gibi sorular üzerinde konuşulup, tartışılabilir. Bu şekilde beyin fırtınalarıyla öğrencilerin aktif bir süreç içerisine girmeleri, iş birliği ve karşılıklı saygı duygularının geliştirilmesi, düşünen, eleştiren, sorgulayan bireyler haline gelmelerine de katkı sağlanabilir. Bu süreçte çocuklarının söylediklerinden dolayı yargılanmamaları, aksine fikir ve düşüncelerini söyleyen öğrencilerin taktir edilmesi motivasyonlarının kırılmaması anlamında önemlidir (Brunn, 2014).

BÖLÜM IV

ALAN TEMELLİ AHLAK EĞİTİMİ (DOMAIN-BASED MORAL EDUCATION) YAKLAŞIMI

Geçen bölümde sosyal alan teorisi temellerinde ahlaki ve sosyal gelişimin eğitim ortamlarında nasıl desteklenebileceği ile ilgili bazı gelişimsel yaklaşım, yöntem ve metotlar üzerinde durulmuştu. Bu bölümde sosyal alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı ve bu yaklaşım üzerinde geliştirilen ders içerikleri sunulmaktadır.

A. Alan Temelli Ahlak Eğitimi Yaklaşımı (ATAE)

Berkowitz, ahlak eğitimi yaklaşımlarını sundukları içeriklere bağlı kalarak, üç temel yaklaşım altında sınıflandırmıştır. Doktrinsel/aşılamacı (indoctrinative) olarak adlandırılan ahlak eğitimi programlarında; öğrencilerin, belirli ahlaki kodları, karakteristik nitelikleri ve değerleri geleneksel birtakım yollarla kazanması amaçlanmıştır. Kuzey Amerika'da yapılan karakter eğitimi yaklaşımları buna örnek olarak gösterilebilir. Romantik olarak isimlendirilen ikinci gruptaki yaklaşımlarda, bireylerin doğuştan birtakım ahlaki yönelimlere sahip oldukları kabul edilir. Bu yaklaşımda ahlak eğitiminin amacı bireyin bu özelliklerinin ortaya çıkarılması için gerekli olan besleyici ortamın sağlanması, bu yönelimlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi olarak kabul edilmiştir. Bu grup yaklaşımlarda belirli bir içerik sunulmadan bireylerin içlerinde zaten var olan ahlaki değerlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. "Değerlerin açığa kavuşturulması" (values clarification approach) yaklaşımı buna örnek olarak gösterilebilir. Üçüncü

grupta ise bilişsel/zihinsel yaklaşımlar üzerine temellendirilen ahlak eğitimi programları yer alır. Bu ahlak eğitimi programları temel olarak ahlaki muhakeme becerilerinin geliştirilmesi sürecine odaklanır, burada içerik ahlaki muhakemeyi geliştirmek için yalnızca bir katalizör görevi görmektedir. Kohlberg'in "Adil Topluluk Okulları (Just Community Schools)" buna örnek olarak gösterilebilir (Berkowitz, 1997a).

Berkowitz'in bu açıklamaları temelinde ATAE yaklaşımının üçüncü (ahlaki muhakemenin geliştirilmesi) gruptaki ahlak eğitimi yaklaşımı altında sınıflandırılabilceği görülmektedir. Alan Temelli Ahlak Eğitimi yaklaşımı bireyde sağlıklı bir ahlaki biliş/zihin geliştirilmesini hedefleyen, bunun da bireyin ahlaki muhakeme ve düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle sağlanabileceğini ifade eden ahlak eğitimi yaklaşımıdır (Nucci & Ilten-Gee, 2021; Nucci, 2024). Alan teorisine göre ahlaki düşünme becerileri yüksek bireyler ahlaki bir konuyu adalet, hak, refah ve eşitlik temelleri üzerinde derinlemesine düşünen, bu olayın başkalarına olabilecek etkilerini değerlendiren kimselerdir. ATAE yaklaşımı Larry Nucci ve öğrencilerinin ABD bağlamında, toplumun içerisinde bulunduğu sosyal ve ahlaki problemler üzerinde şekillenerek geliştirilen bir ahlak eğitimi yaklaşımıdır.

Üçüncü bölümde, genel anlamda gündelik hayat içerisinde bireyin ahlaki gelişiminin önemli bir parçası olduğu sosyal gelişiminin nasıl desteklenebileceği üzerindeki bazı temel ilke ve yaklaşımlar üzerinde durulmuştur. Bu bölümde doğrudan "alan temelli ahlak eğitimi (ATAE)" yaklaşımı ortaya konulacaktır. Bu bağlamda öncelikle sosyal alan teorisyenlerinin geleneksel karakter ve değer eğitimi yaklaşımları ile ABD'de yaygın bir şekilde kullanılan sosyal ve duygusal öğrenme programlarını nasıl değerlendirdikleri üzerinde durulacaktır.

Daha sonra ATAE yaklaşımı ve bu eğitim anlayışı temelinde geliştirilen ders içeriklerine örnekler sunulacaktır.

1. Alan Temelli Ahlak Eğitimi Yaklaşımının Geleneksel Karakter ve Değerler Eğitimi Yaklaşımlarından Farkı

Ahlak gelişimi literatüründe, ahlak eğitimi; liberal, yapılandırmacı ve bilişsel yaklaşımlarla ilişkilendirilirken, karakter eğitimi; muhafazakâr, geleneksel ve davranışsal yaklaşımlarla ilişkilendirilmiştir. Bunun en temel nedeni 'ahlak (moral)' kelimesinin Piaget ve Kohlberg'in yapılandırmacı ve bilişsel teorileriyle daha çok anılması olmuştur (Berkowitz, 2002). Bu durum bilişsel ve yapılandırmacı temeller üzerinde geliştirilen ATAE yaklaşımının, 'karakter eğitimi' ve 'değerler eğitimi' kavramları yerine 'ahlak eğitimi' kavramını kullanmasını açıklamaktadır.¹³ Geleneksel karakter eğitimi anlayışlarında 'karakter' bir insanın sosyalleşme süreci içerisinde toplumun değerli gördüğü belirli ilke ve değerleri alışkanlıklar edinme yoluyla kazanması olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda karakter bireyin, belirli bir listedeki karakter ve değerleri (Berkowitz, 1997a), içselleştirmeden kazanması olarak kabul edilmiştir (Nucci, 2017). Burada geçen karakter eğitimi anlayışı geleneksel karakter eğitimi anlayışları bağlamında bir tanımlamadır. Geleneksel olarak karakter eğitiminde bireyin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulmamış, karak-

13 Bilişsel ahlak gelişimi ve eğitimi yaklaşımları bilginin oluşturulması sürecinde bilişsel faaliyetlerin önemi üzerinde yoğunlaşarak çoğu zaman birbirlerini destekleyen araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Sosyal Alan Teorisyenleri Piaget ve Kohlberg'in ahlak gelişimi ve eğitimi konusundaki fikirlerini (sosyal alan teorisinin temel bulgularıyla çelişmediği sürece) yaygın olarak kullanmışlar/kullanmaktadırlar. Piaget ve Kohlberg'in gelişim teorileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmalardan da etkili bir şekilde yararlanmışlardır. Bundan dolayı bu bölümde Piaget, Kohlberg ve Piaget'nin ahlaki gelişim teorisi temelleri üzerinde geliştirilen ahlak gelişimcilerinin çalışmalarından (William Damon gibi) yararlanılmıştır.

ter alışkanlık haline getirilmesi gereken belirli değer ve özellikler üzerinden tanımlanmıştır.

Bugün geleneksel karakter eğitimi yaklaşımlarını yeniden yorumlayan eğitim anlayışları da geliştirilmektedir (Bkz. Curren & Park, 2024) Bu yaklaşımlardan bazıları karakter kavramını çok yönlü bir biçimde ele alarak, gelişimsel temeller üzerinde açıklayan ve yorumlayan anlayışlardır. İlişkisel Gelişimsel Sistemler (Relational Developmental Systems, RDS) son dönemlerde karakteri gelişimsel bir sistem olarak gören yaklaşımlara bir örnek olarak verilebilir (Nucci, 2019). Burada karakter çok yönlü, dinamik bir gelişimsel sistem olarak ele alınmaktadır. Bu bölümde sosyal alan teorisyenlerinin eleştirdiği karakter eğitimi anlayışları gelişim çalışmalarından yararlanmayan geleneksel karakter eğitimi yaklaşımlarıdır.

Sosyal alan teorisyenlerine göre geleneksel karakter eğitimi yaklaşımları genellikle davranışçı ve sosyal öğrenme yaklaşımları üzerine temellenen ödül, ceza, taklit ve modelleme gibi eğitimsel metotların yaygın kullanıldığı yaklaşımlardır. Bu programlarda ahlak eğitimi faaliyetleri sosyal kurallar, normlar ve standartlar çerçevesinde kısıtlamalar temel alınarak yürütülmüştür. Bu yaklaşımlar teorik tanımlamalardan uzak olan, genellikle psikolojiyle bir bağlantı kurmak zorunluluğu hissedilen, çoğu zaman bundan dolayı ahlaki kazanım ölçümlerini kullanan yaklaşımlar olarak değerlendirilmiştir (Turiel, 2010a). Genel anlamda karakter eğitimi anlayışları ahlaki kararların alınması sürecinde, belirli birtakım değer ve özelliklerin öğretilmesine takılı kalarak (dürüstlük, şefkat ve suçluluk gibi) muhakeme (doğruyu yanlıştan ayırabilme yeteneği) gibi önemli özellikleri göz ardı ettiği için eleştirilmiştir (Berkowitz, 1997a).

Tarihsel olarak karakter eğitiminin temelleri Avrupa ve Amerika'da Aristo felsefesine dayandırılırken, Çin ve Kore gibi Asya ülkelerinde Konfüçyüs ve onun takipçilerinin öğretileri

üzerine temellenmiştir. Bu yaklaşımlarda çocuklara değerleri direk aktarma (öğretme), rol model gösterme, doğru ve yanlış olan davranışları doğrudan söyleme ve sıralama gibi yöntem ve metotlar kullanılmıştır. Bu yaklaşımlar, geçmişte çoğu zaman baskın kültürlerin kendi değer ve anlayışlarını yeni nesillere aktarmak için kullandıkları eğitimsel programlar (bir araç olarak) olarak yer almışlardır. Sosyal alan teorisyenlerine göre belirli özelliklerin ya da değerlerin bireylere alışkanlıklar edinme yoluyla kazandırılması üzerine temellenen karakter eğitimi anlayışları, içerisinde bazı problemleri barındıran yaklaşımlar olarak görülmüştür (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Alan teorisyenlerine göre geleneksel karakter eğitim programları, toplumun ya da otoritenin istediği bireyler yetiştirilmesi için tasarlanan, bireyin ahlaki ve karakter gelişimini desteklemekten uzak olan programlardır. Bu programlar, çocukların ahlaki gelişimlerini desteklemekten ziyade, çoğu zaman devletlerin ve toplumların istedikleri yönde bireyler yetiştirmeleri amacıyla aşılamacı/beyin yıkamacı (indoctrinative) temeller üzerinde geliştirilmiştir. Örneğin, Amerika ve Kanada gibi ülkelerde karakter ve ahlak eğitimi programları uzun yıllar boyunca yerleşilen bölgelerde, ırkçılık temelleri üzerinde geliştirilerek yerli halkın kendilerini eksik ve yetersiz hissetmesine neden olan politikalar ve programlar üzerinde şekillenmiştir (Stanley, 2012). Bu programlar bireylerin içerisinde buldukları toplumda, otorite ve egemen ırkın kültürel değerlerinin yerli halka aşılması amacıyla kullanılan programlar olmuştur. Bu programlarda amaç bireylerin adalet, hak ve eşitlik temelinde ahlaki bilgiler oluşturmalarına yardım etmek değil, ırkçılık ve beyaz üstünlüğü temelinde, bu programların benimsediği kültürel, sosyal ve ahlaki değerleri bireylere (Nucci, 2017) kazandırmaktır (yerli halkın asimile olmaları için kullanılan programlar olmuştur).

Geleneksel karakter eğitim yaklaşımları altında sınıflandırılabilir diğeri bir örnek de Japonya ve Kore gibi ülkelerin ahlak eğitimi yaklaşımlarıdır. Bu ülkelerde ahlak eğitimi programları, öğrencilerin sahip olmalarını düşündükleri ahlaki davranışlardan yola çıkılarak hazırlanmaktadır. Daha çok geleneksel eğitim metotları üzerinde geliştirilen bu eğitim müfredatlarında ders kitapları ahlaki anlamda örnek alınması gereken önemli şahsiyetler üzerinden hazırlanır. Ülkede başlıca bir ders olarak okutulan ahlak dersinde, birbirinden farklı alanlarda başarı sağlamış ahlaklı kimselerin hayat hikâyeleri işlenerek, çocukların bu şahsiyetleri rol model almaları amaçlanmıştır (Han vd., 2018). Burada amaç, ahlaki anlamda güçlü kişilerin (çocuklara rol model olabileceği düşünülen) hayat hikâyeleri ve ahlaki karakterlerinin sunulması ile çocukların ahlaki gelişimlerinin desteklenmesidir.

Karakter eğitimi programlarında özellikle bireylerin mekanik bir boyutta ele alınarak, onlara istenilen ahlaki değer ve erdemlerin kazandırılmak istenmesi anlayışı, yapılandırmacı-bilişsel ahlak eğitimi anlayışları tarafından eleştirilmiştir. Bilişsel yaklaşımlara göre değer/erdem (value) temelleri üzerine kurgulanan ahlak eğitimi programları önemli sorunlar içermektedir. Bu sorunlar genel anlamda iki grupta sınıflandırılabilir. Birinci grupta, bireylere kazandırılması gereken ahlaki değerlerin/erdemlerin neler olması gerektiği konusunda yaşanan problemler yer almaktadır. Nucci, tarihsel ve kültürel olarak bakıldığında erdem ve değer ne olduğu ile ilgili birbirinden farklı görüşlerin olmasının temel nedeninin bu konuda üzerinde uzlaşılan (evrensel) bir değer tanımının yapılamamış olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. McGrath (2016) tarafından erdem kavramının ne olduğu üzerinde yapılan bir araştırmada, Platon tarafından önemli değerler olarak tanımlanan beş ahlaki ilkedен sadece bir tanesinin (cesaret)

Aristo'nun tanımladığı 16 değer/erdem arasına girebildiği, Aristo'nun en önemli olarak sıraladığı 16 değerden ise yalnızca bir tanesinin (adalet) Katolikler tarafından tanımlanan yedi temel değer arasına girebildiği ortaya konulmuştur.

Nucci değer kavramı üzerine temellenen karakter eğitimi anlayışlarının, bireylere belirli erdem ve değerlerin ezberletilmesiyle/öğretilmesiyle, bireylerin ahlaki kararlarda bulunacağını varsayması anlayışını eleştirmiştir. Nucci'ye (2019) göre, karakter, "bir erdemler ya da kişilik özellikleri toplamı değil, kişinin sosyal dünyayla ahlaki bir fail olarak iletişim kurmasını sağlayan, genel benlik sistemi içerisindeki kısmi bir sistemdir." Karakter tek başına mekanik bir varlık olarak mevcut değildir, sosyal bağlamla birlikte hareket eden gelişimsel, çok yönlü bir sistemdir.

Bu konuda Kohlberg & Hersh (1977)'in de benzer şeyleri söylediği görülmektedir. Kohlberg toplum ve otorite tarafından belirlenen, çocuklara sözsöz olarak öğretilmesi ya da ezberletilmesi (sıralanması) planlanan erdem ya da değer ilkelere, erdem torbaları (bags of virtues) olarak isimlendirmiş ve bu temeller üzerinde yapılan ahlak eğitimi yaklaşımlarını eleştirmiştir. Kohlberg'e göre ahlak eğitimine bireyin ahlaki muhakemesini güçlendirme, sosyal hayatını düzenleme ve hayatındaki problemleri çözebilme anlamı üzerinden yaklaşılmalıdır. Ahlak eğitimi bireyin sosyal çevre ile olan etkileşimlerini düzenleyebilme, her geçen gün daha karmaşık hale gelen ahlaki problemlerini çözebilme becerilerini güçlendirme/geliştirme amacı üzerine temellenmelidir.

Ahlaki bilgilerin evrensel olduğunu ifade eden alan teorisyenleri, belirli değerlerin kazandırılması amacıyla yapılan karakter ve ahlak eğitimi yaklaşımlarını farklı toplumlarda farklı değerler temelinde bir ahlak eğitimi yaklaşımına sebep

oldukları için eleştirmiştir. Sosyal alan teorisyenleri, ahlaki bilgilerin evrensel olduğunu, kültürden kültüre değişmediğini, dolayısıyla ahlak eğitiminin merkezinde de evrensel olarak kabul edilen adalet, hak, refah ve eşitlik değerlerinin yer alması gerektiğini ifade etmiştir (Nucci, 1987).

Alan teorisyenlerine göre değerlerin öğretilmesi temelleri üzerine dayanan karakter eğitimi programlarında görülen ikinci problem ise ahlaki kararların karmaşık olması, birbirinden farklı bağlamlarda farklı olarak değerlendirilebilmesi meselesi olmuştur. Sosyal alan teorisine göre ahlaki kararlar birden çok kişinin hayatını etkileyen kararlardır. Bu kararların alınması sürecince birbirinden farklı duygu, düşünce, değerlendirme ve gerekçelendirme yer alır (Turiel & Wainryb, 1994). Yapılan araştırmalar bireylerin aynı değerle ilgili birbirinden farklı bağlamlarda farklı davranışlar sergilediklerini, her zaman her yerde belirli bir ahlaki değere bağlı kalmanın mümkün olmadığını göstermektedir (Turiel, 2010a; Nucci, 2017; Dahl vd., 2024). Ahlakı başkalarına nasıl davrandığımız temelinde tanımlayan alan teorisyenleri, ahlaki konularda bireylerin her zaman aynı değerlere bağlı kalmalarının neredeyse imkânsız olduğunu ifade etmiştir. Nucci & Ilten-Gee (2021)'ye göre, bir insanın her koşulda ve bağlamda dürüst olması ya da yalan söylememesi imkân dahilinde değildir. Hayatında hiç kopya çekmemiş, yalan söylememiş ya da ödevlerini başkasından yardım almadan yapmış bir insan görmek mümkün değildir (Bkz. Özdemir & Karateke, 2018). Alan teorisyenlerine göre ahlaki kararların alınması sürecinde bağlamlar çok önemlidir. Bağlamlar bazen bir başkasının iyiliği ya da kişinin bireysel hak ve özgürlüğü için yalan söylemesini ya da dürüst davranmamasını zorunlu kılabilir (Turiel, 2002). Konunun net anlaşılması için şöyle bir örnek verilebilir: Bir istasyonda tren bekleyen adam önünden koşarak kaçan adamın nereye

gittiğini görür. Hemen arkasından elinde silahıyla koşan bir adam gelir ve bekleyen adama, az önce koşan adamın nereye gittiğini sorar, ahlaki olan adamın doğru mu yoksa yalan mı söylemesidir? Ya da kalp hastası olan annesinin üzülmelerini ve endişelenmesini istemeyen birinin ondan birçok şeyi saklamasının kötü bir şey olduğu söylenebilir mi?

Verilen örneklerde görüleceği üzere alan teorisyenleri ahlaki bir değerle ilgili kararların bağlamlarına göre değişebilirliğini, her zaman belirli bir ahlaki değere bağlı kalmanın mümkün olamayacağını, dolayısıyla ahlaki değerlere bağlı kalınması veya bu değerlerin kazandırılması temelinde yapılan ahlak eğitimi programlarının pek etkili olmayacağını ifade etmişlerdir. Ahlaki kararlar niyet ve motivasyon temelleri üzerinde değerlendirilmesi gereken kararlardır. Bu bağlamda, ahlak eğitimi programları ahlaki kararların alınmasında etkili olan sağlıklı bir ahlaki biliş kazandırmayı hedefleyerek, ahlaki muhakeme ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi (Nucci & Ilten-Gee, 2021) üzerine temellenmelidir.

Bugün çağdaş anlayışlar üzerine temellenen (gelişimsel ve yapılandırmacı çalışmalardan yararlanan), karakteri gelişimsel, çok yönlü ve dinamik bir sistem olarak gören anlayışlar da geliştirilmektedir. Bu anlayışlarda karakter gelişimsel, karmaşık ve çok yönlü bir sistem olarak ele alınmış ve birçok açıdan incelenmiştir. Berkowitz'e (2002) göre karakter kişinin psikolojik boyutlarının karmaşık bir birleşimidir. Karakterin çok yönlü bir olgu olduğunu ve her bileşenin kendi gelişimsel yörüngeleri olduğunu ifade eden Berkowitz, her insanın gelişiminin kendine özgü olduğunu belirterek, karakter bileşenlerinin profili ve gelişim sırasının birbirinden farklı insanlarda farklılıklar gösterdiğini vurgular. Karakteri oluşturan bileşenler, uzun süre boyunca yavaş yavaş ya da aşamalar halinde gelişme eğilimindedir. Burada

karakter çok yönlü, dinamik bir gelişimsel sistem olarak ele alınmaktadır. Berkowitz karakteri, “bir insanın ahlaki açıdan işlevsel olma yeteneklerini ve eğitimlerini etkileyen psikolojik özellikler dizisi, bir insanın doğru bir şeyi yapması ya da yapmaması doğrultusunda onu yönlendiren özellikler” olarak tanımlamıştır (Berkowitz, 2002).

2. Alan Temelli Ahlak Eğitiminin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Yaklaşımlarından Farkı

Sosyal ve Duygusal Öğrenme (Social and Emotional Learning, SEL) programları bugün ABD okul programlarında, ülke genelinde (%80 civarında) yaygın olarak kullanılan ve akademik müfredat içerisinde öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini destekleyen yaklaşımlar olarak görülmektedir (Nucci, 2009). Bu yaklaşımlar geleneksel karakter eğitimi yaklaşımlarına alternatif olarak ortaya konulan ve gelişimsel yaklaşımlar üzerine temellenen bireyin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimine katkı sağlamayı hedefleyen programlardır. 1994 yılında Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Programları (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL) olarak uygulamaya konulan bu programlar, akademik program içerisinde bireyin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek (12 yıllık eğitim süresi boyunca) amacıyla ortaya konulmuştur. Okul öncesi, ilk ve orta öğretim öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için kurulan CASEL, bu doğrultuda okul müfredatlarına yer vermek, bu programların geliştirilmesi, güçlendirilmesi, kanıta dayalı kaliteli üretim ve araştırmalar yapılmasına yardımcı olmak için kurulmuştur (Niemi & Weissberg, 2017).

Schwartz vd., (2022) çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesinin onların psikolojik ve ruhsal sağ-

lıklarına, akademik başarılarına, sosyal hayat içerisinde olumlu davranışlar sergileme becerilerine ve farklı alanlardaki becerilerine pozitif katkılar sağladığını ifade etmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyen eğitim süreçlerinde çocukların kişilik gelişiminde etkileri olan kendilerinin ve başkalarının duygularını tanıma, empati kurma, duygu ve davranışlarını kontrol altına alma ve yönetebilme gibi becerilerin geliştirilmesine odaklanılır. ABD genelinde yapılan birçok araştırmada, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen öğrenme programlarının çocukların sosyal ilişkiler kurma ve bu ilişkileri devam ettirebilme, sorumlu bireyler olarak yetişebilme ve ortak vadede başarabilme gibi duygu ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan programlar oldukları ortaya konulmuştur.

2021–2022 öğretim yılında CASEL tarafından yapılan bir araştırmada (ABD’de ülke genelinde) okul müdürlerinin yüzde 76’sının, öğretmenlerin ise yüzde 53’ünün okullarının sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) program ve müfredat materyallerinden yararlandıkları ortaya konulmuştur. Bu oranın yani sosyal ve duygusal öğrenme müfredatlarını kullanan okul ve öğretmen sayısının 2018’den 2021 yılına kadar (üç yıl içinde) yüzde 25 arttığı ortaya konulmuştur.¹⁴ Bu durum ABD genelinde sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen programların gittikçe daha çok yaygınlaştığını göstermesi anlamında önemlidir.

Sosyal alan teorisyenlerine göre özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) çocukların sosyal ve ahlaki gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahiptir. Ancak bu öğrenme programları ileri yaşlardaki çocukların ahlaki biliş ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi

¹⁴ Bu bilgiler ABD genelinde sosyal ve duygusal gelişimi müfredatlarına dahil eden ya da bu kaynaklardan yararlanan okul programlarının yaygınlığını ortaya koymak için sunulmuştur, daha fazla bilgi için, <https://casel.org/sel-in-schools-nationally-and-in-the-cdi/?view=true>

için yetersiz ve eksik olarak değerlendirilmiştir. Bu konuda en büyük eleştirilerden biri Nucci'den gelmektedir. Nucci sosyal ve duygusal gelişimin bireyin sağlıklı kişilik gelişimi için çok önemli olduğunu, özellikle okul öncesi ve ilk çocukluk döneminde bu programların olumlu etkileri olduğunu ifade etmektedir. Nucci'ye göre sosyal ve duygusal öğrenme programları sağlıklı bir kişilik gelişimi için bireylere kazandırılması gereken belirli duygu, tutum, tavır ve davranışların kazandırılması süreçlerini kapsayarak çocukların sosyal ve ahlaki gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahiptir (Nucci, 2009).

Ancak Nucci diğer taraftan bu programların ABD bağlamında var olan ahlaki sorunların çözümü için yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Nucci, sosyal ve duygusal öğrenme programlarının, bireylerin sadece iyi olmaları, sosyal ve duygusal anlamda sağlıklı bir kişilik geliştirmeleri üzerine odaklandığını, bu durumun da ABD gibi sosyal adaletsizlikler ve eşitsizlikler içeren bir ülke için yeterli olamayacağını belirtmektedir. Bireyin ahlaki gelişimi için sağlıklı bir ahlaki bilişe sahip olması, bunun için de ahlaki ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Nucci, sosyal ve duygusal öğrenme programlarının toplumsal kurallara ve sosyal çevreye uyum sağlayan, her hâlükârda olumlu ilişkiler kurmayı amaçlayan, "Ne olursa olsun en iyi halinle davran" anlayışıyla hareket eden bireyler yetiştireceğini ifade etmektedir. Nucci'ye göre bu programlar temelinde yetiştirilen bireyler, kendilerine bir zarar gelmediği sürece toplumdaki birçok ahlaki sorun ve problemin farkında olamayan, ya da bu adaletsizlikler ve eşitsizliklerle uyumlu bir şekilde yaşamayı öğrenen bireyler olacaklardır (Nucci, 2009).

Ahlak eğitimi bireyin ahlaki düşünme, eleştirme becerilerini geliştirerek, başkasının adaleti, hakkı ve refahı için de

(kendisinin lehine bir durum olmaması durumunda bile) bireyi harekete geçirmeye hazırlamalıdır. Nucci sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) programlarını bir yönüyle Kuzey Amerika'da yapılan karakter eğitimi programlarına benzetir. Bu programların bireyleri yıllarca içerisinde bulunulan sistemle uyumlu yaşamaya (hatta en iyi olmaları yönünde motive olmaya) yönlendiren programlar olduklarını ifade eder. Bu eğitim anlayışı sosyal ve kültürel eşitsizlikler, ayrımcılıklar ve adaletsizliklerin yaygın olduğu bir toplumda (ABD gibi) bireyleri var olan bu toplumsal ve kültürel problemler içerisinde mutlu olmaya, en iyiler olmaya yönlendiren programlar olacaktır. Örneğin, köleliğin olduğu bir toplum düşünülüğünde, bu eğitim yaklaşımları bireyleri böyle bir toplum içerisinde mutlu bir şekilde yaşamaya teşvik eden, ya da bu adaletsizliklere ses çıkarmayan bireyler olarak yetiştiren anlayışlar olacaktır. Nucci'ye göre, ABD'de yıllarca uygulanan tarihsel karakter eğitimi yaklaşımları bu konuda iyi bir örnektir. Nucci bu sebeplerden dolayı gelişimsel yaklaşımlar üzerinde temellenmiş olmalarına rağmen, ahlaki muhakeme ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesini hedeflemeyen bir ahlak eğitim programının asıl amacına ulaşamayacağını, yetersiz ve eksik kalacağını ifade eder. Ahlak eğitiminin, ahlaki ve sosyal konular üzerinde ahlaki muhakeme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlaması gerektiğini, yeri geldiğinde başkasının adalet ve refahı için mücadele eden, ses çıkaran (şiddete başvurmadan) bireyler yetiştirmeyi hedeflemesi gerektiğini vurgular (Nucci, 2009, 2017).

Nucci (2009), "İyi Olmak Yeterli Değil" (Nice Is Not Enough, 2009) kitabında sadece iyi insanlar yetiştirilmesinin içerisinde bulunulan sistemin eşitsizlikleri ve adaletsizlikleriyle uyumlu bir şekilde yaşamayı kabullenen insanlar yetiştirilmesi anlamına geleceğini ifade eder. 100 yıl önceki

Amerikalıların şimdiki Amerikalılardan daha kötü insanlar olmadığını, ama yıllarca kölelik, ya da ırkçılık gibi toplumsal gelenekleri devam ettirerek ya da bunlarla uyumlu bir şekilde yaşayarak hayatlarını devam ettirdiklerini belirtir. Nucci'nin ahlak eğitim anlayışı, ABD'nin şu an sahip olduğu ahlaki sorunların (ırkçılık, eşitsizlik, ötekileştirme, nefret gibi) üzerinden şekillenerek, içerisinde bulunduğu sistemin adaletsizliklerine karşı koymayı öğrenen, hakkını arayan, kendisini etkilemese bile başkasının hak ve refahı için mücadele eden, adaleti sosyal hayatın merkezine alan bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır.

Nucci (2009), genel anlamda ahlak eğitimi programlarının bireylerin ahlaki konularda çok yönlü, eleştirel ve derin düşünme becerilerini geliştirmesi gerektiğine dikkatleri çeker. Bunun da ancak sosyal ve duygusal gelişimle birlikte ahlaki akıl yürütme ve düşünme becerilerini geliştiren ve destekleyen müfredatlarla sağlanabileceğini vurgular. Yani alan teorisyenlerine göre, bireyin sosyal ve duygusal gelişimini hedef alan ahlak eğitimi programları (SEL), bireyin sosyal ve ahlaki gelişiminde çok önemli bir yer tutmakla birlikte, yalnızca bu temeller üzerine yoğunlaşan yaklaşımlar, bireylerin eleştirel ve çok yönlü muhakeme becerilerinin (ahlaki ve sosyal anlamda) geliştirilmesine katkı sağlamayan programlar olarak değerlendirilmiş ve eksik olarak kabul edilmiştir.

B. Alan Temelli Ahlak Eğitiminin Amacı ve Özellikleri

Bugün sosyal alan teorisi çalışmalarının çoğu özellikle ABD bağlamında yaygın olan problemler üzerine odaklanmaktadır. Gelişim çalışmalarının çoğu çocukların adalet, hak, eşitlik, ırkçılık ve ötekileştirme gibi konulardaki algı, tutum ve anlayışlarının ortaya konulması etrafında şekillenmektedir. Alan

temelli ahlak eğitimi (ATAE) yaklaşımı gelişim çalışmalarından elde edilen bilgilerden yararlanarak ABD’de en yaygın olan ahlaki problemlerin çözümü üzerine odaklanan bir ahlak eğitimi yaklaşımıdır. Bu eğitim anlayışının öncülüğünü yapan Larry Nucci, alan temelli ahlak eğitimini özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde en büyük problem olan sosyal adaletin (ırkçılık, önyargı, ayrımcılık ve eşitsizlik sorunlarının çözülmesi bağlamında) sağlanması üzerinde temellendirmiştir. Nucci ahlak eğitiminin amacını şu şekilde ifade etmiştir (Nucci, bireysel iletişim, 29 Nisan, 2024);

“Bence birincisi bu evrensel olarak kabul edilecektir; başkalarına saygı, şefkat, merhamet ve adaletle yaklaşacak onlara zarar vermeyecek onları sömürmeyecek çocuklar yetiştirmek. Bunu biraz daha açarsak, ideolojik ve politik olarak aynı fikirde olmadığımız insanların ya da insani olarak şiddetli anlaşmazlıklar yaşadığımız birilerinin başlarına bir felaket geldiğinde dahi onların yardımına koşan onlardan şefkati ve merhameti esirgemeyecek bireyler yetiştirmektir. İkincisi, bu öğretmenlerin ailelerden farklı ve cesur olması gereken yer, sahip olduğumuz topluma bakacak, sahip olduğumuz toplumu sevecek, vatansever olacak gençler ve bireyler yetiştirmektir. Bir taraftan şefkatli ama diğer taraftan içerisinde yaşadığı toplumun hatalarına bakan, bu çelişiklere ahlaki açıdan yaklaşabilen bireyler yetiştirmek. Neden Amerika Birleşik Devletleri’nde beyaz olmayan bebeklere ilişkin bu kadar korkunç istatistikler var? Neden bu ülkenin yerli sakinleri (native Americans) olan insanların çoğu alkolik ve uyuşturucu bağımlısı? Bunu önemseyen ve bir fark yaratmak isteyen, yani bir bilgisayar programcısı bile olsa, yine de bir insan olarak sosyal politikaları deneyen bunun için çabalayan insanlar yetiştirmek. Ve üçüncüsü ki bu çok zor, içerisinde yaşadığı topluma bakıp sadece “Ah,

bu konuda çok kötü hissediyorum” diyen değil, gerçekten bir şeyler yapan, bir şeyi yapmak sadece bir şeyler yapacak olan birine oy vermek anlamına gelse bile, gerçekten harekete geçmeye istekli olan cesaret sahibi bireyler yetiştirmek. Yani, diğer insanlara iyi davranan şefkatli bireyler yetiştirmek ama aynı zamanda toplumsal düzeyde ahlaki açıdan bu toplumu geliştirmekle yükümlü olan bireyler vatandaşlar yetiştirmek. Pek çok insan ahlak eğitimini yalnızca kişiler arası ilişkiler olarak değerlendiriyor. Bana göre ahlak eğitimi içerisinde yaşadığın topluma karşı yükümlülükler doğurur, doğrudan vatandaşlık eğitimiyle alakalıdır. Sadece kişiler arası ilişkilerle alakalı değildir.”

Yukarıda görüldüğü üzere alan temelli ahlak eğitimi (ATAE) yaklaşımını geliştiren Nucci, ahlak eğitiminin amacını açıklarken üç maddeye dikkat çekmiştir. Birincisinde, çocukların ahlaki ve sosyal yönlerinin geliştirilmesine, ikincisinde içerisinde yaşadığı topluma bakarak var olan ahlaki problemler üzerinde düşünen bu sorunların çözümü için çabalayan vatansever insanların yetiştirilmesine, üçüncüsünde ise kendisini etkilemese bile, toplumdaki problemlerin çözümü için harekete geçen aktif bireyler yetiştirilmesini vurgulamıştır.

ATAE'nin genel amacı çocukların ahlaki konularda muhakeme etme yeteneklerini geliştirerek, içerisinde yaşadıkları toplumun problemlerinin farkında olan, bu sorunların çözümü için çabalayan, harekete geçen aktif bireyler/vatandaşlar yetiştirmektir (Ilten-Gee & Mirra, 2024). Ahlaki olayları aileleri veya içerisinde buldukları toplumun kültürel bakış açıları temellerinde değerlendiren ele alan bireyler değil adalet, eşitlik, hak ve refah temelleri üzerinde değerlendiren bireyler yetiştirmektir (Nucci, vd., 2015). Alan teorisyenlerine göre ancak ahlaki ilkeler temelinde düşünebilen, bu doğrultuda kararlar verebilen ve toplumdaki sorunları bu temeller üzerinde çöz-

meye çalışan bir toplumda sosyal adalet anlayışı hâkim kılınabilir (Nucci, 2009; Ilten- Gee, 2020; Nucci & İlten Gee, 2021)

Nucci, ABD gibi çok kültürlü bir toplumda ahlak eğitiminin tarihsel olarak iki problemle karşı karşıya kaldığını ifade etmiştir. Birincisi uzun yıllar boyunca endokrine/beyin yıkamacı (indoctrinative) bir yaklaşımla hazırlanan ve yalnızca bir grubun temel hak ve insani değerlerini koruyarak diğerlerinin kendilerini eksik ve yetersiz hissetmesine neden olan indirgemeci yaklaşım olmuştur. İkincisini ise ABD gibi çok kültürlü ve çok dinli bir toplumda bu eğitimin hangi temeller üzerinde ve nasıl bir içerikle sunulabileceği meselesi (görecelilik) oluşturmuştur. Olaya çok kültürlü ve dinli milletlerden oluşan ABD temellerinde bakıldığında, seküler aileler ahlak eğitiminin dine hizmet edebileceği endişeleri taşıyarak, okullarda böyle programların yer almasına şüpheyle yaklaşırlarken, dindar aileler bu eğitim programlarının hangi temel ve içerikle nasıl bir din anlayışı üzerinde şekilleneceği tartışmaları içerisine girmişlerdir (Nucci & Ilten-Gee, 2018). Bu tecrübeler temellerinde ahlak eğitim yaklaşımını geliştiren Nucci'ye göre eğer ahlak eğitimi adalet, eşitlik, hak, iş birliği ve refah gibi evrensel değerleri konu edinir ve aşağıda sıralanan maddeler temelinde hazırlanırsa "beyin yıkamacı" ve "göreceli (relativistic)" bir ahlak eğitimi anlayışından uzaklaşarak toplumdaki herkese (dindar ve seküler fark etmeksizin) hitap edebilir (Nucci, 1987, s. 86-87).

Sosyal alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımının, herkese hitap eden ahlak eğitimi anlayışının genel özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

1. Ahlak eğitimi adalet, hak, eşitlik ve insan refahı değerlerine odaklanmalıdır (Nucci, 1987, 2009; Nucci & Ilten-Gee, 2021).

2. Ahlak eğitimi programlarında ahlaki ve toplumsal/gele-
neksel kurallar birbirinden farklı olarak değerlendirilmelidir (Nucci, 1984).
3. Etkili bir ahlak eğitimi programı bütün okul müfredatında ahlaki gelişimi desteklemeyi hedeflemelidir (Nucci vd., 2015; Nucci & Ilten-Gee, 2021).
4. Ahlak eğitimi öğrencilerin sosyal bilgi alanlarını koordine etme becerilerini geliştirmelidir.
5. Ahlak eğitimi programı ahlaki muhakemeyi merkezine almalı ve sağlıklı bir ahlaki biliş geliştirilmesini hedeflemelidir (Nucci, 2016, 2009; Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Yukarıda sıralanan maddelerden bazılarına üçüncü bölümde kısaca değinilmişti (3 ve 5). Bu bölümde bu maddeler, bilişsel ve yapılandırmacı temeller üzerinde geliştirilen bir ahlak eğitimi müfredatı ve uygulamaları bağlamında değerlendirilecektir.

1. Adalet, Hak, Eşitlik ve İnsan Refahı Değerlerine Odaklanma

Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımına göre ahlak eğitiminin evrensel ahlak değerleri temelinde yapılmasının iki temel gerekçesi vardır. Birincisi çocukların ahlaki gelişimlerinin erken yaşlardan itibaren temel ahlaki değerler üzerinde gelişim göstermesidir. Nucci (1987)'ye göre çocuklar erken yaşlardan itibaren fayda ve zarar gerekçelendirmelerine dayanarak ahlaki olayları diğer olaylardan farklı olarak değerlendirdikleri için ahlak eğitimi bu temel değerler üzerine odaklanmalıdır. İkincisi ise sosyal alan teorisinin temelini oluşturan bilişsel ahlak gelişimi yaklaşımlarına göre ahlaki değerler evrensel olarak kabul edilen adalet, hak, eşitlik ve refahla ilgili değerlerdir, dolayısıyla ahlak eğitimi programları merkezine bu değerleri koymalıdır.

Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı bu bağlamda çocukların erken yaşlardan itibaren tecrübeleriyle edindikleri bu ahlak anlayışının geliştirilmesi ve derinleştirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır (Nucci, 2009). Ahlakın başkalarına nasıl davrandığımızla alakalı olduğunu, ahlaki bir kararın bireyin kendisinin ve başkasının adalet, hak ve eşitliğini düşünme temelleri üzerinde alınabileceğini ifade eden alan teorisyenlerine göre (Killen & Smetana, 2015), ahlak eğitiminin amacı, adalet, hak ve eşitlik için mücadele eden harekete geçen aktif ve cesur bireyler yetiştirmektir.

Alan teorisyenleri evrensel ahlak değerlerini merkezine almayan bir ahlak eğitim programının toplumsal ve sosyal kurallar temelinde yapılarak toplumdaki otorite ve güç sahibi grupların çıkar ve istekleri doğrultusunda şekilleneceğini ifade etmiştir. Nitekim Kuzey Amerika'da yapılan karakter eğitimi programları yıllar boyunca bu amaç doğrultusunda geliştirilmiştir. Nucci olaya ABD tarihi üzerinden bakarak toplumsal düzen ve işleyişin sağlanması kabulü temelinde yapılan karakter ve ahlak eğitimi programlarının, yerli (indigenous) ve siyahi (negro-American) halkın sosyal ve kültürel anlamda ötekileştirilmesi ve asimile edilmesi temelleri üzerinde gerçekleştirildiğini belirtir (Nucci, 2017; Nucci & Ilten-Gee, 2021). Sosyal alan teorisyenleri ahlak eğitiminin adalet, hak ve eşitlik gibi evrensel ilkeleri konu edinen ahlaki problemler ve sorunlar temellerinde, karşılıklı konuşma, tartışma ve mantıksal akıl yürütme gibi faaliyetlerle yapılması gerektiğini ifade etmiştir (Nucci, 2001; Turiel, 2014).

Bu konuda benzer şeyleri söyleyen Kohlberg, ahlak eğitiminin temelinde adalet, eşitlik ve karşılıklılık gibi değerlerin olması gerektiğini çünkü toplumsal doğru ve yanlışlar üzerine temellenen bir ahlak eğitim programının "kimin doğruları ve yanlışlarını" temel alması gerektiği konusunda sorunlara ne-

den olacağını ifade etmiştir. Ayrıca doğru ve yanlışın toplum ve otorite tarafından belirlenmesi durumunda ortada toplumdaki topluma değişen birçok doğru ve yanlış değer ve anlayışın olacağını belirtmiştir. Kohlberg'e göre toplumsal düzeni sağlama temelinde geliştirilen bir ahlak eğitimi insanların adalet ve refah düzeylerini hedef alan gerçek bir ahlak eğitimi yaklaşımı olmayacaktır. Nitekim, bu noktada Nazi Almanya'sının yaptıklarını örnek veren Kohlberg, toplumun ve otoritenin her zaman doğru ve adil olanı yapmadığını, dolayısıyla bireylerin gerçek ahlak anlayışının ancak adalet ve hak temeli üzerinde, bireylerin kendilerini başkalarının yerine koyarak değerlendirmelerde bulunmasıyla mümkün olabileceğini ifade etmiştir (Kohlberg, 1966; Kohlberg & Hersh, 1977).

2. Toplumsal (Geleneksel) Kuralları ve Ahlaki Kuralları Birbirinden Farklı Değerlendirme

Nucci, karakter ve değerler eğitimi programlarında, ahlaki, toplumsal ve geleneksel kuralların birbirinden ayırt edilmeden, ahlak çatısı altında öğrencilere öğretilmesini eleştirmiştir (Nucci, 1982). Çocukların zihinsel olarak bu değerleri erken yaşlardan itibaren birbirinden farklı gerekçelendirdiklerini ifade eden Nucci, ahlak eğitim programlarında bu kuralların aynı şekilde değerlendirilmesinin çocuklar arasında kafa karışıklıklarına sebep olarak olumsuz etkiler doğurabileceğini ifade eder (Nucci, 1984).

Çocukların erken yaşlardan itibaren ahlaki ve geleneksel kuralları birbirinden ayırt edebildiklerini ve bunları birbirinden farklı şekillerde gerekçelendirdiklerini ifade eden Nucci ahlak, karakter ve değerler eğitimi programlarının da bu ayrımı yansıtan temeller üzerinde şekillenmesi gerektiğini savunmaktadır. Ahlak eğitimi programları evrensel olarak görülen adalet, hak, eşitlik ve refah gibi ilkelerle ilişkilendi-

rilerek, başkalarına olan fayda ve zararları üzerinden mantıksal gerekçelendirmelerle temellendirilmelidir. Toplumsal ve geleneksel kuralların eğitimi yapılırken ise bu kuralların sosyal ilişkileri düzenlemek ve koordine etmek için uyulması gereken önemli kurallar olduğu, toplumsal ve sosyal beklentilerin ve değerlerin bu kurallarla sağlanabileceği ve aktarılabilmesi gibi amaçlara vurgu yapılması, bu kuralların sosyal hayattaki işlevi/değeri ve önemi üzerine dikkat çekilmesi gereklidir (Nucci, 1982, 1984, 1987).

Nucci'nin yaptığı bir araştırma çocukların bu konuda neler düşündüklerini açıklamaktadır. 3. 5. 7. ve 9. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırma şu şekildedir: Araştırmada çocuklara bazı öğretmen davranışları ile ilgili resimler gösterilerek, çocuklardan öğretmenlerin sınıf içerisindeki kural ihlallerine karşı gösterdikleri bu tutum ve davranışları değerlendirmeleri (verilen örnekler bağlamında) istenmiştir. Çocukların sosyal kural ihlallerini toplumsal/geleneksel ve ahlaki olarak ayırt edebilen ve bu ihlaller temelinde gerekçelendirmelerde bulunan öğretmenlere, bu alanlardaki kural ihlallerini birbiriyle karıştıran ya da yanlış değerlendirmelerde bulunan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar verdikleri ortaya konulmuştur. Çocuklar okulda yapılan kural ihlallerine doğru bir şekilde cevap veren öğretmenlere yüksek puanlar verirken, tutarsız bir şekilde cevap veren öğretmenlere düşük puanlar vermiştir.

Araştırmaya öğrencilere şöyle bir açıklama yapılarak başlanmıştır: "Okulda yaşanan kural ihlallerine karşı öğretmenler genellikle kural ihlalini yapan öğrencileri yaptıkları konusunda uyarır ya da cezalandırır. Şimdi size bazı öğretmenlerin öğrencilerine yaptıkları kural ihlalleri karşısında nasıl davrandıkları ile ilgili resimler gösterip, olaylar anlatacağım. Sizden

kural ihlallerine çözüm bulan öğretmenlerin bu kural ihlallerine nasıl cevap verdiklerini değerlendirmenizi istiyorum. İhlallere iyi çözüm bulan (cevap veren) öğretmene 1, en kötü şekilde davranan öğretmene ise 4 verecek şekilde puan vermenizi istiyorum.” Araştırmada sunulan kural ihlalleri daha önceki araştırmalardan elde edilen sınıf gözlemlerine dayanılarak (okulda öğretmenlerin kural ihlallerine karşı alanla uyumlu en yaygın olarak verdikleri cevaplardan bazıları) oluşturulmuş ve aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Nucci, 1984);

Mike’in Sam’in kolunu çekmesi karşısında öğretmeni; “Mike, Sam’in canını gerçekten çok acıtıyorsun” diye ikazda bulunmuştur (öğretmen davranışın doğası gereği acı verici ve adaltsiz olduğuna vurgu yaparak, ahlaki yönüne dikkat çekmiştir).

Arkadaşının özel eşyalarını karıştıran ve bir şeyler alan Ellie’ye öğretmeni; “Ellie, arkadaşın senin eşyalarını çalsaydı sen ne hissederdin?” diye sormuştur (öğretmen yapılan eylemin kurbanı olmanın neler hissettireceği üzerine odaklanarak, empatik ve duygusal bir bakış açısıyla olayı ahlaki bir temelde değerlendirmiştir).

Matematik dersinde ayakta dolaşan Justin’e öğretmeni; “Justin, matematik işlerken hiç kimsenin dikkatini dağıtmaman ve dersin iyi anlaşılması için sırandan kalkmaman gerekiyor” (kuralın sınıfın düzeni ve işleyişi için gerekli olduğuna vurgu yaparak, düzen ve işleyişle ilgili bir gerekçe sunmuştur).

Öğretmen sınıf içerisinde yapılan kural ihlallerine; “Yapma, küfretme, bağırma.” şeklinde ikazlarda bulunarak cevap vermiştir (Davranışın neden bir an önce durması gerektiği konusunda mantıksal bir açıklama yapmadan sadece emir verici bir hitapla durmasını istemiştir).

Yukarıdaki örneklerden ilk üçü kural ihlallerine karşı alanla uyumlu cevapların nasıl olabileceği ile ilgili bazı öğretmen

cevaplarıdır. İlk iki örneğin ahlaki kural ihlalleri olduğu ve öğretmenlerin bu kural ihlallerinde fayda-zarar yönlerine ve davranışın sonuçlarının neler doğurduğu üzerine odaklanarak gerekçelendirmeler yaptıkları görülmektedir. Üçüncü örnekte öğretmen sınıfla ilgili geleneksel/toplumsal bir normun (kurallın) dersin etkili ve düzgün işlenmesi için yerine getirilmesi gerektiğine dikkatleri çekmiştir. Son kural ihlalinde ise öğretmenin ahlaki veya toplumsal bir kural ayırımına gitmeden, kural ihlalinin ne olduğu hakkında bir gerekçelendirme ve mantıklı değerlendirme yapmadan sadece emir ve ikaz üzerinden bir değerlendirmede bulunduğu görülmektedir. ABD bağlamında yapılan bir araştırmada öğretmenlerin kural ihlallerinin neredeyse yarısında (yüzde otuz ile elli arasında) herhangi bir mantıksal açıklama yapmadan, emir ihtarları üzerinden yanıt verdikleri görülmüştür. Nucci'nin araştırmasında öğrencilerin kural ihlallerine alanla uyumlu cevaplar veren ve bu doğrultuda açıklamalar yapan öğretmenlere, alanla uyumsuz ve emir cümleleri üzerinden olumsuz ikazlarda bulunan (mantıksal bir açıklama yapmayıp) öğretmenlerden daha yüksek puanlar verdikleri ve bu öğretmenleri daha iyi öğretmenler olarak değerlendirdikleri ortaya konulmuştur (Nucci, 1984).

Bu araştırma çocukların okuldaki kural ihlallerine cevap verilirken ihlalin ahlaki ve sosyal yönlerine vurgu yapılarak açıklanması ve ele alınması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Öğrenciler kural ihlallerine cevap verilirken yapılan davranışın neden yanlış olduğu konusunda öğretmenlerden mantıklı açıklamalar ve gerekçelendirmeler beklediklerini, bu yönde verilen cevaplara daha yüksek puanlar vererek göstermişlerdir. Nucci, bu bağlamda ahlak eğitimi programlarının da eğitimi yapılan konuları ahlaki ve sosyal kurallar şeklinde birbirinden farklılaştırması, ahlaki konuların ve kural ihlallerinin fayda, zarar, adalet ve hak değerleri temelinde ele

alınması gerektiğini, sosyal norm ve kuralların ise sosyal düzen ve işleyişin korunması temelinde açıklanması olduğunu gerektiğini belirtmiştir (Nucci, 1987). Nucci'ye göre her sosyal konu ahlaki ve geleneksel şekilde birbirinden ayırlamayabilir, bazen herhangi bir olay hem ahlaki hem de sosyal alanları ilgilendiren bir konu içerecektir. Ahlak eğitimi programlarının böyle çift taraflı konuları/sorunları da öğrencilerin eğitim programlarına koyarak, çocukların olaylara birden fazla boyuttan bakmasına ve çok yönlü akıl yürütme becerilerinin zenginleşmesine imkân tanınması önemlidir (Nucci, 1987).

3. Ahlaki Gelişimi Bütün Derslerde Destekleme

Alan Temelli Ahlak Eğitimi (ATAE) yaklaşımı, ahlaki sosyal hayatın önemli bir parçası olarak görerek etkili bir ahlak eğitimi programının bütün okul müfredatı temelinde yapılması gerektiği anlayışı üzerine temellenmektedir. Bu şekilde bir programla ahlak eğitimine özel bir ders ayrılmadan, çocukların birbirinden farklı dersler içerisinde ahlaki problemler üzerinde düşünecekleri ve zaman tasarrufu sağlanacağı ifade edilmektedir. Burada bahsedilen ahlaki gelişimin bütün okul müfredatıyla desteklenmesi durumu, her dersin ve konunun ahlaki düşünmeyi destekleyecek bir şekilde düzenlenmesi zorunluluğu değil, akademik müfredatın uygun görülen ders ve kazanımlarının ahlaki konular üzerinde düşünmeyi ve tartışmayı içerecek şekilde düzenlenmesidir. Nitekim bu tartışmaların haftada bir defa yapılması yeterli görülmüştür (Nucci, 2009; Nucci vd., 2015; Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Nucci'ye göre sosyal dersler ahlaki gelişimi desteklemek için daha elverişli dersler olarak kabul edilse de matematik ve fen ağırlıklı dersler içerisinde de öğrencilerin ahlaki gelişimi birbirinden farklı yöntem ve etkinliklerle

desteklenebilir.¹⁵ Alan teorisyenleri okul müfredatının ahlaki gelişimi destekleyecek bir şekilde düzenlenmesi ile bir derste iki farklı alanda kazanımın sağlanacağını (akademik ve ahlaki, 2 for 1)¹⁶ ifade etmektedir. Bu şekilde işlenen derslerdeki akademik başarının normal derslere göre daha etkili olduğu ortaya konulmuştur (Nucci & Weber, 2008; Nucci, 2009; Nucci vd., 2015). Örneğin, matematik dersinde öğrencilerin eşitlik ve adalet konusunda düşünmesini sağlayan problemler geliştirerek öğrencilerin problemle birlikte ahlak konusu üzerinde düşünmesi sağlanabilir ya da tarih ve sosyal bilgiler dersi geçmişte yapılan hatalarla ilgili (siyahilerin köleleştirilmesi gibi) ahlaki tartışmalara zemin hazırlayacak okuma parçaları içerebilir. Sosyal hayatta var olan güncel problemler (hırsızlık, şiddet) üzerinde konuşularak da öğrenciler ahlaki konuşmalar ve tartışmalar içerisinde konulabilir. ATAE yaklaşımı ABD’de de ortaya konulduğu için Amerika’da var olan ahlaki problemleri konu edinmektedir.

Nucci vd., (2015)’nin ABD’nin Oakland şehrinde birbirinden farklı okullarda yaptığı ATAE uygulamaları akademik müfredat içerisine eklenen ahlaki tartışmaların ilgili derste başarıyı arttırdığını ortaya koymaktadır. Bu konuda ortaokulda çalışan öğretmenlerden birinin ifadeleri şu şekildedir (Nucci & Ilten-Gee, 2021):

“On yıllık bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak konuşuyorum, ahlak konusu ile ilgili tartışmalar içeren derslerim

15 Birbirinden farklı dersler içerisinde ahlaki gelişimin nasıl desteklenebileceği, alan temelli ahlak eğitimi ders örnekleri başlığı altında verilecektir.

16 Türkçe ’deki “bir taşla iki kuş vurmak” deyimini bu ifadeyi tam olarak karşılamaktadır. Nucci & Ilten-Gee (2021), akademik ders içeriklerinin ahlaki gelişimi/ eğitimi de göz önünde bulunduracak bir şekilde hazırlanmasıyla, akademik ve ahlaki gelişimi birlikte destekleyeceğini (bu dersin iki amaca hizmet eden bir ders olacağını) belirterek bu şekildeki dersler için, 2 for 1 ifadesini kullanmıştır.

daima en yüksek katılımın sağlandığı dersler oldular. Bu yüzden öğrencilerimin ahlaki tartışmalar içerisine girmesine olanak sağlayan dersler geliştirmeye devam edeceğim.”

Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı ABD eğitim sistemi içerisinde ahlak eğitimi kendisine nasıl bir yer bulabilir arayışı sonucunda ortaya konulmuştur. Nucci çocukların ahlaki gelişimlerini destekleyen tartışmaların ahlak eğitimini içeren ayrı dersler ve üniteler içerisinde de yapılabileceğini belirtmektedir. Nitekim bilişsel ahlak eğitimi yaklaşımlarında içeriğin değil dersin nasıl işlendiğinin önemli olduğu daha önce belirtilmişti. Burada önemli olan öğrencileri ahlaki konular üzerinde düşündürtecek tartışmalar içerisine koymaktır. Eğer doğru bir şekilde uygulanırsa vatandaşlık, din ve kültür programları içerisinde de öğrencilerin ahlaki konularda akıl yürütme becerileri güçlendirilebilir. Nitekim alan teorisi araştırmalarında ahlak konusunun başka bir alanla ilişkilendirilmesinin daha verimli olduğu ortaya konulmuştur. Neden iyi vatandaşlar olmamız gerekiyor? Bu durumda nasıl davranırsak başkasının haklarını korumuş oluruz? Niçin Allah bizden adil olmamızı istiyor? Nucci'ye göre öğrencilerin birbirleriyle tartışmalarına zemin hazırlayan din, kültür ve ahlakla ilişkili ders içerikleri güzel etkileşimlere zemin hazırlayabilir (Nucci, bireysel iletişim, 29 Nisan, 2024).

4. Sosyal Bilgi Alanlarını Koordine Etme Becerilerini Geliştirme

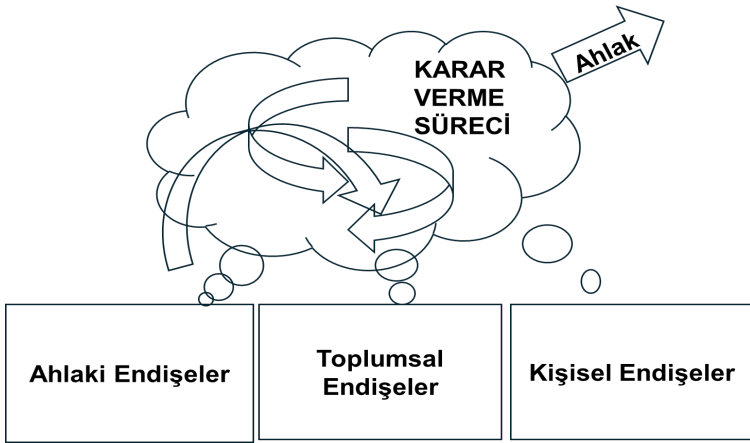
İkinci bölümde sosyal alan teorisine göre bireylerin sosyal bilgilerinin toplumsal, kişisel ve ahlaki olarak birbirinden farklılaştırılarak oluşturulduğunu ve bu alanların birbirleriyle sürekli bir etkileşim içerisinde olduğu ifade edilmişti. Çocukların ahlak anlayışları nasıl gelişim gösteriyorsa, onların diğer alanlardaki (sosyolojik ve psikolojik) anlayışları da benzer

şekilde gelişim gösterir. Yani sosyal bilgi alanlarından birinin gelişimi diğerlerinin de gelişimini destekler. Turiel ve Smetana (1984) bunu “Alan Koordinasyonu (Domain Coordination)” olarak adlandırır. Alan koordinasyonu birden fazla alandaki anlayışlardan yararlanma ve bunları birbirlerine karşı tartma sürecidir. Alan koordinasyonu kaygılarımızdan birini diğerlerinin üzerinde tutma ya da farklı alanlardaki kaygılarımıza ortak bir çözüm üretebilme ile sonuçlanabilir, çünkü günlük hayatta yapılan değerlendirmelerin çoğu birden fazla bilgi alanı ve bu alanlardaki muhakemeyi gerekli kılar.

Turiel’e göre ahlaki olaylar çoğu zaman içerisinde birçok kişinin adalet ve refahını barındıran, karmaşık, yoğun birbirinden farklı duygular temelinde alınan ve bağlamlara göre değişen kararlardır (Turiel & Wainryb, 1994; Turiel, 2010b). Bu kararların alınmasında içerisinde bulunulan koşullar yani bağlam oldukça önemlidir. Dahl vd., (2024) tarafından yapılan bir araştırmada bazı bireylerin aynı ahlaki değerle ilgili bir konuda bağlamına göre birbirinden farklı yargılarda bulunduğu ortaya konulmuştur. Sosyal alan teorisyenlerine göre bireyin aynı değerle ilgili her zaman aynı doğrultuda davranması mümkün değildir. Bunun en temel nedeni birbirinden farklı muhakeme, değerlendirme temelinde oluşturulan sosyal bilgi alanlarının birbirlerini etkilemesidir. Bu durum ahlaki kararların verilmesi sürecinde çeşitli problemlere neden olarak kararın hangi eğilimler üzerinde verildiğini etkiler. Yani ahlakla ilgili bir kararın sosyal ya da bireysel endişeler yüzünden ahlaki olmayan bir şekilde sonuçlanmasına neden olabilir (Perkins & Turiel, 2007).

Ahlaki bir konuda karar vermesi beklenen biri, bir tarafta adalet, hak, eşitlik gibi ahlaki değerler üzerinde düşünürken, diğer tarafta bu kararın sosyal (ailesi, işi, arkadaşları, ülkesi vb.) ve kişisel endişeleri üzerindeki etkilerini düşünür.

Turiel'e göre bu durum bireylerin her zaman neden ahlaki temeller üzerinde yargılarda bulunamadıklarını açıklayan temel unsurlardan biridir (Turiel, 2010a). Aşağıda şekil 7'te görüldüğü üzere ahlaki kararların alınması sürecinde birbirinden farklı bilgi alanları ve endişeler rol oynar. Yani bireyler ahlaki yargılarda bulunurken bu kararın diğer alanlara olan etkilerini düşünmek zorundadırlar.¹⁷



Şekil 7: Ahlaki kararların alınışı.

Yukarıdaki şeklin bazı örnekler üzerinden açıklanması faydalı görülmektedir. Hiçbir zaman kopya çekmemiş bir öğrenci, okulu uzatma ihtimali karşısında kopya çekmeye karar verebilir. Çünkü burada kişinin aklına ailesine olan sorumluluğu, kişisel istekleri, öncelikleri vb. gibi konulardaki toplumsal/geleneksel ve bireysel alanlarıyla ilgili endişe kaygı ve istekleri devreye girer (Dahl vd., 2024; Ilten-Gee, 2020). Ya da hak ve adalet konusunda hassasiyet gösteren bir baba, söz konusu çocuğu olduğunda, çocuğunun başkasının

¹⁷ Bu şekil Larry Nucci'nin ATAE derslerinin geliştirilmesi kapsamında öğretmenler için hazırladığı bir sunumdan yararlanarak oluşturulmuştur.

hak ettiği bir pozisyona girmesi için elinden geleni yapabilir (yani oğlu ile ilgili endişeleri (toplumsal) kararın gayri ahlaki bir şekilde sonuçlanmasına neden olur). Gerçeği söylediğinde babasından dayak yiyeceğini bilen bir çocuğun kişisel endişeleri (kendini koruması gerekliliği gibi) devreye girerek, yalan söylemesine sebebiyet verebilir. Bir genç ailesi tarafından görüşmesi yasaklanan bir arkadaşla gizli bir şekilde buluşabilir. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Nucci bu durumun olaya ahlak eğitimi üzerinden bakıldığında, anlaşılması güç bir problem olarak karşımıza çıktığını ifade eder. Ahlaki bir karar verirken birbirinden farklı endişeler içeren bilgi alanları kararı etkilemektedir. Bireyin bu üç alan ile ilgili bilgileri sağlıklı bir şekilde koordine edebilmesi doğru ve yerinde bir ahlaki karar mekanizması geliştirmesi anlamında son derece önemlidir. Alan teorisine göre bireyin ahlaki bir konuda karar verirken her zaman ahlaki olanı öncelemesi mümkün değildir. Dolayısıyla ahlak eğitimcileri ve programlarının bu durumu göz önünde bulundurması gereklidir. Olaya çocuklar üzerinden bakıldığında, çocukların gelişim dönemlerine göre farklılaşan birbirinden farklı çerçeveler temellerinde gelişen üç bilgi sistemi vardır. Bütün bunların içerisinde çocuğun ahlaki olanı öncelemesi bu bilgi alanlarını sağlıklı bir şekilde koordine edebilme becerilerine bağlıdır (Nucci & Ilten-Gee, 2021). Araştırmalar gelişimsel olarak ortaokul döneminde olan öğrencilerin çoğunun bireysel ve ahlaki bilgi alanlarını koordine edemediklerini göstermektedir. Çocuklar dolaylı zararı gayri ahlaki olarak değerlendirmemiş ve doğrudan olmayan zararlar da bireysel seçim ve isteklerini öncelemiştir. Mesela otobüste düşen parayı almanın yanlış olmadığı, bu parayı almaya hakları olduğunu belirtmişlerdir. Yine bu yaş dö-

nemindeki çocukların çoğunun zorunlu olmadıkları sürece başkalarına yardım etmenin gerekli olmadığını düşündükleri gözlemlenmiştir (Nucci vd., 2017).

Alan temelli ahlak eğitimine göre bu konuda atılabilecek en önemli adım, çocukların gelişimsel özelliklerini iyi bilerek bu temeller üzerinde yapılandırılan müfredatlar geliştirmektir. Altı yaşındaki çocuğun bilişsel muhakeme düzeyi ile on yaşındaki çocuğun düzeyi farklıdır. On yaşındaki bir çocuğun toplum ve sosyal kurallar hakkındaki bilgisi yedi yaşındaki çocuktan çok daha fazladır. Nucci'ye göre öğretmenin en temel görevi öğrencilerinin içerisinde bulunduğu gelişim dönemini bilmesi ve bu özelliklere göre onların ahlaki gelişimine en çok nasıl katkı sağlayabileceği üzerine odaklanmasıdır. Bu alanların her birini nasıl geliştireceği ve dengeleyeceği üzerine en uygun içerikleri hazırlayarak çocuklara sunmasıdır. Çocukların alan koordinasyonu (dengeleme) çatışma içeren problemler ve bu problemleri nasıl çözebilecekleri üzerine odaklanarak, bu konularda yapılan tartışmalarla geliştirilebilir (Nucci, bireysel iletişim, 29 Nisan, 2024).

5. Ahlaki Muhakemeyi Geliştiren Tartışmalara Yer Verme

ATAE yaklaşımına göre etkili bir ahlak eğitimi dersi öğrencilerin ahlaki düşünme ve muhakeme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamalıdır. Ahlaki muhakeme bireyin hayatı boyunca ahlaki kararlar vermesinde yer alan önemli bir mekanizmadır. Birbirinden farklı sosyal bilimciler 'ahlakı' sosyal hayatın temel şartlarından biri olarak kabul ederek farklı unsurlar üzerinde tanımlamış olmalarına rağmen (erdem, duygu, değerlendirme, davranış gibi) ahlaki muhakeme birçok sosyal ve gelişim bilimci için temel bir bileşen olarak yer almıştır. Muhakeme (akıl yürütme), insanın diğer

canlılardan farklı olmasına neden olan temel bir mekanizmadır. Ahlaki muhakemenin gelişimine ilişkin çalışmalar öncelikli olarak Piaget ve daha sonra Kohlberg'in ahlak gelişimi teorileri üzerinde şekillenmesine rağmen, ahlaki muhakemenin Turiel ve Smetana ile daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konulduğu ifade edilmektedir (Nucci & Gingo, 2010). Nitekim Turiel, çocukların sosyal ve ahlaki bilgilerini yapılandırırken hangi muhakemelerde / gerekçelendirmelerde buldukları ve bu bilgileri birbirinden nasıl farklılaştırdıkları ile ilgili birçok araştırma gerçekleştirmiştir (Turiel, 1983).

Kohlberg, okullarda uygulanan didaktik öğretim anlayışlarının ahlaki karakter gelişimi üzerindeki etkilerinin çok az olduğunu (Kohlberg, 1966), ahlak eğitiminin bireylerin ahlaki muhakeme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Ahlak eğitiminin bireylere belirli değerlerin kazandırılması ve ezberletilmesi (bags of virtues) anlayışından uzaklaşarak (geleneksel karakter ve değer eğitimi programlarını kastederek), bireyin otonomi ve adalet duygularının geliştirilmesini hedefleyen bir muhakeme üzerine temellenmesi gerekir (Kohlberg, 1975).

Nucci ahlaki gelişimin merkezinin ahlaki muhakeme (moral reasoning) olduğu konusunda Kohlberg ile benzer düşünceleri paylaşmıştır. Ancak Nucci, Kohlberg'in ifade ettiği gibi bireyin gerçek manada ahlaki yargılarda bulunabildiği bir muhakeme düzeyine ulaşmasının olağanüstü bir durum olmadığını ifade etmiştir. Nucci (2016)'ye göre bireyin gerçek manada (Kohlberg'in ifadesiyle gelenek sonrası) bir ahlaki muhakeme düzeyine ulaşması birtakım söylem becerileriyle normal gelişim gösteren bütün yetişkinlerin erişebileceği bir ahlaki muhakeme seviyesidir. Nucci'ye göre ahlak eğitiminin uzun vadede amacı, bireyin ahlaki ruh sağlığını korumak ve

sağlıklı bir ahlaki düşünme mekanizması geliştirmesini sağlamaktır. Sosyal alan teorisyenlerinden Dahl ve Killen (2021)'in yaptığı bir araştırmada ahlaki muhakeme becerileri yüksek bireylerin, toplumda var olan ahlaki sorunlar üzerinde düşünme ve bu sorunlara çözümler üretebilme konusunda diğer insanlardan daha yüksek bir motivasyona sahip oldukları ortaya konulmuştur. Araştırmada pandemi döneminde Amerika'da başlatılan "Siyahilerin hayatı da önemlidir (black lives matter)" hareketinin öncülerinin ahlaki muhakeme becerilerinin (neden böyle bir hareket başlattıklarıyla ilgili gerekçelendirmeleri incelendiğinde) çok yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Nucci'ye göre bireylerin ahlaki muhakemeleri doğru yöntemlerle geliştirilebilir (Nucci, 2016). Damon (1984)'a göre sosyal ve ahlaki muhakemeyi destekleyen temel unsur "anamlı yansımaların" gerçekleştiği etkileşimlerdir. Anamlı yansımalara fırsat tanıyan öğrenmeler ise herhangi bir ahlaki problem üzerinde konuşma ve tartışma, böyle bir konu üzerinde okumalar yapma, ya da bu konuda bir ödev hazırlama gibi öğrenmelerdir. Tartışmalar içerisinde yaşanan karşılıklı geri bildirimlerle akranların birbirlerini yanlış düşüncelerinden vazgeçirdikleri ve daha iyi çözüm yolları bulma konusunda ikna ettikleri gözlemlenmiştir. Bu etkileşimlerin yeni öğrenmelere yol açarak yaratıcı düşünmeyi desteklediği, çocuklara yeni fikirler üretme, herhangi bir soruna karşılıklı saygı çerçeveleri içerisinde çözüm yolları bulabilme becerileri de kazandırdığı görülmüştür. Ahlaki konuları içeren tartışmaların, çocukların birbirlerinin ahlaki konulardaki fikirlerini öğrenmelerine, birlikte tartışma becerileri geliştirmelerine ve ahlaki düşünme becerileri yüksek çocukların, diğer çocukların ahlaki değerlendirme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı ortaya konulmuştur (Nucci vd., 2015).

Nucci & Ilten-Gee, (2021)'ye göre çocukların ahlaki düşünme becerilerini geliştiren etkili tartışmaların, üzerinde uzlaşılan konularda olmaması, öğrencilerin fikir ayrılıklarına düşecekleri ve etkileşimli tartışmalar içerisine girmesine zemin hazırlayan konulardan seçilmesi tartışmanın etkililiği için önemlidir. Etkili bir ahlaki tartışmanın "anlaşmazlık, aşama eşitsizliği ve etkileşimli tartışma" gibi üç özelliğinin olduğu ifade edilmektedir. Ahlaki tartışmanın öğrencilerin ahlaki gelişimlerini desteklemesi için öncelikle öğrenciler arasında o konu üzerinde bir anlaşmazlık/uzlaşmazlık olması gerekmektedir. Öğrencilerin üzerinde hem fikir oldukları bir konu onların farklı düşünme şekillerini ortaya çıkarmayacağı veya itirazlar oluşturmayacağı için onların ahlaki düşünme becerileri üzerindeki etkisini azaltır. İkinci özellik olan aşama eşitsizliği, tartışmaya katılan öğrencilerin normal bir sınıfta ortamındaki gibi heterojen bir yapıya sahip olması ve düşünme becerileri arasında çok derin farklılıkların olmaması gerektiğidir. Öyle ki bu farklılık yarım aşama (Kohlberg'in ifadesiyle) olmalıdır. Etkili tartışma için gözlemlenen üçüncü madde ise tartışma esnasında bir etkileşimin gerçekleşmesidir. Bu etkileşim sürecinde, konuşan kişilerin mantığını genişletme, çürütme, ortak bir çözüm veya ortak nokta bulma gibi işlemel becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir (Nucci, 1987).

Ahlaki tartışmalar esnasında öğretmene birtakım sorumluluklar düşmektedir. Ders esnasında öğretmenin bilgiyi aktaran kimliğinden uzaklaşarak çocukların birbirlerinin etkileşimlerinden (yansımalarından) öğrenmeleri için gerekli şartları oluşturması önemlidir. Tartışmanın dersin akademik hedeflerini göz önüne alarak, sosyal ve ahlaki gelişimi destekleyecek bir şekilde hazırlanması gerekir. Tartışmalarla öğrenciler toplumun kural ve değerlerini basit bir şekilde öğrenmek-

ten ziyade, sahip oldukları sosyal bilgileri (ahlaki, toplumsal ve kişisel bilgilerini) aktif bir şekilde derinleştiren, dönüştüren ve yapılandıran bir süreç içerisine girmektedir (Nucci, 2009).

Ders içerisinde yapılan tartışmaların işe yarayıp yaramadığı katılımcıların akıl yürütmelerinin yorumlanmasıyla anlaşılır. Etkliliği kanıtlanmış tartışma çeşitlerinden biri “geçişken tartışmalar (transactive discussion)”ın yer aldığı tartışmalardır. Berkowitz ve Gibbs (1983) tarafından ortaya konulan geçişken tartışma, “başkasının muhakemesi üzerine işleyen muhakeme (akıl yürütme)” olarak tanımlanmıştır. Bu tartışmalarda gelişim dışardan sunulan bilgilerle değil tartışma esnasında anlam oluşturarak kazanılan bir işlev haline gelir.

a. Etkili Bir Tartışmanın Yararları

Karşılıklı konuşma ve tartışmalara zemin hazırlayan temeller üzerinde işlenen derslerin genel anlamda öğrencilerin zihinsel, sosyal, ahlaki ve psikolojik gelişimlerine birçok anlamda katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Bu deneyimlerin çoğu süreç içerisinde çocukların saygı, anlayış, adalet ve eşitlik gibi ahlaki duygu ve düşüncelerinin geliştirilmesine de katkı sağlayan etkileşimlerdir. Nucci & Ilten-Gee (2021)'ye göre ahlaki ve sosyal konularda yapılan etkili bir tartışma veya konuşma aşağıda sıralanan amaçların gerçekleşmesine katkı sağlar.

- Öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerini destekleyen etkileşimli ahlaki tartışmalar aynı zamanda, öğrencilerin adalet ve başkalarına karşı olan ahlaki sorumluluk anlayışlarının gelişmesine katkı sağlar. Öğrenciler süreç içerisinde kendilerine adaletli davranılmasının ve adaletli davranmanın önemini ve başkalarına karşı olan ahlaki sorumlulukları (saygı, eşitlik ve hak gibi) üzerinde düşünür ve bunlar üzerinde değerlendirmelerde bulunur.

- Sosyal alan teorisyenleri ahlaki alanı, evrensel ahlaki ilkelere dayanarak bir ilkelere sistemi olarak görebilir, toplumsal ve geleneksel normların toplumların bir arada yaşama kültürlerine yardımcı olan ve bir toplumdaki düzen ve işleyişin sağlanması için gerekli olan kuralları olarak kabul etmiştir. Çocukların ahlaki anlaşmazlıkları yansıtan olaylar üzerinde tartışmalar içerisinde girmeleri, onların içerisinde buldukları toplumsal ve kültürel kuralları/normların önemini anlamalarına katkı sağlar. Çocuklar ahlaki olarak değerlendirilmese bile toplumsal ve geleneksel kuralları, bir arada yaşamak için gerekli olan, insanların hayatını kolaylaştıran, düzen ve işleyişin sağlanması için var olması gereken kuralları değerlendirirler (kırmızı ışıkta durmak, okula forma ile gelmek, okul koridorlarında koşmamak ve ATM'de sıra ile beklemek gibi).
- Çocuklar başkalarının haklarına saygı duyarak kişisel alanlarının sınırlarını anlayabilecek, kendi kimliklerini bu sınırlar etrafında geliştirebileceklerdir. Öğrencilerin kişisel alanlarının başladığı ve bittiği yerlerin sınırlarını bilmeleri, onların otonomi alanlarının farkına varmalarına neden olarak kişisel kimlikleri üzerinde bir benlik oluşturmalarına katkı sağlar.
- Öğrencilerin sosyal bilgi alanlarını oluşturan (ahlaki, geleneksel ve kişisel) alanlarla ilgili karşılıklı tartışmalar içerisinde girmeleri onların karşılıklı çıkan sorun ve problemleri farklı alanlardan değerlendirmelerine, sorunlar üzerinde derinlikli ve çok yönlü düşünme yönlerinin geliştirilmesine yardımcı olur.
- Öğrencilerin kendi fikir ve düşüncelerinin başkaları tarafından değerlendirilmesi, olayları başkalarının bakış açısından görmelerine neden olur. Başkalarının duygu

ve düşünceleri bazen kendi duygu ve düşüncelerinin değişmesine katkı sağlayarak öğrenciler arasındaki diyalogun geliştirilmesini tetikler. Bu durum çocukların kendi fikir ve düşüncelerini yeniden değerlendirmeleri, öğrendikleri yeni bilgilerle sahip oldukları fikirlerini dönüştürmelerine sebebiyet verir.

- Bu şekilde işlenen dersler öğrencilerin mantıksal ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar. Bu durumda öğrenciler sadece doğru ve iyi olanı yapma yeteneklerini değil, aynı zamanda haksızlık ve adaletsizlik durumlarına karşı çıkabilme, bu durumlara mantıksal gerekçeler ve açıklamalar sunabilme yönlerini geliştirir.
- Öğrencilerin karşılıklı etkileşimler içeren tartışmaların içerisinde yer alması ve bu etkileşimlerinin kendi zihinsel dünyalarında yansımaları, onları bilişsel, duygusal ve sosyal anlamda birçok yönden geliştirir. Çocuklar bu şekilde, olayları ve durumları derin ve birçok farklı yönden düşünebilme, değerlendirebilme, gerekli yerlerde bilgilerini dönüştürme ve yeniden yapılandırma süreçleri içerisine girerek ahlaki yönden daha güçlü karakterler geliştirirler (s. 119-121).

b. Etkili Bir Tartışma İçin Uyulması Gereken Bazı Kurallar

Sınıf içerisinde karşılıklı konuşma ve tartışmaların daha etkili ve verimli bir ortamda yapılabilmesi için öğretmenler ve öğrenciler arasında bu tartışmalar esnasında nasıl bir yol izleneceği ve uyulması gereken kuralların neler olduğunun birlikte belirlenmesi gerekir. Nucci vd., (2015)'nin öğretmenlerle yaptıkları uygulamalarda öğretmenlerin ahlaki tartışmalarla ilgili bazı endişeleri olmuştur. Bunlardan ikisi tartışmaların istenilenden daha çok zaman alacağı ve tartışma esnasında sınıfın kontrolü-

nü kaybedecekleri endişeleri olmuştur. Nucci, bu tartışmaların ilk etapta biraz zaman alacağını ancak zamanla öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini buna göre düzenleyip bunu pratik bir hale dönüştüreceklerini belirtir. Nucci, tavsiye niteliğinde sunduğu bazı tartışma kurallarını şu şekilde sıralamaktadır.

- Konuşmadan önce düşünün.
- Başkalarının ne dediklerini çok dikkatli dinleyin.
- Birisi konuşurken sözünü kesmeyin.
- Konuşma sırası size geldiğinde başkalarının söylediklerinden yararlanın.
- Sadece gerçekten inandığınız şeyleri söyleyin.
- Sessiz kalmayın, tartışmaya katkı sağladığınızdan emin olun.
- Başkalarının konuşmasına izin verin.
- Tartışmayı meşgul etmeyin. Konuşmanız bittiğinde, yenisinden konuşmak için en az iki kişinin konuşmasına izin verin.
- Sizin fikirlerinizden farklı olsa da başkalarının söyledikleri iyi fikirleri destekleyin.
- Sizin başlarda savunduğunuz fikirlerden farklı olsa da soruna en iyi çözümü bulmaya çalışın (Nucci, 2009, s., 105).

Yukarıdaki maddeler, bir tartışmanın etkili bir şekilde yürütülmesi için faydalı olduğu düşünülen, tavsiye niteliğinde olan kurallardır. Öğretmenler öğrencileri ile istedikleri şekilde kurallar belirleyebilirler. Burada amaç tartışmanın verimli bir şekilde yönetilmesi için öğrenciler ve öğretmenler arasında uzlaşılan kurallar belirlemektir.

Tartışma öncesinde sınıf belirli kurallar çerçevesinde hazırlanmalıdır. Bu kurallar şu şekilde sıralanmaktadır.

- 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileri, ikili ya da üçerli gruplara bölünerek; 4. sınıftan itibaren ise öğrenciler dörderli ya da

beşerli sayılar halinde gruplara ayrılmalıdır. Gruplar kız-erkek ve akademik başarı konusunda heterojen bir yapıya sahip olmalıdır. Öğrenciler birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde oturtulmalıdır.

- Gruptaki öğrenciler farklı görüşlere sahip olmalıdır, özellikle ikilemlenmiş bir konuda gruptaki öğrencilerin çoğunluğu aynı görüşü savunuyorsa öğrencilerin yerleri değiştirilmelidir (bu 4. sınıf ve daha büyük öğrenciler için yapılmalıdır).
- Öğrenciler önce küçük gruplar halinde birbirleriyle sorunu tartışmalı, sonra bütün sınıf olarak birlikte konuşmalıdır. Öğrencilerin küçük gruplara ayrılmasının sebebi, kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri ve herkesin tartışmaya katılmasının sağlanmasıdır.
- Öğretmenin bu tartışmada kendi fikirlerini ifade etmesinden ziyade öğrencilerin derin düşünmelerine sebep olan kışkırtıcı sorular sorması öğrencilerin bilgilerini oluşturmaları için daha destekleyici bir roldür.
- Tartışma içerisine kazanımların pekiştirilmesine katkı sağlayan bir ödev yerleştirilebilir. Bu ödev tartışmanın sonunda okulda ya da öğrencilerin evde yapacakları bir ödev olabilir.
- Tartışmanın süresi 4. sınıftan küçük öğrenciler için en fazla 10 dakika, daha büyük öğrenciler için ise ortalama 20 dakika olmalıdır. Lise öğrencileri için, konunun karmaşıklığına göre 35 dakikaya kadar sürebilir.
- Bu tartışmalar en fazla haftada 2, en az ayda 2 defa yapılmalıdır (Nucci, 2009, s. 107-109; Nucci & Ilten-Gee, 2021, s. 135-138).

Bu başlık altında hatırlatılmasında fayda görülen önemli bir ilkenin tekrardan altının çizilmesi önemlidir. Sosyal alan teorisyenlerine göre, çocuğun ahlaki gelişimini okul ve sınıf

ortamında desteklemek için atılması gereken ilk adım çocuğu sosyal, duygusal ve ahlaki anlamda besleyecek olumlu bir sınıf ortamıdır. Çocukların ahlaki anlayışları üzerinde sınıf içerisinde yaşadıkları deneyim ve tecrübelerin önemli bir yeri vardır. Burada bunların yeniden ifade edilmesinin sebebi, hangi içerik, yöntem ve tartışma teknikleriyle sunulursa sunulsun, ahlaki değerler üzerinde temellenmeyen bir sınıf (ev) ortamında ahlak eğitiminin istenilen etkileri uyandırmayacağına hatırlatılmak istenmesidir. Çocukların ahlaki gelişimi için planlanan bir ders ne kadar etkili olursa olsun, sınıf içerisinde yaşanan deneyim ve etkileşimler bu ders için bir temel oluşturmuyorsa, ahlaki tartışmanın istenilen hedeflere ulaşmakta başarısız kalacağı söylenebilir.

C. Alan Temelli Ahlak Eğitimi Yaklaşımı Temelinde Derslerin Oluşturulması

Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımına göre akademik müfredat içerisinde ahlaki düşünme ve muhakeme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan tartışma, etkinlik ve projelerin hazırlanması için öncelikle bir konunun ahlaki bir durum içerip içermediğinin anlaşılması gerekir. Sosyal alan teorisyenleri bir konunun ahlaki olup olmadığına şu iki temel özellik üzerinden karar vermiştir: Birincisi yapılan eylem ya da davranışın başkalarına zarar verip vermediği (birilerinin adalet, hak ve refahına zarar veriyorsa) meselesiyle ilgili olmuştur. Eğer mağdur olan birileri varsa konu ahlakidir. İkincisi ise yapılan eylem ve davranış ile ilgili bir kural olmamasına rağmen davranışın yanlış olarak değerlendiriliyor olmasıdır. Eğer davranış her hâlükârda (kural olsa da olmasa da) yanlışsa bu ahlak ile ilgili bir konudur (Nucci, 2009).

Nucci'nin yaklaşımı ahlak eğitiminin müfredatta yer almadığı bir ülkede, ahlaki ve sosyal gelişimin farklı dersler içerisinde nasıl desteklenebileceği amaçları temelinde geliştirilmiştir. Nucci, her dersin ahlaki gelişimi destekleyecek bir şekilde hazırlanmasının gerekli olmadığını ifade etmektedir. Nitekim ATAE yaklaşımına göre bütün derslerin ahlaki tartışmalar ve etkinlikler içerecek bir şekilde hazırlanması tartışmanın etkililiğini kaybetmesine ve öğrenciler için sıkıcı ve sıradan bir hal almasına sebep olur.

ATAE yaklaşımına göre ahlaki ve sosyal gelişimi destekleyen bir dersin sosyal alan teorisinin önemli gördüğü bazı temel unsurları göz önünde bulundurarak geliştirilmesi gerekir. Başarılı bir ders akademik, sosyal ve ahlaki gelişimi birlikte destekleyen derstir. Böyle bir dersin zaman tasarrufu sağlayarak, iki amacı gerçekleştiren bir ders olacağı daha önce ifade edilmişti. Sözel/sosyal dersler ahlaki ve sosyal gelişimi destekleyen içeriklerin üretilebilmesi için daha uygun olan dersler olmalarına rağmen, sayısal dersler içerisinde de geliştirilebilir. Burada yeniden ifade edilmesi gereken konu ahlaki tartışmaların her ders ve gelişim düzeyinde değil, uygun ders ve ahlakla ilişkilendirilebilen konular içerisinde inşa edilmesidir (Nucci, 2024).

Tasarlanacak dersin çocukların ahlaki gelişim özelliklerine uygun olarak yapılandırılması son derece önemlidir. Birbirinden farklı çatışma ve anlaşmazlıklar içeren ahlaki konular 10 yaşından daha büyük öğrencilerin programları temelinde geliştirilmelidir. Nitekim erken yaşlarda üzerinde hem fikir olunmayan konularda yaşanan tartışmaların çocukların ahlaki gelişimlerinde, özellikle sekiz yaşın altındaki çocuklarda, olumlu etkilere sahip olmadığı hatta çocukların ahlaki gelişimlerini desteklemekten ziyade geciktirdiği ortaya konulmuştur. Bu yaşın altındaki çocukların ahlaki gelişimlerinin

daha çok iş birliği ve uzlaşmacı tutumlar üzerinde gelişim gösterdiği ortaya konulmuştur (Damon & Killen, 1982).

Bundan dolayı ilkokul döneminde ahlak eğitimi, genel anlamda çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını tanıma, anlama, düzenleme ve kontrol edebilme gibi gelişimlerini temel alan sosyal ve duygusal öğrenme yöntemleri ve etkinlikleri üzerine odaklanmalıdır (Nucci & Ilten-Gee, 2021). Sosyal ve duygusal öğrenme programları bugün Amerikan eğitim okullarında yaygın olarak kullanılan öğrenme yöntemlerinden biridir. ATAE yaklaşımına göre sosyal ve duygusal gelişim sağlıklı bir ahlaki gelişimin ilk ve temel basamağıdır. Bu nedenle Nucci okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde ahlaki gelişimin sosyal ve duygusal öğrenme temeli üzerinde yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Ancak Nucci sosyal ve duygusal öğrenme programlarının çocukların eleştirel ve ahlaki düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda yeterli olmadığına dikkatleri çekmiştir. Nucci bu şekilde hazırlanan ahlak ve karakter eğitimi programlarının çocuklara sadece iyi, anlayışlı, hoşgörülü olmaları gibi duygu ve düşünceleri kazandırmayı hedefleyerek içerisinde yaşadığı toplumun sorun ve problemleri için harekete geçmeyen pasif bireyler yetiştireceğini ifade etmektedir. ATAE'ne göre ahlak eğitimi bireyleri haksızlık ve adaletsizlik karşısında ayaklanan, güçlü duran, eleştiren, zarar vermeden hakkını arayan, mücadele eden, toplumu olumlu yönde değiştirmeye çalışan bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir.

D. Alan Temelli Ahlak Eğitimi (ATAE) Uygulamalarına Farklı Kademelerden Örnekler

Bu bölümde Nucci ve öğrencilerinin 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kaliforniya'daki bir bölge okulunda gerçekleştirdikle-

ri ATAE uygulamalarından bazı örnekler sunulacaktır. Ahlak eğitimi Amerika'da devlet okul programlarında yer almayan bir ders olduğu için Nucci, projesinde gönüllü öğretmenlerle birlikte çalışmıştır. Araştırma 13 ortaokulu içerisinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmaya katılan bütün öğretmenler iki haftalık bir çalışmaya katılmıştır (Midgette vd., 2018). Bu programda sosyal alan teorisi ve bu teori üzerinde geliştirilen alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı hakkında öğretmenler bilgilendirilmiştir. Nucci ve proje ekibi, bu yaklaşım temelinde ortaokul sosyal bilgiler akademik programı içerisinde ahlaki gelişimi destekleyen dersler geliştirmiştir. Araştırmada öğretmenler akademik programın kazanımları üzerine yoğunlaşırken Nucci ve öğrencileri ahlaki düşünme becerilerinin geliştirilmesi kısmına odaklanmıştır. Proje başarıyla tamamlanmış ve bu şekilde işlenen derslerin öğrencilerin ahlaki düşünme becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada bununla birlikte öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayan tartışma ve karşılıklı konuşmaların ilgili derste akademik başarıya olumlu yönde katkı sağladığı gözlemlenmiştir (Nucci vd., 2015).

1. İlkokul Düzeyinde Ahlak Eğitimi: Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Sosyal alan teorisine göre ilkokul dönemindeki çocukların (ilk ve orta çocukluk) ahlak anlayışları müteakabiliyet (karşılıklılık) temelleri üzerinde gelişim gösteren bir adalet anlayışına dayanır (Nucci, 2001). Bu yaş dönemlerinde çocuklar göze-göz, dişe-diş bir ahlak anlayışına sahiptir. Nucci'ye göre çocukların bu bakış açıları, onların sosyal ve duygusal yönlerinin geliştirilmesiyle değiştirilebilir. Bu dönemdeki çocuklara, hikayeler ve tarihi olaylar

üzerinden kahramanların duygularını okuyabilme, empati kurabilme ve asıl niyetlerini keşfedebilme gibi amaçlar barındıran içerikler sunulur katı mütekabiliyet duyguları yumuşatılabilir. Burada amaç, çocukların olaylara ve durumlara farklı bakış açılarıyla bakabilme yönlerini geliştirmektir. Çocuklar bu vesileyle sorunlara ve olaylara göze-göz, dişe-diş anlayışından farklı bir tutumla yaklaşarak çözüm yolları üretebileceklerini fark ederler (Nucci, 2009).

Öğretmenler tarafından seçilen sosyal ve ahlaki konular içeren hikayelerin öğrenciler tarafından okunması ve bunlar üzerinde konuşulması öğrencilerin empati ve duygusal yönlerinin geliştirilmesine fırsat tanır. Bu hikayeler öğrencilerin ahlaki ve duygusal gelişimleri üzerinde etkili olabilecek hikâyeler olabileceği gibi farklı milletleri ve kültürleri anlatan hikayeler de olabilir. Her iki durumda da öğrenciler empati ve saygı gibi temel ahlaki duygularını geliştirerek, dünyanın birbirinden farklı ülkelerinde farklı insanların problemlerinin de benzer nedenlerden kaynaklandığını fark ederek bakış açılarını geliştirebilirler. Bu hikâyeler üzerinde konuşmak öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini dinlemeleri açısından önemlidir. Bu okuma ikili ve gruplar halinde olabileceği gibi sınıf içerisindeki bir öğrencinin hikâyeyi bütün sınıfa okuması şeklinde de gerçekleşebilir. Burada öğretmenin kitap sonunda yapılacak konuşmaya liderlik etmesi kitapta geçen önemli olaylara dikkat çekmesi öğrencilerin bu konuda neler düşündüklerini ortaya koymaya çalışması, öğrencilerin birbirlerinin duygu ve düşüncelerini öğrenmelerine katkı sağlar. Çocukların arkadaşlarının farklı bakış açıları ve düşüncelerini birbirlerinden duymaları verimli düşüncelerin oluşmasına olanak sağlar. Birlikte okuma, değerlendirme ve konuşma aynı za-

manda öğrenciler arasında iş birliği becerilerinin gelişmesine olumlu etkilerde bulunur (Battistich vd., 1998).

Bu bölümde ilk ve orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini destekleyen iki hikâyeye örneği sunulacaktır. Hikâyelerden ilki zorbalığı konu edinen yaşanmış bir gerçek olaydan özet şeklinde sunulmuştur. İkinci hikâyeye ise kişisel istekleri ile ahlaki doğrular (alan çakışması) arasında kalan bir çocuğun ahlaki ikilemelerini ve bu süreçteki sosyal ve duygusal düşüncelerini konu edinmektedir.

a. Birinci Hikâyeye: Büyük Kabadayı Bimbo¹⁸

Bu hikâyeye, San Diego'daki bir okyanus akvaryumunun yöneticilerinin içinde birkaç yunus bulunan bir tanka, bir pilot balınayı getirdikleri gerçek bir olayı anlatıyor. İlk başta işler iyi gidiyor pilot balına ile yunuslar birlikte yüzüyorlar. Ama bir süre sonra pilot balına (Bimbo) burnuyla yunuslara çarpmaya başlıyor. Akvaryum yöneticisi, yunusların yüzmeye devam edebilmesi için tanktaki suyun çoğunu boşaltarak olaya müdahale etmeye karar veriyor, kalan su miktarını yunusların yüzebilecekleri ama Bimbo'nun yüzmesine engel olacak bir seviyeye indiriyor. Bimbo akvaryumda yüzemediğinde çok korkuyor ve korkutğunu gösteren sesler çıkarmaya başlıyor. Çılgınlıklarını duyan yunuslar onu teselli etmeye geliyor. Bunu gören yöneticiler su seviyesini tekrardan yükseltiyorlar ve Bimbo bu olaydan sonra yunuslara çarpmadan yüzüyor (Nucci, 2009, s.112-114)

• Sosyal, Ahlaki ve Duygusal Hedefler

1. Hikâyede geçen kahramanların duygu ve düşüncelerini tanımlamak.

¹⁸ Bu hikâyeye Şikago devlet okullarında 2. sınıf İngilizce dersinin (Dil Sanatları, Language Arts) okuma listesinde yer alan (sosyal ve duygusal öğrenme kapsamında seçilmiş) bir hikayedir.

2. Zorbalık yapan ve zorbalığa uğrayan iki tarafın duygularını göz önüne sererek, zorbalığa/haksızlığa uğrayan çocukların farklı çözüm yolları üzerinde düşünmelerini sağlamak.

- **Akademik Hedefler**

1. Öğrencilerin okuma, anlama ve tartışma becerilerinin geliştirilmesi.
2. Öğrencilerin mantıksal düşünme, neden sonuç ilişkisi kurma ve gerekçelendirme becerilerinin geliştirilmesi.
3. Öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi.
4. Hikayeye ilgili soru cevap etkinlikleri kapsamında öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi (isteğe bağlı).

- **Uygulama**

5 dakika ısınma: Aşağıdaki soruları tahtaya yazarak öğrencilerin ikili gruplar halinde bu sorular üzerinde konuşmalarını isteyin.

1. Hayatınızda hiç zorbalığa maruz kaldınız mı? Böyle bir durumda neler hissetmişsiniz?
2. Hiç arkadaşsız tek başınıza kaldığınız dönemler oldu mu? Bu size neler hissettirmişti?
3. Sizce niçin bazı çocuklar başkalarına zorbalık yapıyorlar?

Grup Okuması: Okuma için öğrenciler ikili gruplara ayrılır, eğer çocuklar henüz okumayı bilmiyorlarsa öğretmen hikâyeyi sesli bir şekilde herkes için okuyabilir. Hikâye okunduktan sonra öğrencileri tartışmaları için küçük gruplara ayırın, bir grup en fazla altı öğrenciden oluşmalıdır. Sonraki aşamada tartışmayı bütün sınıfa açık bir hale getirin.

• **Tartışma**

1. Bimbo'nun yunus balıklarına zarar vermek istediğini düşünüyor musunuz, sizce Bimbo neden böyle davranıyordu?
2. Sizce yunus balıkları Bimbo sürekli kendilerine burnuyla çarpınca / vurunca neler hissetmişlerdir?
3. Bimbo'nun bu davranışı yanlış mı yoksa kabul edilebilir bir davranış mı?
4. Akvaryum yöneticisi akvaryumun suyunu azaltarak Bimbo'nun yüzmesini engellemek istemiştir, bu durum Bimbo'yu çok korkutmuştur, sizce akvaryum yöneticisi neden böyle bir çözüm bulmuştur, bu çözüm adil bir çözüm müdür?
5. Bimbo yunus balıklarına zarar veriyordu, yunus balıkları toplanıp birlikte Bimbo'ya zarar vermeye çalışsalar, bu kabul edilebilir bir davranış olur muydu?
6. Bimbo korkup üzölmeye başladığında, yunus balıkları ona yardım etmek ya da teselli için yanına gelmişlerdir, bu durum hakkında ne düşünüyorsunuz? Bimbo yunuslara zarar vermişti, sizce yunusların Bimbo'ya yardım etmeleri gerekiyor muydu?
7. Hikâyede anlatıldığına göre Bimbo çok korkmuştu, çünkü akvaryumdaki tek balina oydu hiçbir arkadaşı yoktu. Sizin de daha önce arkadaşsız kaldığınız zamanlar oldu mu, bu durum size neler hissettirmişti?
8. Sizce Bimbo'ya yardım eden yunus balıkları artık ondan korkmuyorlar mı?

b. İkinci Hikâye: Sergio'nun Bisikleti Gibi Bir Bisiklet¹⁹

Sunulacak olan ikinci hikâyeye alan temelli ahlak eğitimi okuma listesinde yer alan bir hikayedir. Bu hikâyenin seçilmesin-

¹⁹ Bu hikâyeye Alan Temelli Ahlak Eğitimi yaklaşımı örnek okuma listesinde yer alan bir kitap. Kitabın yazarı, Maribeth Boelts, resimler ise Noah Z. Jones'a ait.

deki temel amaç kişisel istekleri ile ahlaki doğrular arasında ikilemede kalan bir çocuğun duygu ve düşüncelerinin ortaya konulmak istenmesidir. Burada hikâyenin tamamının verilmesinin nedeni ahlaki kararların birbirinden farklı endişe ve bilgi alanları temelinde verildiklerine bir örnek sunmaktır. Alan teorisine göre ahlak eğitimi dersleri öğrencilere bu bilgileri (kişisel/toplumsal/ ahlaki) nasıl koordine etmeleri konusunda yardım etmelidir.

Sergio'nun Bisikleti Gibi Bir Bisiklet (A Bike Like Sergio)

Her çocuğun bir bisikleti var ama benim yok...

...Sergio yeni bisikletini sürüyor, ben ise ona yetişmek için nefes nefese kalmış bir şekilde koşuyorum.

"Ailene tekrardan sor" diyor Sergio, "Doğum günün yaklaşıyor."

Sergio, kendi doğum günü ile benim doğum günüm arasında nasıl bir fark olduğunu unutuyor.

"Keşke diyorum içimden" ama keşkelerin ortaya para koymadığını biliyorum...

Okul dönüşü hep uğradığımız markete gittiğimizde, Sergio bir paket futbol kartı alıyor ve gidiyor...

Ben ise annemin benden istediği ekmeği almak için, markette her zaman gördüğümüz mavi kabanlı kadının arkasında üzgün ve kızgın bir şekilde bekliyorum.

Kadın parayı ödemek ve eşyalarını almak için bir adım ilerliyor. Birdenbire o karmaşada kadının çantasının kapağı açılıyor ve kâğıt bir para düşürüyor. Kimse görmüyor parayı, ben hemen alıyorum, kadın tam kapıdan çıkarken... yetişebilirim ama bir dolar olduğunu düşündüğüm için önemsemiyorum.

Eve geldiğimde annem küçük kardeşime yemek yediyor, ikizler mutfakta tencerelerle oynuyor. “Hoş geldin öğlum” diyor annem “günün iyi geçti mi?”

Ben başımı sallayarak meşgulmüş gibi davranıyor ve odama geçiyorum, cebimdeki 1 dolardan hiç bahsetmiyorum... Odamda yalnız kaldığımda parayı cebimden çıkarıp bakıyorum, o da ne, bu 1 dolar değil, 5 ya da 10 dolar da değil...100 dolar bu! Ellerim titrerken, bu paranın Sergio’nunki gibi bir bisiklet almak için yeterli bir para olduğunu düşünüyorum.

“O zaman koşmak zorunda kalmam, ben de bisiklet süriyor olurum.” diye düşüncelere dalıyorum.

Sonra geç saatlerde babam işten geliyor, bizim odaya uğruyor, önce küçük kardeşlerime sarılıyor, sıra bana geldiğinde yatağında gözlerimi kapatıyorum, uyuyormuş numarası yaparak taş kesiliyorum.

Ertesi gün 100 dolar benimle güvende, sırt çantamda... okula gidiyorum.

Okula geldiğimde öğretmenimiz bugün matematikte paraları öğreneceğimizi söylüyor. Sınıfta sahte fişler, bozuk paralar ve almak istediğimiz eşyaların resimleri ile bir mağaza kurguluyor. Ben de etrafta gezip bütün para şakalarını yapıyorum. Ders boyunca kendimi bisiklet sürerken hayal etmekten alamıyorum...

Okuldan sonra Sergio ile yol üzerinde önünden her zaman geçtiğimiz bisikletçiye gidiyoruz, Sergio’nunki gibi bir bisiklet buluyorum ama rengi gümüş.

“Dostum, bisiklet sana çok yakıştı” diyor Sergio, doğru da söylüyor.

Alsam diyorum...Sonra eve böyle bir bisikletle gidersem aileme parayı nerden bulduğumu açıklamak zorunda kalacağım, diye düşünüyorum.

“Ailemle konuşacağım bu gece bisiklet almaları için” diyorum Sergio’ya ve çak yaparak ayrılıyoruz.

Eve gittiğimde annemin cumartesi için alışveriş listesi yaptığını görüyorum, sonra cüzdanındaki paraları sayıyor ve listedeki bazı eşyaların üzerini çiziyor.

“Belki önümüzdeki hafta” diyor ve bana bakarak gülmüşüyor. Annem, listeden alınacakların üstünü çizerken ben sırt çantamda olan 100 doları düşünüyorum.

Sonra elime 5 dolar veriyor, “Yarın okuldan dönerken marketten bir süt alabilir misin” diyor. Annem marketin adını söyleyince terliyorum birden, ya mavi kabanlı kadın oradaysa diye düşünüyorum.

Sonra odama geçiyorum ve sırt çantamdan eşyalarımı ve ödevlerimi çıkarıyorum, bir de ne göreyim, kapattığım fermuar biraz açık kalmış, içine iyice bakıyorum, para yok...

Hızlıca anneme birazdan geleceğim diyerek evden çıkıyorum, Yağmur yağıyor, okula, bisikletçiye, yürüdüğüm yolları, adım adım takip ediyorum, ağlıyorum. Diğer taraftan yağmurun ve gözyaşların aynı olduğunu düşünüyorum. Parayı hiçbir yerde bulamıyorum...

Ertesi gün Sergio bisikletiyle daireler çizerken ben omuzları yerde sürüklene sürüklene gidiyorum okula.

“Kardeşim ara sokağa bir rampa yaptı ve rampadan geçerken uçuyorum resmen” diyor Sergio. “Eğer sen de o bisikleti alırsan denemeye gelebilirsin.”

Sergio’ya hiçbir zaman bisikletimin olamayacağını söyleyemiyorum.

Okulda gün bitmek bilmiyor, Matematik dersinde öğretmen parayla ilgili sorular sormaya devam ediyor. Zil çaldığında ev ödevimi ve notlarımı toplayıp, Sergio’ya eve bensiz

gitmesi gerektiğini söylüyorum. Herkes sınıftan çıkmak için acele ederken çantamın içindeki küçük fermuarlı bölümün fermuarının kapalı olduğunu fark ediyorum. Birden hatırlıyorum, parayı buraya koymuştum, diğer yere değil. Yavaşça açıyorum, para içinde... ve yeniden zenginim, diye düşünüyorum. Bisikleti almak için aileme durumu anlatmam gerektiğine karar veriyorum. Bisiklet sürüyormuş gibi bir hızla markete koşuyorum, aceleyle en arkaya sütü almaya giderken, birine çarpıyorum, yumuşak bir ses tonuyla özür diliyor, arkamı dönüp baktığımda, bir de ne göreyim. Mavi kabanlı kadını elinde yumurtalarla kasaya giderken görünce ayaklarım buz kesiliyor birden, elini çantasına uzatıyor.

Birdenbire beynimde bir patlama oluyor o sırada, aslında onun olan, sonra benim olan parayı kaybettiğimi hatırlıyorum, o zaman neler hissettiğimi...

Sütü bırakıp bu defa onun arkasından koşuyorum, kadın bir sokağı geçip diğerine gidiyor, sonra bisikletçi dükkânının önünden geçiyor,

Ağzım kurumuş bir şekilde yetişerek, "Affedersiniz" diyorum.

Arkasını dönüyor ve yüz yüze bakıyoruz.

Çok hızlı nefes alıyorum, kelimeler ne zamandır bekliyorlarmış gibi sabırsızlıkla ağzımdan dökülüyor...

Kadın, "Evet 100 dolar kaybettim ve o zamandan beri arıyorum, neden" diye soruyor?

Elimdeki parayı gösterip ben bulmuştum o parayı diyerek kadına uzatıyorum.

Kadının yüzü birden şaşkınlıktan mutluluğa dönüyor, Kadın ellerimi iki avucunun arasına alıyor ve adımı soruyor.

"Ruben" diyorum.

“Teşekkür ederim Ruben” diyor, “Beni çok mutlu ettin”.

Karışık duygular yaşıyorum, doğru olanı yapmakla ve gidenle birlikte dolu ve boş gibiyim, ama mutluyum.

Evde herkes bulduğum ve kaybettiğim hikâyeyi anlatmamı bekliyor.

Babam ellerini omuzlarıma koyarak, “Verdiğin karar hiç de kolay değildi ama doğru olan şeydi” diyor.

Annem beni yanına doğru çekerek, “Seninle gurur duyuyoruz” diyor.

Sıcacık evimde, bütün ailem etrafımdayken ve doğum günüm yaklaşırken...

Ben de kendimle gurur duyuyorum.

Okuma, Anlama ve Tartışma Soruları²⁰

Hikâyeye başlamadan önce:

1. Hep beraber hikâyenin kapağı ve başlığına bakalım, hikâyenin konusunun neyle ilgili olduğu hakkında bir fikri olan var mı?
2. Kitabın sayfalarını açıp resimlere bir göz gezdirelim, ana karakterler kim olabilir? Nerede yaşıyorlar? Resimlerde önemli olarak gördüğünüz şeyler var mı?²¹

Hikâyeye başladıktan:

3. İlk cümleyi okuduktan sonra durun, “Her çocuğun bir bisikleti var ama benim yok.” Bu cümleye dayanarak ko-

²⁰ Okuma- anlama ve tartışma soruları, alan temelli ahlak eğitimi anlayışı temelinde sosyal ve duygusal öğrenme ders planları ve aktivitelerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

²¹ Kitabın resimlerine bakıldığında, Ruben’in yaşadığı mahalle, ev ortamı, kardeşlerinin tencerelerle oynaması gibi durumlar Ruben’in neden bir bisikleti olmadığı (sosyo-ekonomik durumunun işaretleri olarak) hakkında çocuklara çeşitli fikirler vermektedir.

nuşursak, sizce çocuk neler hissediyor, niçin? Peki siz bu cümleyi duyduğunuzda neler hissettiniz?

Hikâye bittikten sonra:

4. Paranın bir aile için önemi nedir? Hayatta para kadar ya da paradan daha önemli olan şeyler var mıdır?
5. Sizce Sergio ve Ruben'in doğum günleri arasındaki fark nedir? İkisinin aileleri ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
6. Ruben markete eklemek almaya giderken ve mavi kabanlı kadının arkasında beklerken neden kızgındı?
7. Ruben kadına parasını düşürdüğünü söylemiyor, bunun yerine 1 dolar olduğunu düşünerek parayı cebine koyuyor. Sizce Ruben neden böyle bir karar verdi? Eğer paranın daha çok olduğunu bilseydi söyleyecek miydi? Siz Ruben'in yerinde olsaydınız ne yapardınız?
8. Ruben evde paranın 100 dolar olduğunu fark edince ne hissediyor? Elleri neden titriyor? Paranın 100 dolar olduğunu öğrenince sen neler düşündün?
9. Babası iyi geceler demek için odasına geldiğinde sizce Ruben neden uyumuş numarası yaptı?
10. Sergio, Ruben'in 100 dolar bulduğunu bilmiyordu, eğer bilseydi sizce nasıl davranırdı?
11. Sizce Ruben'in annesi cüzdanındaki parayı sayarken ne düşünüyordu? Annesi alışveriş listesindeki bazı eşyaların üstünü neden çizdi?
12. Ruben'in annesi cüzdanındaki parayı sayarken bir şeyler düşünüyor gibiydi. Sizce o an Ruben'in bulduğu parayla ne yapabilirdi?
13. Annesi marketten eklemek almasını istediğinde Ruben neden terlemeye başlamıştı?

14. Ruben geriye dönüp parayı bulamadığında, “Yağmur ve gözyaşları aynı şeyi hissettiriyor” demişti. Sizce Ruben neler düşünüyor ve hissediyordu?
15. Sergio neden ertesi gün Ruben’in okula omuzları önünde isteksiz bir şekilde gittiğini fark etmedi? Ruben ne hissediyordu o esnada? Sizce Sergio Ruben için daha iyi bir arkadaş olabilir miydi, neler yapabilirdi mesela?
16. Ruben parayı kaybettiğini fark ettiğinde mavi kabanlı kadına empati duymaya başladı, sizce empati nedir? Daha önce sizin de başınıza geldiği için birine empati duyduğunuz oldu mu?
17. Ruben parayı kadına geri verdikten sonra mutlu olmakla birlikte duygularının karmaşık olduğunu, kaybettikleriyle birlikte doğru olan şeyi yaptığı için iyi hissettiğini ifade ediyor. Ruben’in hissettikleriyle ilgili neler söylemek istersiniz?
18. Ruben’in ailesi ve Ruben neden kendisiyle gurur duyuyor?
19. Ruben’i tanımlamak istediğinde, hissettiklerine, sözlerine ve davranışlarına bakarak neler söylemek istersin, onunla ilgili en çok neyi sevdiniz, niçin sevdiniz?
20. Hikâyeye ve hikâyenin resimlerine baktığınızda Ruben’in evi ve ailesi ile ilgili neler söylemek istersiniz?
21. Resimlerden ve hikâyeden yola çıkarak, Ruben’in okul ve sınıfıyla ilgili hangi bilgilere ulaşabilirsiniz?
22. Hikâye nerede geçiyor, hikâyenin geçtiği yer hikâye için ne kadar önemlidir? Bu hikâye başka bir şehirde ya da ülkede de geçebilir miydi?

Yukarıda alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı temelinde öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlayan bir hikâyenin nasıl olması gerektiğine bir örnek sunulmuştur. Görüldüğü üzere hikâye sosyal, duygusal ve ahlaki

ki anlamda birçok duygu, düşünce ve karar içermektedir. Bu hikâye bir taraftan çocukların empati, eşitlik, adalet gibi ahlaki ilkeler üzerinde düşünmelerini tetiklerken, diğer taraftan bir çocuğun ahlaki olanı yapmak adına kişisel isteklerini nasıl kontrol altına aldığını ortaya koymaktadır. Hikâye alan teorisi temelinde değerlendirildiğinde ahlaki bir kararın alınmasında birbirinden farklı durumların, endişelerin, duyguların yer aldığını göstermesi anlamında önemlidir. Tartışma soruları hikâyenin okunduğu çocuk grubu ya da sınıfının yaşlarıyla orantılı olarak basitleştirilebilir veya değiştirilebilir.

2. Ortaokul Düzeyinde Ders Etkinliklerine Örnek

Son çocukluk ve erken ergenlik yılları olarak tanımlanan bu yaş dönemleri (11-14) çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak birçok değişimden geçtikleri önemli yaş dönemidir. Bu yıllar her ne kadar çocukların birbirinden farklı karmaşık duygu ve düşüncelere sahip olduğu, birçok kimse tarafından sorunlu olarak görülen yıllar olarak tanımlansa da Nucci'ye göre bu dönemler çocukların bireysel, sosyal ve ahlaki kimliklerini oluşturmaları/yapılandırmaları için fırsatlarla dolu yıllar olarak görülmüştür. Bu yaş dönemlerinde fiziksel ve zihinsel anlamda birçok değişimden geçen çocukların sosyal ve ahlaki konularla ilgili gerekçelendirme ve kararları incelendiğinde bu kararlarının birçok karmaşık duygu ve tereddütler içerdiği ortaya konulmuştur. Nucci'ye göre bunun temel nedeni bu yaş dönemlerinde çocukların ahlaki, toplumsal ve kişisel gelişim alanlarıyla ilgili birbirinden farklı birçok değişimden geçiyor olmalarıdır (Nucci, 2009).

Bu yaş dönemlerinde çocukların sosyal gelişim alanlarıyla ilgili birçok durum yaşandığı için alan temelli ahlak eğitimi araştırmalarının çoğu ortaokul yaş grubundaki çocuklar üzerinde gerçekleştirilmektedir. Bu yaş dönemlerinde çocuk-

ların hayatlarında anlamaya ve koordine etmeye çalıştıkları birbirinden farklı bilgi alanları üzerinde gelişim gösteren birçok şey vardır. Erken ergenlik olarak sınıflandırılan bu gelişim dönemleri toplumsal kural ve geleneklerin reddedildiği yaşlardır. Bu yaş döneminde genellikle sosyal normlar otoritenin emir ve dikteleri olarak görülür. Bu dönemlerle ilgili en önemli şey çocukların bir sonraki gelişim döneminde hayatlarında birçok şeyi ilk kez tam olarak anlamlandırabilmeleridir. Mesela bu dönemin sonlarında toplumların sistemler olduğu, aslında sosyal norm ve kurallar olmadan bir toplumun olmayacağını, bir kültürden bahsedilemeyeceğini, geleneklerin aslında bir amacı olduğu vb. gibi konuları doğru anlamaya başlarlar. Bu yaş dönemiyle ilgili diğer önemli gelişim alanı ise kişisel alandır. Çocuklar ilk kez kişisel alan hakkındaki fikirlerinin içsel olabileceğini anlarlar, yani kişisel olan artık sadece bedenim, kıyafetlerim, hareketlerim değil, kişisel olan aynı zamanda benim gizli düşüncelerim, günlüğüm, içsel benliğim, ailemin göremediği duygu ve düşüncelerimdir (Nucci, bireysel iletişim, 29 Nisan, 2024).

11-14 yaş arasındaki çocukların adalet anlayışları incelendiğinde ilkökul döneminde genel anlamda sahip oldukları karşılıklılık (göze-göz dişe-diş) anlayışının yerini, "en çok kimin ihtiyacı varsa o alsın" anlayışına terk ettiği gözlemlenmiştir. Çocuklar yaşları ilerledikçe ahlaki konulardaki karmaşık düşüncelerini düzenleyebilme kapasitesine sahip olurlar. Adaletin en önemli iki kavramı olan hak ve eşitlik arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırırlar. Ama diğer taraftan haklar ile bireysel seçimleri birleştirir, muğlak durumlarda gayri-ahlaki kararlar verirler. Mesela otobüste parasını düşüren birinin parasını almaya hakları olduklarını söyleyebilirler. Bu yaş dönemlerinde çocuklara sunulan içeriklerin, onların karmaşık olan ahlaki duygularının üstesinden gelebileceklerini yansıtan olay ve

hikayelerden seçilmesi önemlidir (Nucci & Ilten-Gee, 2021). Bu yaşlardaki çocukların bireysel ve ahlaki alanlarını koordine edebilme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamak için, dolaylı zarar verme konularında düşüncelerine katkı sağlayan eserler okutulabilir. Ya da bireysel faydanın gözetilmesi üzerine verilen ahlaki kararların nelere mal olacağı ile ilgili tartışma konuları hazırlanabilir (Nucci & Powers, 2014).

a. Sosyal Bilgiler Dersi: Tekstil Fabrikalarında Çocuk İşçiliği²²

• Dersin Amaçları

Bu ders alan temelli ahlak eğitimi bağlamında öğrencileri ürün fiyatlarını düşük tutmak için bir fabrikada çocuk çalıştırmanın doğru olup olmadığı konusunda düşündürmek için tasarlanmıştır. Bu dersin akademik, sosyal ve ahlaki hedefleri aşağıdaki gibi amaçlanmıştır:

- Öğrenciler 1800'lerin ortalarında artan sanayileşmenin Kuzey'deki etkisini analiz edeceklerdir.
- Öğrenciler, bir fabrika sahibinin ürün fiyatlarını düşük rekabetçi tutmak için çocuk işçiler çalıştırmasının uygun olup olmadığına karar vereceklerdir.
- Öğrenciler ahlaki açıdan iyi olanı yapmak ya da ona ayak yudurmak arasındaki ahlaki ikileme boğuşacaklardır.
- Öğrenciler ahlaki değerlendirmelerini çocuk işçiliğini destekleyen sözleşmelerle karşılaştıracaklardır
- Öğrenciler, bu çocukların eğitim "hakkı" olup olmadığına ilişkin kişisel fikirlerini diğer ahlaki ihlal ve kaygılarla karşılaştırarak değerlendirmeler yapacaklardır.

²² Bu ders Kaliforniya-Oakland Bölge Ortaokulunda (13 ortaokul) 8. sınıf sosyal bilgiler dersi temelinde hazırlanan bir derstir. "Kuzeyde Sanayileşme" konusu üzerinde geliştirilen ders kazanımlara uygun olarak dersin sosyal bilgiler öğretmeni tarafından hazırlanmıştır.

Tekstil Fabrikalarında Çocuk İşçiliği

1800'lü yıllar Amerika Birleşik Devletleri'nde endüstriyel büyümenin hızlı olduğu bir dönemdi. Müşterilerin ürünlerini satın almasını sağlamak için işletmeler arasında rekabet şiddetliydi. Müşteri çekmenin bir yolu da ürünü piyasadan daha ucuza satmaktı. Bundan dolayı birçok fabrikada çocuk işçi çalıştırılması yaygındı, çünkü çocuklar yetişkin işçilere göre daha az ücret alıyorlardı. Ürün fiyatlarını düşük tutmak ve diğer şirketlerle rekabetçi bir yarışa girmek için, birçok şirket sahibi çocuk işçi çalıştırıyordu. Miller giyim firmasının sahibi Bay Miller, çocukları fabrikasında işe almak istememişti, çünkü bu işin çocuklar için tehlikeli bir iş olduğunu düşünüyor aynı zamanda çocukların bu kadar uzun saatler çalışabilmesiyle ilgili endişeleri vardı. Ancak çocuk işçileri işe almadığı takdirde ürünleri piyasaya göre daha pahalıya satmak durumunda kalacaktı. Bu da bir süre sonra başarısız olup iflas etmesine sebep olacaktı. Sonunda, Bay Miller çocuk işçileri işe almaya karar verdi.

b. Tartışma Soruları

1. Bay Miller fabrikasında çocuk işçileri işe almakta haklı mıydı, haksız mıydı? Neden sunarak açıklayınız?
2. Bay Miller'ın rekabetçi kalabilmek için işçi çalıştırma hakkı var mıydı? Bunu yapması adil miydi?
3. Bugün bazı ülkelerde şirketlerin çocukları işe alması normal olarak görülmektedir. Eğer ülke kurallarına aykırı değilse çocukların işe alınması doğru mudur? Ne düşünüyorsunuz?
4. 15 yaşın altındaki çocuklar isterlerse tehlikeli işlerde çalışma hakkı olmalı mıdır? Sizce neden olmalı ya da olmamalıdır?
5. Bütün bu bilgiler göz önüne alındığında, Bay Miller için doğru olan şey ne olurdu? Miller'ın bu durumda ne yapması gerekirdi? Siz olsaydınız ne yapardınız?

Yukarıda görüldüğü üzere alan temelli ahlak eğitimi (ATAE) yaklaşımı temelinde geliştirilen ders, bu yaş gelişim döneminin temel alanları ve koordinasyonları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ders yukarıda ifade edilen küçük grup tartışmaları ve genel sınıf tartışmaları temelinde işlendikten sonra konuyla ilgili ödevler de verilebilir. Bu ödevlerin de akademik ve ahlaki gelişimi birlikte destekleyen ödev ve etkinlikler olması önemlidir. Öğrencilere konuyla alakalı bir soru etrafında, özellikle ahlaki gerekçelendirmeler ve muhakemeler ileri sürecekleri kompozisyon ödevleri verilebilir. Mesela, "Bir insanın bilerek fabrikalarında çocuk işçilerin çalıştırıldığı bir markanın ürünlerini almasının doğru olduğunu düşünüyor musunuz? Evet ve hayır temelleri üzerinde gerekçeler sunarak fikirlerinizi 300 kelimelik bir kompozisyon içerisinde açıklayınız?"

3. Lise Kademesinde Ders Etkinliklerine Örnek

ABD'deki ahlaki problemlerin en önemlilerini ırkçılık üzerinde temellenen adaletsizlik, ayrımcılık ve eşitsizlik olayları oluşturmaktadır. Araştırmalar her yıl onlarca siyahının sebepsiz yere polisler tarafından öldürüldüğünü ortaya koymaktadır. Irkçılık sosyal hayatta birçok yerde kendini göstermektedir. Pandemi (covid-19) döneminde hayatını (sosyal ve ekonomik sebeplerden ötürü) ve işini kaybeden grubun büyük bir bölümünü yine siyahiler oluşturmuştur. ABD'de okuldan uzaklaştırılan, ya da okulda ayrımcılığa uğradığı için okulu bırakan öğrencilerin yine çoğunluğunu (%26,2'sini) siyahi öğrenciler oluşturmaktadır (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

ATAE yaklaşımının en temel amacı adalet ve eşitlik temeli üzerine kurulu bir Amerika Birleşik Devletleri inşa etmektir. Bundan dolayı bu ahlak eğitiminin şekillenmesinde ABD'de yaşanan olay ve durumlar etkili olmuştur. Lise dü-

zeyinde tasarlanan bu derste, 2020 yılında ülkede gerçek bir olayın ardından (George Floyd'un ölümü) yaşanan protesto hikayelerinden biri anlatılmaktadır. Hikâye Minneapolis şehrindeki bir polis memurunun George Floyd isminde bir siyahi gencin boğazına 8 dakika boyunca oturması ve ölümüne sebep olmasının ardından yaşanan bir tepkiyi konu edinmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde Floyd'un ölümünden sonra birçok protesto ve ayaklanma başlamıştı. Bu protesto sadece halk düzeyinde değil sanat ve futbol camiasında da kendini göstermişti. Aşağıda anlatılacak olay Floyd'un ölümünden sonra durumu bütün ülkenin gündemine getiren bir futbolcunun protesto hikayesidir.

a. Colin Kaepernick ve Şiddet İçermeyen Diz Çök Protestosu

2016'da profesyonel futbol oyuncusu Colin Kaepernick ABD'de de ülke genelinde siyahilere (Afro Amerikalı) karşı artan polis vahşeti ve ırkçılığa dikkatleri çekmek için bir protesto başlattı. Ondan sonraki birkaç yıl boyunca yine, onlarca erkek ve kadın siyahi polis tarafından öldürüldü. Polisler bunun karşılığında hiçbir ciddi yaptırıma da uğramıyordu. Kaepernick'in protesto tepkisi üst üste öldürülen birçok masum kişinin ardından gelmişti. Polisler bu art arda ölümlerin karşılığında çok az ya da hiçbir ceza almıyor, üstelik soruşturma sürerken ücretli izinli sayılıyordu. Kaepernick bu adaletsiz ayrımcı polis şiddetini protesto etmek için maçtan önce okunan Milli Marş esnasında diz çöküyordu. Birçok Amerikalı bu protesto yöntemini bayrağa ve bütün ülkeye yapılan bir saygısızlık olarak değerlendirdi. Diz çökme karşıtı protestocular Kaepernick'in oynadığı Ulusal Futbol Ligi (NFL) maçlarını boykot ve protesto ederek, Kaepernick'in sözleşmesinin iptal edilmesini talep ettiler. Diğer taraftan,

ülke genelinde birçok sporcu ve vatandaş Kaepernick'e destek vererek Marş okunurken diz çökmeye başlamış ve siyahilere karşı uygulanan polis şiddetini protesto ediyordu.

Aşağıda yaşanan olayla ilgili Colin Kaepernick (NFL Amerikan futbol oyuncusu) ve Drew Brees'in (NFL Amerikan futbol oyuncusu) birbirinden farklı açıklamaları şu şekildedir:

Kaepernick, "Siyahilere ve farklı etnik kökenlere baskı yapan bir ülkenin bayrağıyla gurur duymaya çalışmayacağım. Benim için bu futboldan daha önemli bir şey, bunun aksi şekilde düşünmek bencillik olur. Sokaklarda cesetler var ve insanlar ücretli izne ayrılıp, cinayetten paçayı sıyrılıyor."

Brees, "Katılmıyorum, tüm kalbimle katılmıyorum. Bu çok önemli bir konu bunun hakkında konuşabilir. Ancak bunu Amerikan bayrağına saygısızlık etmeyi gerektirmeden barışçıl bir şekilde yapmanın birçok başka yolu var."

Yukarıda Kaepernick'in neden diz çöktüğü ile ilgili fikirleri ve Kaepernick'in yaptığıın yanlış olduğunu ifade eden bir arkadaşının fikirleri birlikte verilmiştir.

b. Tartışma Soruları

1. Okuduğın paragrafa dayanarak, futbolcuların söyledikleri de dahil, sizce milli Marş okunurken diz çökmek, ABD'de siyahilere karşı olan polis şiddetini protesto etmek için etkili ve uygun olan bir yol mudur?
2. Sizce milli Marş okunurken Kaepernick'in diz çökmesi bütün ülkeye karşı yapılmış olan bir saygısızlık mıdır?
3. İki futbolcunun görüşlerini düşününce hangisinin durduğu pozisyona daha çok katılıyorsunuz? Niçin?
4. Kaepernick'in başlatmış olduğu protesto daha sonra "Siyahilerin Hayatı Önemlidir (Black Lives Matter)" pro-

testolarıyla ülke dışına da sıçramış, birçok ülkede ırksal adaletsizliklere dikkat çekmek için önemli bir zemin oluşturmuştur. Amerikalı bir bireyin, herkesin eşit olarak kabul gördüğü adil (ırkçılığın olmadığı) bir gelecek için üzerine düşen bireysel sorumlulukları nelerdir?

5. Bu olayla ilgili birazdan okunacak olan Dr. King ve Malcolm X'in söylediklerini düşünürseniz, sizce bir bireyin sosyal adaletin sağlanması için yapabileceği katkılar nelerdir?

Martin Luther King, "İrksal adaleti sağlamanın bir yolu olarak şiddet hem pratik değildir hem de ahlaka aykırıdır. Şiddetin çoğu zaman anlık sonuçlar doğurduğunun farkındayım. Milletler bağımsızlıklarını sıklıkla savaşta kazanmışlardır. Ancak geçici zaferlere rağmen şiddet asla kalıcı barış getirmez. Hiçbir toplumsal sorunu çözmez; yalnızca yeni ve daha karmaşık sorunlar yaratır. Şiddet pratik değildir çünkü herkes için yıkımla sonuçlanan, aşağıya doğru inen bir sarmaldır. Ahlaka aykırıdır çünkü rakibinin anlayışını kazanmaktan çok onu küçük düşürmeye çalışır. Dönüştürmek yerine yok etmeye çalışır. Şiddet ahlaka aykırıdır çünkü sevgeden ziyade nefretten beslenir. Toplumu yok eder, kardeşliği imkânsız hale getirir. Toplumu diyalog yerine monolog halinde bırakır. Şiddet kendi kendini mağlup etmekle sonuçlanır. Hayatta kalanlarda acı, yok edenlerde ise vahşet yaratır."

Malcolm X, "Amerika'da pek çok iyi insan olduğunu düşünüyorum, ama aynı zamanda Amerika'da da pek çok kötü insan var ve kötü olanlar, sizin ve benim ihtiyaç duyduğumuz şeyleri engellemek için tüm güce sahip olan ve bu pozisyonlarda görünen kişilerdir. Durum böyle olduğu için sizin ve benim, bu duruma son vermek için gerekeni yapma hakkımızı korumamız gerekiyor. Bu şiddeti savunduğum anlamına gelmiyor ama aynı zamanda şiddet kullanımına da

karşı değilim. Kendini savunma meşru müdafaa olduğunda buna şiddet bile demiyorum, zekâ diyorum.”

Yukarıda anlatılan olay Amerika'nın en temel ahlaki problemlerinden birini gündemine almaktadır. Bu olay içerisinde ahlaki, toplumsal ve kişisel endişelerle ilgili birçok durumu barındırmaktadır. Tartışma çocukların her üç alanla ilgili bilgilerinin ortaya çıkmasına imkân sağlayarak, böyle bir durumda bunları nasıl koordine etmeleri gibi konularda düşünmelerine olanak sağlamaktadır. Bu olay sosyal bilgi alanlarının hepsi ile ilgili bir konudur. Kaepernick Amerika'da geçmişten beri var olan beyaz üstünlüğünü protesto ederek siyahilerin de değerli olduğu, yaşam hak ve hürriyetlerinin olduğuna dikkatleri çekmek istemiştir (ahlaki endişeler). Ama diğer taraftan bazı insanlar milli ve kültürel değer endişeleriyle hiçbir nedenin Amerikan bayrağına saygısızlık yapılmasını gerektirmeyeceğini ifade ederek Kaepernick'i eleştirmiştir. Amerikan futbol federasyonuna Kaepernick'in takımdan çıkarılması gerektiği baskıları yapılarak Kaepernick'i işini kaybetme riskiyle baş başa bırakmışlardır (kişisel endişeler).

BÖLÜM V

TÜRKİYE'DE OKULLARDA AHLAK EĞİTİMİ VE İLGİLİ PROGRAMLARIN ALAN TEMELLİ AHLAK EĞİTİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dünyanın birçok yerinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel hedeflerinden biri sosyal, insani ve ahlaki yönleri gelişmiş nesiller yetiştirmektir. Nitekim, 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nun temel amaçlarından bazıları, insani ve ahlaki yönleri gelişmiş, sosyal ve ahlaki duyarlılıkları yüksek, içerisinde yaşadığı sosyal hayata katkı sağlamayı hedef edinmiş, sorumluluk sahibi, manevi yönleri güçlü bireyler yetiştirmektir (METK, 2/1,2,3). Türk eğitim sistemi genel anlamda ahlaklı ve iyi insanlar yetiştirilmesini hedeflemesine rağmen, Cumhuriyet tarihinde bireylerin ahlak eğitimini destekleyen doğrudan bir dersin çok sınırlı bir zaman dilimi içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu bölümde Cumhuriyet tarihi içerisinde ahlak eğitimini konu alan ders programlarından genel anlamda bahsedilerek ahlak eğitiminin Türk eğitim sistemi içerisinde mevcut durumu 'alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı' bağlamında tartışılacaktır. Bundan dolayı öncelikle ahlak eğitiminin tarihsel süreç içerisindeki yeri ve konumunun kısa ve öz bir şekilde ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

A. Türkiye'de Ahlak Eğitiminin Tarihi

Cumhuriyet tarihi boyunca ahlak eğitimine özel bir ders olarak yer verildiği (1974-1982 yılları arasında) kısa tecrübe haricinde genel olarak ahlak eğitiminin başka bir ders içerisinde sunulduğu görülmektedir (Kesgin, 2010). Cumhuriyetin ilk

programında ahlak eğitimi ilkokullarda haftada 2 saat okutulan Din Dersleri programı (1. sınıflar hariç) içerisinde kendisine yer bulmuştur. Bu derslerde ahlak öğretimi iman, ibadet ve Hz. Muhammed'in hayatı gibi konularla ilişkili bir şekilde dini değerler temelinde sunulmuştur (Maarif Vekaleti, 1924). 1926'da yayınlanan ilkokul programında din derslerinin ilkokulda haftada 2 saatten 1 saate indirildiği ve 3. sınıftan itibaren okutulduğu görülmektedir (Maarif Vekaleti, 1926).

Cumhuriyet tarihinin başlarında verilen din derslerinde (1924-1930) ahlak eğitiminin Cumhuriyetin kurucu kadrosunun milli, toplumsal ve evrensel ahlak eğitimi anlayışını yansıttığı ifade edilmektedir. Kuruluş yıllarında programda yer alan din eğitimi anlayışının Osmanlı'nın son dönemlerinde yaşanan modernleşme ve yenileşme çabalarının etkisi altında kaldığı, bu dönemde eğitim sisteminin batıcılık, bilimsellik ve milliyetçilik anlayışlarından etkilendiği belirtilmektedir (Kesgin, 2011; Çoban, 2014). Bu dönemlerde verilen din derslerinde bilim ile dinin aynı doğrultuda olduğu anlayışı hakimdir. "Aklın kabul etmediğini din kabul edemez. İslam dininde akıl her şeyin fevkindedir. İslamlık hüsn-i muaşeret demektir." gibi cümleler Din Bilgisi ders kitaplarında geçen bazı konu başlıklarına örnektir (Maarif Vekaleti, 1926, s. 46-49).

Bu dönemde eğitim sistemi genel anlamda milli değerler üzerinde temellenerek Türk devletine bağlı yabancı düşünce ve akımlarla mücadeleye hazır bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Milli değerlere bağlı, vatanını seven bireylerin yetiştirilmesinde dinle temellenmiş bir ahlak eğitiminin daha etkili olacağı düşünülmüştür. Din derslerinde her ne kadar bilimsel değerlerle ilişkilendirilen bir din eğitimi anlayışının hâkim olduğu görülse de ahlak öğretiminin dinle ilişkili bir şekilde sunulduğu ve dini temeller üzerinde bir milli kimlik vurgusu

yapıldığı ifade edilmektedir. Bilim ve dinin birbirini doğrular nitelikte olduğu, dolayısıyla ahlaklı bireylerin yetiştirilmesi için verilecek olan din eğitimi derslerinin hurafelerden uzak bir şekilde alanında yetkin öğretmenler tarafından resmî kurumlarda verilmesi uygun görülmüştür (Kesgin, 2010).

1930'lu yıllarda laiklik söylemleriyle ilgili tartışmaların artması ve laiklik anlayışına ters görülmesi gibi gerekçelerle ahlak eğitimini de içerisine alan din dersleri müfredattan kaldırılmıştır. Bu yıllarda eğitim sisteminde hümanist ve evrensel değerleri ön plana çıkaran bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu dönemde laiklik anlayışının eğitim hayatına yanlış aktarıldığı ve dolayısıyla dinle ilişkili görüldüğü için ahlak eğitiminin de milli değerlerden uzaklaştırıldığı ifade edilmektedir. Dini temeller üzerinde şekillenen milli ahlak anlayışının evrensel, laik ve insani temeller üzerinde yeniden şekillendiği görülmektedir. 1931'de şehir ilkokul programlarından çıkarılan din dersleri, 1939 yılına gelindiğinde köy okulları da dahil müfredattan tamamen çıkartılmıştır (Kesgin, 2011).

Ahlak eğitiminin de içerisinde olduğu din derslerinin eğitim kurumlarından tamamen çıkarılması ülkede bazı problemlerin yaşanmasına neden olmuştur. Bu dönemde ortaya çıkan en önemli sorunlardan biri devlet okullarında çocuklarına dini ve ahlaki anlamda bir eğitim aldırılmayan ailelerin bu ihtiyaçlarını başka yollardan gidermeye çalışmaları olmuştur. Bu ihtiyaç din alanında ehil olmayan kişilerin yeni nesilleri din ve ahlak alanında bilgilendirmeye çalışmalarına sebep olmuştur. 1940'lara gelindiğinde ülkede özellikle ahlaki anlamda arayışlara girildiği görülmektedir. 1943 yılında toplanan 2. Millî Eğitim Şûrası "okullarda ahlak eğitiminin geliştirilmesi ve ilkokullarda bu ilkelerin gerçekleştirilmesini sağlayacak tedbirlerin düşünülerek programa

alınması” konusunu ağırlıklı olarak tartışmıştır. Şûra’da bazı vekiller tarafından din derslerinin okul programlarından çıkarılması ve yerine hiçbir şey konulmamış olmasının ülkede bir ahlak buhranına sebep olduğu konuları gündeme getirilmiştir. Nasıl bir insan, bu insanın hangi temeller üzerinde yetiştirilmesi gerektiği gibi konular da tartışılan meseleler arasında yer almıştır (Ayhan, 2014).

Bütün bu yaşananlar ve tartışmalar 1945’te çok partili siyasi hayata geçiş dönemiyle birlikte, halkın istek ve ihtiyaçlarının daha çok göz önünde bulundurulmasına neden olmuştur. 1946’da bu durum tartışmalı bir şekilde yeniden ele alınmıştır. Bu süreçte yapılan çalışmalar sonucunda 1948/1949 öğretim yılından itibaren din dersleri ilkokullara program dışında tekrardan konulmuştur. 1950’de Demokrat Parti’nin iktidara gelmesiyle bu dersler program içine alınmıştır. Bu dönemde din dersleri programda zorunlu bir şekilde yer almamış, isteyen velilerin çocuklarının bu derslerden muaf tutulacağı belirtilmiştir. 1956 yılında din dersleri 6. ve 7. sınıflara, 1967’de ise lise 1. ve 2. sınıflara yine isteğe bağlı bir şekilde 1 saat okutulmak üzere konulmuştur (Ayhan, 2014). Bu dönem din dersleri programında ahlak eğitimi dini, milli ve sosyal değerler ile ilişkili bir şekilde sunulmuştur. Bu dönemlerde sunulan ahlak eğitimi konularına, *“Müslümanlığın üstün insanlık olduğunu, ahlâk ilkelerinin iyiliğe, doğruluğa, hoşgörülülüğe, güzelliğe dayandığını bilmek ve benimsemek, Peygamberimizin üstün ahlak hakkındaki sözlerinden seçmeler, İyi ahlâklı bir kişinin, ailesine, vatanına, milletine, insanlığa karşı ödevleri.”* gibi konular örnek olarak gösterilebilir (Maarif Vekaleti, 1956, s. 299-302).

1974 yılına kadar uygulanan Din Dersleri ve Din Bilgisi programlarında genel anlamda dini ve milli değerler üzerinde şekillenen bir ahlak anlayışı esas alınmıştır (Din dersleri-

nin müfredatta yer almadığı 1931-1949 dönemi hariç). 1974 yılında IX. Milli Eğitim Şûra toplantısında Ahlak dersleri gündeme gelmiş ve Talim Terbiye Kurulunun aldığı karar neticesinde 1974-1975 öğretim yılından itibaren Ahlak derslerinin müfredatta ayrı bir ders olarak okutulması kararlaştırılmıştır. Ahlak derslerinin ilkokul (4/5), ortaokul (6/7/8), lise ve dengi okulların dokuzuncu ve onuncu sınıflarında haftada 1 saat okutulmasına karar verilmiştir. Ahlak dersinin ilkokullarda sınıf öğretmenleri tarafından, ortaokul ve liselerde ise okul müdürleri tarafından belirlenecek öğretmenler tarafından verilmesi uygun görülmüştür (Ayhan, 2014). Böylelikle Cumhuriyet tarihinde ilk defa ahlak eğitimine özel bir ders haftada 1 saat olarak okutulmaya başlamıştır (Çoban, 2014).

1974-1975 yılından itibaren uygulamaya konulan ahlak dersleri programında ahlakın önemi, gerekliliği, öğrencilere kazandırılması gereken ahlaki nitelikler, ahlaki gelişim, ahlakın dini, milli ve toplumsal hayattaki önemi, kişinin kendi kişilik gelişiminde ahlakın yeri ve önemi gibi konulara yer verilmiştir. İlk, ortaokul ve lise programında yer alan ahlaki konular incelendiğinde ahlakın çok boyutlu bir şekilde birçok yönden ele alınarak programda yer aldığı görülmektedir (MEB, 1975). Bu dersin genel muhtevasının ahlaki, milli, sosyal/toplumsal, felsefi ve evrensel değerler çerçevesinde temellendiği, bu ders kapsamında ahlakın psikolojik, sosyolojik ve felsefi temellerinin öğrencilere tanıtıldığı ifade edilmektedir (Kesgin, 2011).

1974'te müfredata konulan zorunlu ahlak dersleriyle ahlak konusu sadece bu dersin öğretimi dahilinde kalmamış seçmeli bir şekilde haftada 1 saat devam eden din bilgisi dersleri içerisinde de dini ve milli değerlerle ilişkili bir şekilde sunulmaya devam etmiştir (MEB, 1976). 1947 yılından itibaren çeşitli şekillerde gündeme gelen din ve ahlak dersleri

1960, 1971 ve 1980 askeri yönetim dönemlerinde de tartışılmaya devam etmiştir. Bu tartışmaların en yoğun yaşandığı dönem 12 Eylül 1980 sonrası olmuştur. Bu süreçte yaşanan tartışmalar din ve ahlak eğitiminde edinilen tecrübeler temelinde yeniden değerlendirilmiş, sonuç olarak Din ve Ahlak derslerinin birleştirilmesine ve 1982 Anayasası'nın 24. maddesi gereğince ilk ve ortaöğretimde zorunlu bir şekilde okutulmasına karar verilmiştir (Ayhan, 2014).

1982'de zorunlu²³ olarak programa eklenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi ilk ve ortaokulda haftada 2 saat, lise kademesinde ise haftada 1 saat okutulmuştur. Bu programda İslam ve imanın şartları, peygamber ve hayatları, ibadetler, temizlik, ahlak, milli ahlak, gelenek ve görenekler, vatan sevgisi, Atatürk'ün kişisel yönleri, Atatürk ilkeleri ve laiklik, dünya dinleri gibi konuların ayrıntılı bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Bu anlamıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programının yoğun olduğu ve birçok alanla ilgili bilgiyi bu ders kapsamında sunduğu söylenebilir (MEB, 1982). Çok boyutlu bir bilgi sistemi içerisinde dini, toplumsal ve milli değerler üzerine temellenen bir ahlak eğitimi anlayışını ortaya koyan program, bu konuların sunumunda laiklik ilkesini de göz önünde bulundurmıştır (Kesgin, 2010).

2000'li yıllardan sonra dünyanın birçok yerinde ortaya konulan yeni eğitim felsefeleri ve anlayışlarından DKAB ders programları da etkilenmiştir. Bu zamana kadar genellikle İslam dini ve inancı üzerine temellenen din ve ahlak dersleri 2000'li yıllardan sonra başka din ve mezhep anlayışlarını da tarafsız bir tutumla ele almaya başlamıştır. 2005 ve 2006 yıllarında güncellenen DKAB öğretim programlarının kısmen de olsa din ve

23 1982 anayasasında bütün Türk vatandaşlarının zorunlu olarak almaları gereken DKAB dersleri, 1990 yılında getirilen bir kararla Yahudi ve Hristiyan öğrencilere muaf olabilme hakkı tanımıştır (MEB, 1990/553).

ahlak öğretiminde mezhepler üstü ve tarafsız bir tutum sergilediği ve İslam anlayışı içerisindeki çoğulculuğa yer verdiği görülmektedir (Aşlamacı, 2008). Bu dönem öğretim programlarında birbirinden farklı mezhep ve dini anlayışa sahip İslam düşünürlerine ve İslam düşüncesindeki siyasi, itikadi ve ameli yorum farklılıklarına yer verilmiştir (MEB, 2005).

2005 ve 2006 DKAB öğretim programında aynı zamanda birbirinden farklı öğrenme alanlarının belirlendiği ve her kademede bu öğrenme alanlarından birinin ahlak ve değerler konularına ayrıldığı görülmektedir. Ahlak ve değerler öğrenme alanlarında dini, milli ve kültürel değerlerin önemi, hak ve özgürlükler, İslam barış ve kardeşlik, tövbe, bağış, affetme ve hoşgörü gibi konulara yer verilmiş ancak ahlak konusu sadece bu öğrenme alanı ile sınırlandırılmamıştır. İbadetlerle ilgili konularda paylaşma, yardımlaşma gibi ahlaki konuların toplumsal anlamdaki önemi ya da temizlik ünitelerinde manevi temizlik gibi konulara yer verilerek ahlaki konuların eğitime başka öğrenme alanlarında da yer verilmiştir (MEB, 2005, 2006).

2010 yılında güncellenen DKAB ilköğretim programında (4-8) ahlak ve değerler öğrenme alanının ahlak şeklinde değiştirildiği ancak değerler konusunun programda kendisini yoğun bir şekilde hissettirdiği görülmektedir. Programda dini, milli, ahlaki ve kültürel alanlarla ilgili 61 değer sıralanarak, bu değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2010, s. 23-24). 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şûrasında değerler eğitimi konu başlıklarından birini oluşturmuştur. Şûrada değerlerin eğitiminde okulların ve öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesine vurgu yapılarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin değerler eğitiminde önemli bir rol üstlenebileceğine dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda okullarda değerler eğitimi alanlarında yapılan

uygulamaların arttırılması ve bu konuda materyallerin geliştirilmesi tavsiye edilmiştir (Kaymakcan & Meydan, 2011).

DKAB öğretim programları 2018 yılında yeniden güncellenmiştir. 2018 DKAB programında öğrenme alanlarının kaldırıldığı ve ünite sayısının azaltıldığı görülmektedir. Öğretim programlarının perspektifi şu şekilde ifade edilmiştir:

“Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir. Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevî kaynaklarından damıtılarak düünden bugüne ulaşmış ve yarırlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir. Bu yönüyle değerlerimiz ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde teori-pratik bütünlüğündeki asli parçamızı oluşturur. Güncellik içinde öğrenme öğretme süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır; günün şartları içinde değişiklik gösterebilir yapısıyla arızidir ve bu sebeple de sürekli gözden geçirmelerle güncellenir, yenilenir” (MEB, 2018, s. 2).

Yukarıda görülen ifadelerden yola çıkıldığında 2018 DKAB öğretim programının değer ve beceri merkezli bir eğitim yaklaşımını hedeflediği söylenebilir. Bu süreçte değer-yetkinlik-beceri ve eylem söylemleriyle bilgi, beceri ve davranış arasında bir bütünlüğün sağlanmasının amaçlandığı görülmektedir. Programda adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik ilkeleri önemli değerler olarak sıralanmış ve “kök değerler” olarak isimlendirilmiştir (MEB, 2018, s. 3).

Türk eğitim sistemi 2024 yılında bütün öğretim programlarında köklü bir değişime gitmiştir. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” olarak isimlendirilen yeni program geçtiğimiz nisan ayında kamuoyu ile paylaşılmış ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 5. ve 9. sınıflardan başlanarak uygulamaya konulmuştur. Maarif modelinde ahlak ve değer eğitiminin öğretim programlarının ortak hedefi haline getirildiği görülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) yetiştirilmesini hedeflediği insan profilini “Yetkin ve Erdemli İnsan” olarak tanımlayarak, öğretim programlarının ortak bileşenleri ile milli, manevi ve kültürel değerlerine bağlı erdemli ve ahlaklı bireyler yetiştirmeyi Türk eğitim sisteminin temel hedefi haline getirmiştir (MEB, 2024).

Bu çalışmada sosyal alan teorisi ve bu ahlak gelişimi teorisi temelinde geliştirilen alan temelli ahlak eğitimi (ATAE) yaklaşımı ortaya konulmuştur. ATAЕ'nin en temel özelliklerinden biri bireyin ahlaki ve değer gelişimini eğitim sisteminin ortak hedefi haline getirmesidir. Bu bölümde Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin sunmuş olduğu ahlak ve değer eğitimi yaklaşımının ATAЕ yaklaşımı bağlamında incelenmesi, her iki ahlak eğitimi yaklaşımının karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması hedeflenmektedir. Bundan dolayı bu aşamada öncelikle Maarif Modelindeki ortak bileşenler ile yetkin ve erdemli insan profilinin temel özelliklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

B. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Ahlak ve Değer Eğitimi

Türk eğitim sisteminin 2024 yılında güncellenen ‘Türkiye Yüzyılı Maarif Modeliyle’ ahlak, değer ve erdem kavramlarını eğitim programlarının ortak bileşenleri olarak bütün eğitim müfredatına dahil ettiği görülmektedir. Programda “Sosyal, Duygusal Öğrenme Becerileri” ve “Erdem-Değer-Eylem

Çerçevesi” başlıkları altında öğrencilerin sosyal, duygusal, ahlaki ve fiziksel birçok değer, erdem ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. “Yetkin ve Erdemli İnsan” modelini yetiştirmeyi hedefleyen Maarif Modeli bu insanın özelliklerini ‘ahlaklı’, ‘cesaretli’, ‘iradeli’, ‘sağlıklı’, ‘üretken’, ‘bilge’, ‘estetik’, ‘merhametli’, ‘sorgulayıcı’ ve vatansever olarak tanımlayarak her değerle ilgili geliştirilmesi hedeflenen birbirinden farklı alt becerilere işaret etmiştir (MEB, 2024). Maarif Modelinde ortak bileşenler üç grup olarak sınıflandırılmıştır:

1. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri.
2. Ahlaki pusula olarak millî ve manevi değerlerimiz: Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi.
3. Öğretim programlarını zenginleştiren sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri.²⁴ (MEB, 2024, s.50).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde öğretim programı ortak bileşenleri şu şekilde tanımlanmıştır:

“Programlar arası bileşenler, insanın kişisel, sosyal, entelektüel ve ahlaki açıdan bütüncül gelişimini sağlamayı hedefleyen yapıyla öğretim programlarının tamamlayıcısı niteliğindedir. Bu yönüyle toplumsal hayatın ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kapsayan geniş temel yaklaşımli öğretim programlarının özünü oluşturmaktadır. Öğretim programlarında yer verilen programlar arası bileşenler, öğretim sürecinin dinamik bir yapıda ilerlemesini sağlamakta ve aynı zamanda eğitimin örtük hedeflerini özetlemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde programlar arası bileşenler güçlü, çeşitli ve kapsayıcı bir şekilde ele alınmıştır. Gelişim sürecinin tamamlayıcı ve bütüncül yönünü yansıtan sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi; toplumun millî ve manevi değerlerinin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi; her

24 Bu madde bu çalışmanın sınırları içerisinde görülmediği için değerlendirilmesi uygun görülmemiştir.

yaştan insanın sahip olması gereken sistem okuryazarlığı bağlamında farklı okuryazarlık becerilerinin kazandırılması programlar arası bileşenlerin temel hedefleridir (MEB, 2024, s.50).

Yukarıda görüldüğü üzere Türkiye yüzyılı Maarif modeline göre öğretim programının ortak bileşenleri, eğitim-öğretim sürecinin kapsayıcılığı ve bütünlüğünün sağlanması için konulan bileşenlerdir. Öğretim programı bireyin sosyal, duygusal, entelektüel ve ahlaki duygu ve becerilerinin bütünlüklü bir şekilde temel ve örtük müfredat içerisinde destekleneceğini ifade etmektedir. Öğretim sürecinin dinamik bir süreç içerisinde ilerlediğini ifade eden program bu süreçte programın bileşenleriyle öğrencilerin gelişimlerine tamamlayıcı ve kapsamlı bir şekilde katkı sağlanabileceğine vurgu yapmaktadır. Programda bütün müfredat temelinde sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesinin bireyin milli ve manevi değerlerinin içselleştirilmesi sürecinde önemli bir rol oynayacağı ifade edilmektedir (MEB, 2024). Maarif Modelinde yer alan ortak bileşenler ve yetkin ve erdemli insan profilinin açıklanması programın anlaşılması anlamında önemli görülmektedir.

1. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Maarif modelinde sosyal, duygusal öğrenme becerileri bireyin sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesi ve bu konuda öğrencilerin gelişmesine katkı sağlayan öğrenmelerin sağlanması olarak tanımlanmıştır. Programda sosyal ve duygusal öğrenme becerileriyle, *“öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, yeni durumlara kolaylıkla uyum sağlayan, sadece bilişsel değil sosyal ve duygusal yönden de gelişen insan”* ifadesi kullanılarak çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin bir bütün olarak desteklenmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Yine bu süreçte bireylerin bilişsel düşünme becerileriyle sosyal ve

duygusal gelişimin bütünlüklü bir şekilde geliştirilmesinin amaçlandığına dikkat çekilmiştir. Maarif Modelinde sıralanan sosyal duygusal öğrenme becerileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (MEB, 2024, s.51-54).

Tablo 8: Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Benlik Becerileri	Sosyal Yaşam Becerileri	Ortak/Birleşik Beceriler
<ul style="list-style-type: none"> Kendini Tanıma (Öz-Farkındalık Becerisi), Kendini Düzenleme (Öz-Düzenleme Becerisi), Kendine Uyarılama (Öz-Yansıtma Becerisi). 	<ul style="list-style-type: none"> İletişim Becerisi, İş Birliği Becerisi, Sosyal Farkındalık Becerisi. 	<ul style="list-style-type: none"> Uyum Becerisi, Esneklik Becerisi, Sorumlu Karar Verme Becerisi.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere Maarif Modelinde sosyal ve duygusal öğrenme becerileri altında üç grup sınıflandırmanın yapıldığı görülmektedir. Benlik becerileri altında bireyin öz-farkındalık, öz-düzenleme ve öz-yansıtma becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sosyal yaşam becerileri altında iletişim becerisi, iş birliği becerisi ve sosyal farkındalık becerileri yer almaktadır. Ortak-birleşik beceriler alanında ise uyum becerisi, esneklik becerisi ve sorumlu karar verme becerisinin yer aldığı görülmektedir. Benlik becerilerinin genel amaçları, bireyin duygu ve düşüncelerini tanıma, düzenleme, kontrol etme becerilerinin geliştirilmesi olarak açıklanmıştır. Sosyal yaşam becerileriyle bireyin içerisinde bulunduğu toplumla sağlıklı ilişkiler geliştirilebilmesi için başkalarıyla iş birliği, iletişim ve farkındalık alanlarındaki becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ortak birleşik beceriler kısmında ise bireyin yeni ortamlara ve durumlara uyum sağlama, bu ortamlarda karşılaşacağı problemleri ve sorunları çözmeye konusunda esnek davranarak çözümler bulma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu süreçte aynı

zamanda bireyin kararlarını gözden geçirme, değerlendirme, bu kararların ahlakiliği ve uygunluğu üzerinde derinlemesine düşünme, bu kararları neden verdiğini gerekçeli bir şekilde açıklama gibi beceriler kazandırılması hedeflenmiştir.

2. Ahlaki Pusula Olarak Millî ve Manevi Değerlerimiz: Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi

Türkiye Yüzyılı Maarif modelinde programlar arası bileşenlerle bütün müfredatta geliştirilmesi amaçlanan diğer bir ahlaki beceri alanı ise “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” olarak tanımlanmıştır. Öğretim programında “Erdem-Değer-Eylem” çerçevesiyle geliştirmesi hedeflenen yetkinlik alanları şu şekilde tanımlanmıştır:

“Sağlıklı bir kişilik yapısı; insanın kişisel anlamda tekâmülî, sosyal açıdan yaşadığı topluma uyumu ve fiziksel çevresiyle etkileşimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu noktada kişilik yapısının temel taşlarından biri olan değer; insanın hem kendisi hem de çevresiyle ilişkilerinde duygu, düşünce ve davranışlarını biçimlendirir. Değer; kişinin varoluşsal olarak anlam kazanmasına, hayata anlam katmasına, kendi içinde ahenkli olmasına, ahlaki ve erdemli bir kişilik yapısı kazanmasına ve böylece tekâmülüne hizmet eder. Diğer yandan içinde yaşadığı toplumla bütünleşmesine ve nitelikli toplumsal ilişkiler geliştirmesine kılavuzluk eder. İnsanın sosyal ve fiziksel çevresiyle ilişkilerinde olumlu kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlayan değer; insan, toplum ve çevre açısından gerekli bir yapıdır” (MEB, 2024, s.54).

Yukarıdaki paragraftan görüleceği üzere, programda Erdem-Değer-Eylem çerçevesiyle bireyin kişisel, toplumsal/ sosyal ve ahlaki uygunluğunun (tekâmül) geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Programda bireyin erdemli ve

ahlaklı bir kişilik yapısı kazanması için değerleri anlaması, hayatına aktarması ve değerlerle bütünleşmesi gerektiğine vurgu yapılarak, bireyin sağlıklı bir kişilik gelişimi için değerler kılavuzluğunda toplumla ve çevreyle etkileşimlerde bulunması gerektiği ifade edilmiştir. Programda erdem-değer-eylem kavramları arasındaki ilişki şu şekilde açıklanmıştır; *“Erdemler, eğitim-öğretim etkinlikleri sonucunda kişiye kazandırılması hedeflenen kişiliğin güçlü yanlarını”* ifade etmektedir. Bu erdemlere *“kişiler yaşantıları sonucu geliştirdikleri değerler aracılığıyla ulaşabilmektedir. Kişinin sahip olduğu değerler ise eylemlerinde kendini göstermektedir.”* Maarif modelinde erdem-değer ve eylem ilişkisi birbirini etkileyen çok yönlü ve etkileşimli bir süreç olarak tanımlanmıştır (MEB, 2024, s.54).

Tablo 9: Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi

İNSAN		
Saygı- Sorumluluk- Adalet		
Huzurlu İnsan (İçsel Ahenge Sahip)	Huzurlu Aile ve Toplum (Milli ve Manevi değerlerin yaşandığı)	Yaşanabilir Çevre (Çevre dostu yaşantıların oluştuğu)
Tasarruf, Sabır, Mahremiyet, Mütevazılık, Sağlıklı Yaşam ve Çalışkanlık.	Sevgi, Dostluk, Özgürlük, Dürüstlük, Vatanseverlik, Yardımseverlik, Aile Bütünlüğü.	Temizlik, Uyarlılık, Estetik ve Merhamet.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Erdem-Değer-Eylem Çerçevesiyle yukarıdaki tabloda gösterilen değer ve ahlaki ilkelere vurgu yapıldığı görülmektedir. Programda, erdem-değer-eylem çerçevesinin milli, manevi değerlerimiz temelinde oluşturulduğu, bu süreçte evrensel değerlerin de göz ardı edilmediği ifade edilmektedir. Erdem-Değer-Eylem modelinin ana hedefi, *“Eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana, erdemli insandan ise nihai hedef olan Huzurlu Aile ve Toplum ile Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsana”* ulaşmaktır ifa-

deleri yer almaktadır. Programın yine huzurlu aile, huzurlu insan ve yaşanabilir çevre başlıkları altında birbirinden farklı değerlere işaret ettiği görülmektedir (MEB, 2024, s.55).

3. Maarif Modelinde Yetiştirilmesi Hedeflenen “Yetkin ve Erdemli İnsan” Profili

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları için hazırlanan ortak metin incelendiğinde, Türk eğitim sisteminin bütün programlarıyla temel özellikleri ortaya konulan bir insan modelini yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Program bu insan profilini “Yetkin ve Erdemli İnsan” olarak isimlendirmiştir. Program yetkin ve erdemli insan profilinin yetiştirilmesi için öğrencilerin birbirinden farklı değer, erdem, ahlaki tutum, davranış ve beceriyi kazanmasını hedeflemiştir. Maarif modeli öğrencilerin ruh ve beden bütünlüğünü sağlamayı; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve bedensel becerilerini güçlendirmeyi; milli, dini, manevi ve kültürel değerlerine bağlı bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2024, s.5-11).

Program merkezine insanı aldığını ve insanı bir bütün yönleriyle geliştirmeyi ve yetiştirmeyi hedeflediğini, bunun için “bütüncül bir eğitim yaklaşımı” benimsediğini belirtmektedir. Yetkin ve erdemli insan modelinin yetiştirilmesi için programın bireyin birbirinden farklı gelişim alanlarını bir bütünün parçaları olarak değerlendirdiği, bundan dolayı bireyin bir bütün şekilde geliştirilmesini amaçladığı ifade edilmektedir.

Maarif modelinin geliştirmeyi hedeflediği “Yetkin ve Erdemli” insan modelinin daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması için öncelikle yetkin ve erdem kavramlarının açıklanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Yetkinlik ve erdem kavramlarının birbirini tamamlayan iki değer olduğunu ifade eden Maarif Modeline göre yetkinlik, “*belli bir alanda gerekli*

olan bilgi ve becerilere sahip olma” olarak ifade edilirken, erdem “ruhsal olgunluk, başka bir ifadeyle ahlaken övülen meziyetler” olarak tanımlanmıştır. Yetkin ve erdemli insanın geliştirilmesi için bireyin ruh ve beden bütünlüğünün sağlanması gerektiğini vurgulayan program, bilgi ile sorumluluk arasında bir ilişki kurarak bireyin kendisine, içerisinde yaşadığı topluma, insanlığa ve tüm kâinata karşı ‘bilgiyi elde etme’ sorumluluğu altında olduğunu ifade etmektedir (MEB, 2024, s.5-11).

Programda yetkin ve erdemli insan modeli için belirlenen bütünlük alanları “ontolojik bütünlük (ruh ve beden bütünlüğü)”, “epistemolojik bütünlük (bilgi ve bilgelik)” “zamansal bütünlük (geçmişten geleceğe eğitim)” ve “aksiyolojik olgunluk (ahlaki bilinç ve estetik bakış açısı)” olarak tanımlanmıştır. Yetkin ve erdemli insan profilinin yetkinlik ve bütünlük alanlarıyla ilgili özellikleri aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 10: Yetkin ve Erdemli İnsanın Temel Özellikleri

Yetkin ve Erdemli İnsan Modeli (Ruh ve Beden Bütünlüğü)				
Üretken	Vatansever	Ahlaklı	Bilge	Sağlıklı
-Hayal ve hedefleri olan, -Çalışkan, -Öğrenmeye istekli, -Azimli ve sabırlı, -İletişime ve dayanışmaya açık.	-Bayrağını seven, -Türkçeye sahip çıkan, -Vatanını milletini seven ve savunan, -Gelişmiş bir devlet bilincine sahip olan, - Ülke çıkarlarını üstün alan, -Vatandaşlık hak/sorumluluklarını bilen, -Milli kültürüne ve manevi değerlerine bağlı.	-Adil, -Başkalarına haklarına saygı duyan, -Tabiata ve toplumsal sorunlara duyarlı, -Güvenilir, -Saygılı, -Doğru, -Dürüst.	-Sanat ve kültüre duyarlı, -Bağımsız düşünen, -Belagat sahibi, -Bilgilerini paylaşan, - İlme ulaşan.	-Sağlıklı beslenen, -Düzenli uyuyan ve dinlenen, -Düzenli spor/egzersiz yapan, -Temiz, -Bağımlılıktan kaçınan ve bağımlılıkla mücadele eden, -Manevi sağlığını koruyan.

Yetkin ve Erdemli İnsan Modeli (Ruh ve beden Bütünlüğü)				
Estetik	İradeli	Merhametli	Cesaretli	Sorgulamacı
-Güzelliğe duyarlı, -Olgun, -Seçici, -Zarif, -Ölçülü, -Sanatsal yeteneklerini bilen ve kullanan.	-Kararlı ve iddialı, -Tutarlı, -İlkeli, -Kendine güvenen, -Öfkesini kontrol eden, -Sorumluluk alan.	-Şefkatli, -Affedici, -İyiliksever, -Yardımseder, -Paylaşımıcı, -Sevecen.	-Yiğit ve mert, -Risk alan, -İnisiyatif alan, -Destekleyici, -Girişimci.	-Meraklı, -Eleştirel düşünen, -Araştırmacı, -Esnek, -İş birliği yapan, -Problem çözen.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere “Yetkin ve Erdemli İnsan” bilişsel, sosyal, duygusal, ahlaki ve fiziksel nitelikler bakımından belirli özellikleri olan bununla birlikte sosyal, kültürel, milli ve ahlaki değerlerine bağlı, sorumlu ve iyi bir vatandaş olarak tanımlanmıştır. Maarif modelinin ideal bir insan profili çizdiği ve bu insan modelinin birbirinden farklı alanlardaki yeteneklerini geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir.

C. Maarif Modelinin ATAE Temelinde Değerlendirilmesi

Bu çalışmanın önceki bölümlerinde Sosyal Alan Teorisi ve bu teori temelinde geliştirilen Alan Temelli Ahlak Eğitimi (ATAE) yaklaşımı ortaya konulmuştur. ATAE yaklaşımı Larry Nucci ve arkadaşları tarafından Amerika'nın tarihi, sosyal ve kültürel gerçeklikleri temelinde geliştirilen bir ahlak eğitimi yaklaşımıdır. Amerika'da din ve ahlak eğitimi devlet okullarında resmi olarak yer almamaktadır. Anayasanın böyle bir kararda bulunmasının altında ABD'nin birbirinden farklı kültürlere mensup milletlerden ve topluluklardan oluşması yer almaktadır.

Amerika'da kilise ve devlet ayrımının anayasada keskin bir şekilde belirtilmesinden dolayı bugün devlet okullarında din ve ahlak eğitimi resmi olarak yer almamaktadır (Köylü & Turan, 2014, s. 9-15). Nitekim dördüncü bölümde ifade edil-

diği üzere Amerika'da ahlak eğitimi uzun yıllar boyunca karakter eğitimi programlarıyla müfredatta yer almıştır. Tarihsel süreç içerisinde karakter eğitimi programları birbirinden farklı dini ve kültürel değerleri olan bireyleri Beyaz-Avrupai sınıfın kültürel ve sosyal değerlerine uyum sağlaması için kullanılmıştır. Kilise ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması ve yeni eğitim anlayışlarının yaygınlaşmasıyla birlikte geleneksel karakter eğitimi dersleri Amerika'nın çok kültürlü ve çok dilli yapısına aykırı görülerek müfredattan kaldırılmıştır (Nucci, 2017). Amerika'da karakter eğitimi programlarının devlet okul programlarından kaldırılması toplum içerisindeki birçok kimseyi farklı arayışlara sürüklemiştir. Bugün Amerika'da eyaletlerin ve bölge okullarının isteklerine göre geleneksel karakter eğitimine alternatif yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Son dönemlerde ülkede yaygın olarak kullanılan bireyin sosyal ve ahlaki gelişimine katkı sağlamayı hedefleyen en yaygın programlardan biri sosyal ve duygusal öğrenme programlarıdır. Bu programlar yenilikçi eğitim felsefelerine dayanan gelişimsel çalışmalar üzerine temellenen ve ülke genelinde birçok eyalette kullanılan programlardır (Nucci, 2009).

Alan temelli ahlak eğitimi (ATAE) yaklaşımı da Amerika'nın çok kültürlü ve kozmopolit anlayışı temelinde geliştirilen bir yaklaşımdır. Nucci ahlak eğitimi yaklaşımda evrensel ahlak ilkelerine ve bireyin ahlaki muhakeme becerilerinin geliştirilmesine odaklanarak bu yaklaşımın seküler ve dindar fark etmeksizin toplumdaki herkes için geçerli olabilecek bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır. Amerika'da bugün var olan sorunların çözülmesinde okulların etkili olarak kullanılabileceğini belirten Nucci, bunun da ancak akademik program içerisine entegre edilen ve bireyin ahlaki

konular üzerinde düşünme becerilerini derinleştiren ahlak eğitimi programlarıyla gerçekleştirebileceğini ifade etmektedir.

2024 yılında yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin de alan temelli ahlak eğitimi (ATAE) yaklaşımına benzer bir şekilde ahlak ve karakter gelişimini Türk eğitim sisteminin ortak hedefi haline getirdiği görülmektedir. Program yetiştirilmesi hedeflenen insan profilinin temel özelliklerini betimleyerek programlar arası ortak bileşenlerle bu insan profilinin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu durumda Maarif Modelinin ortaya koyduğu değer ve ahlak eğitimi anlayışının ve “Yetkin ve Erdemli İnsan” modelinin sosyal alan teorisyenlerinin geliştirdiği ‘Alan Temelli Ahlak Eğitimi’ bağlamında değerlendirilmesi ve tartışılması önemli görünmektedir. Bu temeller üzerinde bu bölüm aşağıdaki soruların tartışılması çerçevesinde sınırlandırılmıştır.

1. Ahlak ve değer eğitiminin bütün öğretim programlarının ortak ve bileşen hedefleri haline getirilmesi ATAЕ yaklaşımı bağlamında nasıl yorumlanmalıdır?
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin belirlediği “Yetkin ve Erdemli İnsan” profili ATAЕ yaklaşımı temelinde nasıl değerlendirilmelidir, bu insan profili hangi felsefi ve eğitimsel temel üzerinde yetiştirilecektir?
3. Programın ortak bileşenleri olarak tanımlanan “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri” ve “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” ATAЕ yaklaşımında nasıl değerlendirilmelidir?
4. “Yetkin ve Erdemli İnsanın” yetiştirilmesinde hangi eğitimsel metot ve yöntemlerden yararlanılacaktır? Bu bağlamda alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımının merkezinde yer alan “ahlaki muhakeme” programın neresinde yer almaktadır?

1. Ahlak ve Değer Eğitiminin Öğretim Programlarının Ortak Hedefi Haline Gelmesi

2024 yılında kamuoyuyla paylaşılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bireyin gelişim alanlarını birbiriyle bağlantılı ve ilişkili bir şekilde değerlendirerek eğitim sisteminin sadece akademik yönleri gelişmiş bireyler değil sosyal, duygusal ve ahlaki yönden de gelişmiş bireyler yetiştirmesi gerektiğine dikkatleri çekmiştir. Bu anlamda program sosyal ve ahlaki gelişimi desteklemeyi bütün eğitim programların ortak hedefi haline getirmiştir. Programın bireyin içerisinde bulunduğu bütün etkileşimlerin onun sosyal ve kişilik gelişimi üzerinde etkili olduğu anlayışını ortaya koyması, yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarıyla benzer bir tutum ortaya koyduğunu göstermektedir. Bireyin gelişim alanlarını bir bütün olarak değerlendiren Maarif Modelinin ahlaki gelişimi sosyal gelişimin önemli bir parçası olduğunu, dinamik, çok boyutlu, birbiriyle sürekli etkileşim halinde olan alanlar üzerinde temellendiğini göz önünde bulundurması sosyal alan teorisiyle uyumlu bir durumdur.

Maarif Modelinin bireyin ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeyi bütün programların ortak hedefi haline getirmesi, ATAE yaklaşımını destekler tarzda bir eğitim yaklaşımı geliştirdiğini göstermektedir. ATAE yaklaşımına göre sağlıklı bir ahlaki biliş ve kişilik gelişimi için bireyin bütün sosyal hayatında (evde-okulda) ve birbirinden farklı dersler içerisinde sosyal, duygusal ve ahlaki anlamda desteklenmesi gerekir (Nucci & Turiel, 2009). ATAE yaklaşımına göre etkili bir ahlak ve karakter eğitimi programı genel öğretim programına bir bütün şeklinde yedirilmiş olan programdır. Nucci ahlaki gelişimin ayrı bir ders ya da ünite içerisinde değil bütün akademik program temelinde desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim bu konuda yapılan bazı

araştırmalar akademik programa entegre edilen ahlak eğitimi derslerinin öğrenciler arasında aktif ve etkileşimli bir süreç yaratarak, dersteki ilgi ve motivasyonu arttırdığı ve akademik başarıya katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Nucci, 1987; Midgette vd., 2018; Nucci & İlten-Gee, 2021). Alan temelli ahlak eğitim yaklaşımı bütünlleştirici ve kapsayıcı bir ahlak eğitimi yaklaşımı modeli geliştirmiştir. Nucci ve İlten-Gee (2021) akademik müfredata entegre edilen ahlak eğitimi derslerini, akademik ve ahlaki kazanımları birlikte gerçekleştirerek zaman tasarrufu sağlayan etkili dersler olarak tanımlamıştır (Nucci vd., 2015).

Maarif Modelinin bütün eğitim programıyla okulda bireyin ahlaki, sosyal ve entelektüel gelişimine katkı sağlamayı hedeflemesi, olaya bütünlüklü bir şekilde yaklaştığını ve okulların bireylerin sadece akademik gelişimlerinde değil ahlaki ve karakter gelişimlerinde de etkili olarak kullanılabileceğini benimsediğini göstermektedir. Okulların bireylerin ahlaki gelişimleri konusunda etkili olarak kullanılabilmesi Dewey ve Kohlberg gibi eğitim bilimciler tarafından da ifade edilmiştir. Dewey, okulların bireyin entelektüel ve ahlaki gelişimine birlikte katkı sağlaması gerektiğini, okullarda doğru öğretim yöntemleri ve teknikleriyle (gelişimsel prensipler temellerinde) güçlü ahlaki karakterler yetiştirilebileceğini ifade etmiştir (Dewey, 1964). Kohlberg ahlak eğitimi programlarını bireyin sosyal çevresiyle sağlıklı ilişkiler içerisinde bulunmasına yardım edecek programlar olarak değerlendirmiş, çocuklara sosyal hayatlarını nasıl yönlendirecekleri ve başkalarıyla olan ilişkilerini nasıl güçlendirecekleri konusunda yardım edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çocukların okulda yaşadıkları sorun ve problemlerinin çoğunun ahlaki problemlerden kaynaklandığını ifade eden Kohlberg, çocukların başkalarıyla olan iliş-

kilerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmeleri konusunda okulların etkili olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. Kohlberg, ahlak eğitiminin bireyin ailesi, dini ve sosyal değerleri arasına sıkıştırılmasını eleştirerek, okullara bu konuda gereken desteğin verilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir (Kohlberg & Hersh, 1977). Dolayısıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin öğretim programlarındaki ortak bileşenlerle çocukların ahlaki, sosyal ve duygusal yönlerini güçlendirmek istemesi Alan Temelli Ahlak Eğitimi yaklaşımı ve temellendiği bilişsel ahlak yaklaşımlarıyla ifade edilen noktalarda örtüşmektedir.

2. “Yetkin ve Erdemli İnsan”ın ATAE Bağlamında Değerlendirilmesi

2024 yılında yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Cumhuriyet’in yüzüncü yılında eğitim sisteminin yetiştirmeyi hedeflediği insan profilinin temel niteliklerini ortaya koymuştur. “Yetkin ve Erdemli İnsan” kısaca tanımlanacak olursa sosyal, duygusal ve ahlaki yönleri gelişmiş, milli ve manevi değerlerine bağlı, vatanını seven ve koruyan sorumlu bir insandır. Program bu insan profilini ahlaklı, cesaretli, iradeli, sağlıklı, üretken, bilge, estetik, merhametli, sorgulayıcı ve vatansever nitelikleriyle betimleyerek, her bir nitelikte kazandırılması amaçlanan özellikleri alt başlıklar halinde sunmuştur. Programda yetkin ve erdemli insanın, sıralanan on temel özellikte birlikte 71 farklı niteliğinin/becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2024). Bu başlık altında aşağıdaki soruların alan temelli ahlak eğitimi bağlamında tartışılması önemlidir.

1. ‘Yetkin ve Erdemli İnsan’ profili alan temelli ahlak eğitimi bağlamında nasıl değerlendirilmelidir?

2. Maarif Modeli birbirinden farklı alanlardaki (bilişsel, sosyal, ahlaki ve milli) beceri ve niteliklere sahip yetkin ve erdemli insan profilini hangi yaklaşım üzerinde yetiştirmeyi hedeflemektedir?
3. Değerlerin öğretiminde nasıl bir yol izlenecektir, değerler bir bütün olarak mı ele alınacaktır yoksa sosyal ve ahlaki değerler olarak sınıflandırılacak mıdır?

Yetkin ve erdemli insan profilinin temel özellikleri incelendiğinde Maarif Modelinin ortaya ideal bir insan profili çizdiği söylenebilir. Ancak bu insan modeline sosyal alan teorisyenleri penceresinden bakıldığında (birinci soru temelinde) yetkin ve erdemli insan modelinin birtakım problemler içerdiği görülmektedir. Maarif Modelinin yetiştirmeyi hedeflediği insan profilinin temel özelliklerini belirli erdem ve değerler üzerinden sıralaması geleneksel karakter eğitimi yaklaşımlarını hatırlatmaktadır. Öncelikle, alan teorisyenleri değer üzerine temellenen ahlak eğitim programlarını, insanı mekanik bir varlık olarak kabul etmeleri ve sıralanan değerlerin tekrarlanması ve ezberletilmesi gibi yöntemlerle bireylerin bu değer ve ilkelere bağlı kalacağını varsaymaları anlayışını eleştirmiştir. Bilişsel yaklaşımlar üzerine temellenen alan teorisine göre insan duygu ve düşünceleri olan ve yaşadığı bağlam içerisinde yargılarda bulunan bir varlıktır. Dolayısıyla insanların her ne olursa olsun belirli ilkelere uymaları temelinde hazırlanan programlar ahlaki problemlerin karmaşıklığı konusunu göz ardı eden programlardır.

Yapılan bazı araştırmalarda insanların her zaman aynı ahlaki ilke ve değere bağlı kalmadıkları, ahlaki konuların tahmin edilenden daha karmaşık olduğu ortaya konulmuştur. Olaya Maarif Modelinde sıralanan dürüstlük ilkesi üzerinden bakıldığında şu örnekler verilebilir. Normal koşullar-

da yalan söylemeyen bir insanın farklı bir bağlam içerisinde yalan söylediği ya da kopya çekmeyen bir öğrencinin farklı koşullar altında kopya çektiği gözlemlenmiştir (Dahl vd., 2024). Turiel'e göre dünyanın birçok yerinde insanlar temel hak ve hürriyetlerini korumak için ya da bazen başkasının iyiliği yani ahlaki amaçlarla yalan söylemek zorundadır (Turiel, 2002). Dolayısıyla ahlaki kararların verilmesinde bağlamların önemi göz önünde bulundurulmalıdır.

Alan teorisyenlerine göre belirli erdem ve değerler üzerine temellenen ahlak eğitim yaklaşımlarında yer alan ikinci problem, üzerinde hemfikir olunan evrensel değer ve erdemlerin net olarak ortaya konulamaması meselesi olmuştur. Nitekim, Platon tarafından erdem olarak belirlenen değerlerden yalnızca iki tanesinin Aristo tarafından belirlenen on altı değer arasına girebildiği, Aristo tarafından belirlenen on altı değerden yalnızca bir tanesinin Katolikler tarafından belirlenen yedi erdem/değer arasına girebildiği ifade edilmektedir (McGrath, 2016). Nucci'ye göre bu durum değer ve erdemlerin toplumlara ve zamana göre değiştiğini göstermektedir. Dolayısıyla erdem temelli ahlak eğitim programları, içerisinde bulunulan otorite ve güç bağlamlarında değişen programlardır. Nitekim Amerika'da yıllarca yerli halkın asimilasyonu temelinde yapılan karakter eğitimi programları buna örnek gösterilebilir. Ahlak eğitimi adalet ve insan refahı üzerine temellenmelidir, bu da mekân ve zamana göre değişen bir durum değil evrensel olarak kabul edilen bir durumdur. Piaget ve Kohlberg de ahlakın evrenselliği konusunda benzer argümanları yapmıştır. Piaget Durkheim'i göreceli bir ahlak tanımı yaptığı için (ahlak içerisinde bulunulan toplumun kültürel değerlerine bağlı kalmasıdır) eleştirmiştir. Piaget'e göre ahlaki kuralların toplumdan topluma değişebilirliği iddiası

tehlikelidir, çünkü bu durumda otorite ve gücün menfaatleri doğrulttuğunda bir ahlak anlayışı geliştirilir. Kohlberg de erdem ve değerlerin çocuklara kazandırılması temelinde yapılan ahlak eğitimi programlarını (bags of virtues söylemiyle) yetersiz olarak değerlendirmiştir.

Yetkin ve erdemli insan profilinde tartışılması gereken ikinci önemli soru bu insan modelinin hangi temel üzerinde yetiştirileceği meselesidir. Maarif Modelinde eğitim programlarının bütüncül bir eğitim yaklaşımını esas alarak hazırlandığı ifade edilmektedir. Bütüncül yaklaşımlar bireyin sadece entelektüel gelişimini değil sosyal, duygusal, psikolojik ve fiziksel gelişimini de göz önünde bulundurarak, bir bütün olarak geliştirilmesi ve eğitilmesi felsefesi üzerine temellenen eğitim yaklaşımlarıdır (Altan & Yıldırım, 2022). Bu eğitim yaklaşımında birey gelişimsel olarak bir bütün olarak ele alınır ve bireyin bütün gelişim alanlarının desteklenmesi önemli görülür (MEB, 2024, s. 50).

Bu aşamada Maarif Modelinin temellendirildiği bütüncül yaklaşıma göre ahlak ve değer eğitimi anlayışının temel özelliklerinin ortaya konulması önemli görünmektedir. Ahlak, karakter ve değer eğitimi programlarının geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan yaklaşımlar en genel anlamda iki grupta sınıflandırılırlar. Ancak son yıllarda bu iki temel yaklaşımdan birlikte yararlanılması gerektiğini düşünen ahlak eğitimi yaklaşımları da ortaya konulmuştur. Bundan dolayı ahlak ve değer eğitimi yaklaşımlarını üç grupta sınıflandırmak mümkündür. Birinci grupta bireyin içerisinde bulunduğu topluma uyum sağlamasını kolaylaştıran (erdem ve değer temelli) geleneksel karakter eğitimi yaklaşımları, ikinci grupta Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim ve yapılandırmacı eğitim anlayışları üzerine temellenen rasyonel ahlak yaklaşımları

(adaleti merkezine alan, özerk bir ahlak gelişimini amaçlayan) yer alır (Nucci, 2008). Üçüncü grupta ise her iki yaklaşımdan birlikte yararlanılması gerektiğini ifade eden bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımı yer almaktadır (Narvaez, 2005)

Kaymakcan ve Meydan (2014) yukarıda ifade edilen ahlak ve değer eğitimi yaklaşımlarını değer aktarma (geleneksel karakter eğitimi), değer geliştirme (rasyonel ahlak yaklaşımları) ve bütüncül değerler eğitimi yaklaşımları olarak sınıflandırmıştır. Değer aktarma yaklaşımlarında bireylere eğitimciler tarafından belirlenen erdem olarak adlandırılan bazı değer, ahlaki ilke ve davranışların kazandırılması amaçlanmıştır. Burada ahlak zamana ve mekâna göre değişmeyen nitelikler olarak tanımlanır. Bu yaklaşım temelinde geliştirilen ahlak eğitimi programları bireylerin kendi değer ve anlayışlarının göz önünde bulundurulmadığı, toplumun hedef ve ihtiyaçlarının temel alınarak hazırlandığı programlardır. Bu yaklaşımlar telkin/aşılama yöntemlerinin kullanıldığı, öğrencinin istek ve ihtiyaçlarının göz önüne alınmadığı, öğretmen merkezli yaklaşımlardır. Bundan dolayı bu yaklaşımlarda anlatım, soru-cevap, tekrar, ödül-ceza gibi geleneksel öğretim yöntemleri etkin bir şekilde kullanılır (Mehmedoğlu, 2006; Kaymakcan & Meydan, 2014; Nucci, 2008, 2017). Bu yaklaşımlar üzerine geliştirilen en temel iki yöntem değer telkini ve davranış değiştirme yöntemidir (Dilmaç, 2007). Sosyal alan teorisyenlerine göre bu ahlak eğitim programları davranışçı öğrenme yaklaşımları üzerine temellenen, bireyin mekanik olarak ele alındığı, bilişsel özelliklerinin göz ardı edildiği programlardır. Bu programlar Amerika ve Kanada'da uzun yıllar boyunca aşılıyıcı-doktrinel amaçlara hizmet etmiştir (Nucci, 2008, 2017).

Değer geliştirme yaklaşımları daha çok bilişsel-gelişimsel eğitim felsefeleri üzerine temellenen yaklaşımlardır. Bu

yaklaşım temelinde geliştirilen eğitim programlarında birey duygu ve düşünceleri olan bir varlık olarak ele alınır. Öğretim süreci öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri için fırsatların verildiği, düşünme ve problem çözme becerilerinin desteklendiği gelişimsel-yapılandırıcı bir süreç olarak görülür. Bu yaklaşımlarda öğrenci aktif olarak eğitim sürecinin içerisinde. Öğrencinin etkileşim ve tecrübeleri temelinde değerlerini oluşturmalarına yardım edilir (Mehmedoğlu, 2006; Nucci, 2008). Bu yaklaşımlarda kullanılan yöntemlerden bazıları ahlaki muhakeme, değer açıklama ve değer analizi yöntemleridir (Kaymakcan & Meydan, 2014). Ahlak eğitimi literatüründe değer aktarma yaklaşımları (geleneksel) Aristo'nun ahlak eğitim felsefesi, çağdaş olarak görülen değer geliştirici yaklaşımlar ise Kant'ın ahlak eğitim anlayışı üzerinde temellenmiştir (Berkowitz, 2002; Narvaez, 2005).

Üçüncü grupta yer alan bütüncül ahlak eğitimi (integrative ethical education) yaklaşımı ise ahlak eğitiminde sadece sınırlı alanlar üzerine odaklanmanın doğru olmadığı noktasından hareketle geleneksel ve çağdaş eğitim yaklaşımlarından birlikte yararlanılması gerektiğini ifade eden yaklaşımdır. Bireyin ahlaki gelişiminin bütüncül bir şekilde (rasyonel ve değer merkezli) desteklenmesi gerektiğini belirten bütüncül yaklaşımlar ahlak eğitiminin sosyal, duygusal, bilişsel ve geleneksel birçok yönüne işaret ederek ahlak eğitim programlarının bireyi bir bütün olarak geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımlarına Berkowitz (1997b)'in "Ahlak Anatomisi" yaklaşımı, Lincona (1991)'un "Karakter İçin Eğitim" yaklaşımı Battistich (2008) ve arkadaşları tarafından geliştirilen "Çocuk Gelişimi Projesi" ve Narvaez'in "Bütüncül Ahlak Eğitimi" yaklaşımı örnek olarak verilebilir (Narvaez, 2005). Yine Kohlberg'in "Adil Topluluk

Okulları” yaklaşımının da bütüncül yaklaşımlar içerisinde olduğu ifade edilmektedir (Kaymakcan & Meydan, 2014).

Maarif Modelinin hazırlanmasında temel alınan bütüncül eğitim yaklaşımında bireyin karmaşık ve kompleks bir yapısının olduğu göz önüne alınarak, ahlak eğitiminin bireyin sosyal, duygusal, bilişsel, mantıksal ve davranışsal becerilerinin geliştirilmesi sürecine odaklanması gerektiği ifade edilir. Bu yaklaşımda her ne kadar birey duyguları olan ve düşünen bir varlık olarak ele alınsa da bu eğitim programlarında bir toplumda yetiştirilmesi hedeflenen insan profilinin temel özelliklerinin belirlenmesinde bir sakınca görülmemiştir. Nitekim bu anlayış temelinde geliştirilen Maarif Modeli de ‘Yetkin ve Erdemli İnsan’ profilini yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bütüncül yaklaşımlar temelinde hazırlanan ahlak (değer) eğitimi programlarında öğretmen, sınıf, veli, okul çalışanları, öğretim yöntem ve teknikleri gibi öğrencinin sosyal ve ahlaki gelişimine etki eden bütün unsurların öğretim sürecini destekleyici bir şekilde düzenlenmesi önemsenir.

Alan temelli ahlak eğitimi (ATAE) yaklaşımı yukarıda ifade edilen ahlak eğitimi yaklaşımları bağlamında değerlendirildiğinde değerlerin geliştirilmesi (rasyonel ahlak) yaklaşımı altında sınıflandırılabilir. Ancak bireyin ahlaki gelişiminin sosyal gelişiminin önemli bir parçası olduğu ve okul ortamında bireyin bir bütün olarak desteklenmesi gerektiği noktasında bütüncül yaklaşımlarla aynı noktada buluşmaktadır. Sosyal ve duygusal gelişimi ahlak eğitiminin temeli olarak görmesi, ahlak eğitimini sadece belirli dersler içerisine sıkıştırmayarak öğretim sürecinin ortak hedefi haline getirmesi, sınıf içerisindeki atmosferin, öğretmenin ve yaşanan bütün etkileşimlerin çocukların karakter ve ahlaki gelişimleri üzerinde önemli etkileri olduğunu ifade etmesi yine bütüncül yaklaşımlarla ben-

zerlik göstermektedir. ATAE yaklaşımının bütüncül yaklaşımlarla keskin bir şekilde farklılaştığı nokta ise ahlak eğitiminin belirli değer, beceri ve ahlaki ilkelerin kazandırılması temeline dayandırılması anlayışıdır. Çünkü ATAE yaklaşımına göre ahlak eğitimi, ahlaki bir davranışın niçin yapılması gerektiği konusunda bireyin duygu, düşünce ve motivasyonunu geliştirmelidir. Ahlak eğitimi karşılaştığı ahlaki sorunlar üzerinde daha derin muhakemeler yapan, sosyal hayattaki ilişkilerinde başkalarının adalet ve refahını gözeten bireyler yetiştirmeyi amaçlamalıdır (Nucci, 2017). Burada değerlerin geliştirilmesi yaklaşımıyla farklılaştığı nokta ise ahlak ve karakter eğitimi sadece ahlaki muhakemenin geliştirilmesi sürecine indirgemesidir. Nucci'ye göre ahlaki gelişim sosyal, duygusal ve kişisel gelişimin önemli bir parçasıdır dolayısıyla ahlak konusu, okul ortamı içerisindeki bütün örtük program ve akademik müfredatın önceliği olmalıdır (Nucci, 2009).

Maarif Modelinde ATAE yaklaşımı bağlamında tartışılması gereken son diğer önemli soru ise değerlerin öğretiminde nasıl bir yol izleneceğidir. Maarif Modeli yetkin ve erdemli insan profili çerçevesinde birbirinden farklı (sosyal, duygusal, ahlaki, kültürel, milli, psikolojik, fiziksel) değer, beceri ve niteliklerin geliştirilmesini hedeflemektedir. Programda sıralanan değerlerin bir kısmının ahlaki diğerlerinin ise, milli ve manevi değerler olduğu görülmektedir. Değerlerin hayatta birbirinden farklı anlamları olduğu ve genel anlamda birbirinden belirli noktalarda ayrıldığı ifade edilmektedir. Ahlakla ilişkili olan değerler zorunluluk bildirirken, ahlakla ilişkili olmayanlar toplumların kültürel, sosyal, dini, milli ve manevi değerlerine göre değişiklik gösterir. Değerlerin önem ve ehemmiyeti bireylerin yaşam tarzı, hayatı anlamlandırma farklılıkları temelinde değişir (Kaymakcan & Meydan, 2014). Sosyal alan

teorisyenleri de ahlaki kuralların zorunluluk bildirdiğini ifade ederek, ahlaki değerleri adalet, hak, eşitlik ve insan refahı ile ilişkilendirmiş ve evrensel değerler olarak tanımlamıştır. Toplumların milli ve kültürel değerlerini ise toplumsal/ geleneksel değerler ve kurallar adı altında sınıflandırmıştır.

ATAE yaklaşımına göre değerlerin eğitim programlarında öğretime nasıl konu olacakları ve değerlerin eğitiminde hangi gerekçelendirme ve değerlendirmelerin yapılacağı konusu önemlidir. Çünkü sosyal alan teorisine göre çocuklar erken yaşlardan itibaren sosyal kuralları birbirinden farklılaştırarak sınıflandırır. Nitekim ahlaki kurallar çocuklar tarafından fayda-zarar temeli üzerinde (bizzat tecrübe edilerek yaşandığı için) gerekçelendirilen kurallardır. Çocuklar dünyanın neresinde olunursa olunsun ahlaki kurallara bağlı kalınması gerektiğini ifade etmiştir. Toplumsal ve kültürel değerler ise otoritenin ya da kuralların varlığına dayandırılarak gerekçelendirilmiştir. Alan teorisyenleri bu gerekçelendirmelere dayanarak, eğitim programlarında ahlaki ve sosyal değerlerin birbirinden farklılaştırılması gerektiğini savunmuştur. Nucci'ye göre ahlak ve karakter eğitimi programlarında, ahlaki kuralların evrensel ve zorunluluk bildiren kurallar olarak yer edinmesi; toplumsal, kültürel ve dini değerlerin ise toplumları ve milletleri bir arada tutan, varlıklarını devam ettiren, hayatlarını anlamlandıran değerler olarak yer almaları gerekir (Nucci, bireysel iletişim, 29 Nisan, 2024).

3. Ortak Bileşenlerin ATAE Temelinde Değerlendirilmesi

Türk Eğitim sistemi 2024 yılında yayınlanan yeni öğretim programlarıyla bireylerin sadece akademik gelişimlerini değil sosyal, duygusal, ahlaki ve fiziksel gelişimlerini desteklemeyi de öğretimin ortak amaç ve hedefleri arasına dahil etmiştir. Bu amaçlarla

geliştirilen Maarif Modelinde programın ortak bileşenleri olan sosyal, duygusal öğrenme becerileri ve erdem-değer-eylem çerçevesinin ATAE bağlamında tartışılması önemlidir.

1. Maarif modelinde programın ortak bileşeni haline gelen sosyal, duygusal öğrenme becerilerinin, ABD’de yaygın olarak kullanılan sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinden farkları nelerdir?
2. Erdem- Değer-Eylem çerçevesi ATAE bağlamında nasıl değerlendirilmelidir?

Sosyal ve Duygusal Öğrenme (Social Emotional Learning, SEL)’’ programları bugün Amerika’da, okulların yüzde 80’inden fazlasında, yaygın olarak kullanılan programlardır. Bu programlar 1994 yılında Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi bütünlüklü bir şekilde (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL) desteklemek için, bütün müfredat temelinde geliştirilen programlardır. CASEL’in amacı on iki yıllık eğitim süreci boyunca bireyin sosyal, duygusal ve akademik gelişimine katkı sağlamaktır. Amerika’da geleneksel karakter eğitimi anlayışlarına alternatif olarak uygulamaya konulan bu programların geliştirilmesi sürecinde güvenilir ve kanıta dayalı araştırmalardan yararlanılmaktadır. Bu programların içeriği eyaletlerin ve bölge okullarının plan ve programlarına göre değişiklik göstermekle birlikte hepsinin amacı akademik gelişimle birlikte sosyal ve duygusal gelişimi de desteklemektir (Niemi & Weissberg, 2017).

Sosyal ve duygusal öğrenme programları zaman içerisinde amaçları doğrultusunda daha çok geliştirilmiş ve ayrıntılandırılmıştır. CASEL sosyal ve duygusal öğrenmeyi (SEL), eğitimin ve insan gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul ederek tüm gençlerin ve yetişkinlerin sağlıklı kişilikler geliştirmesini amaçlamaktadır. Bunun için çocukların

ve gençlerin duygularını yönetmeleri, bireysel ve toplumsal hedeflerine ulaşmaları, empati duygularını geliştirmeleri, sorumlu ve özenli kararlar vermeleri konularında desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu süreçte güvenilir, işbirlikçi ve titiz programlar hazırlayarak öğrenme ortamlarını geliştirmek okul-aile ve toplum yoluyla eğitimde eşitliği ve mükemmelliği sağlamayı amaçlamıştır. CASEL, ABD bağlamında en büyük problemlerden biri olan eşitsizlik konusunu merkezine alarak, gençleri ve yetişkinleri birlikte gelişen okullar yaratma, güvenli, sağlıklı ve adil topluluklara katkıda bulunma konusunda desteklemektedir (CASEL, 2021).

CASEL liderliğinde yürütülen sosyal ve duygusal öğrenme programlarında, çocuklara sosyal hayatlarındaki ilişkileri nasıl düzenleyecekleri ve günlük hayattaki duygularını nasıl kontrol edip yönetebilecekleriyle ilgili tutum ve becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Sosyal ve duygusal öğrenme programları öğrencilerde beş temel alandaki duygu, tutum ve becerilerin geliştirilmesini hedeflemiştir. Bu beceri alanları CASEL tarafından öz farkındalık (self-awareness), öz yönetim (self-management), sosyal farkındalık (social awareness), ilişkileri düzenleyebilme (relationship management) ve sorumlu karar verme (responsible decision-making) becerileri olarak tanımlanmıştır. Beceri alanlarının her biri ilgili alanla ilgili alt beceri ve tutumların geliştirilmesini kapsamaktadır (Elias vd., 2014). Bu noktada Maarif Modelinde ifade edilen sosyal, duygusal öğrenme becerilerinin (MEB, 2024) Amerika'da CASEL tarafından ayrıntılandırılan sosyal, duygusal öğrenme becerileriyle karşılaştırılması önemli görülmektedir (Kress & Elias, 2006).

Tablo 11: Maarif Modelinde Sunulan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileriyle CA-SEL Tarafından Sunulan Sosyal-Duygusal Öğrenme Berilerinin Karşılaştırılması**ABD'de Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri****Öz-Farkındalık Becerileri**

Duyguları tanımak ve adlandırmak
Kişinin hissettiği gibi hissetmesinin nedenlerini ve koşullarını anlamak.
Başkalarının duygularını tanımak ve adlandırmak.

Kendi, okul, aile ve destek ağlarındaki güçlü yönlerin farkına varılması ve bunlara ilişkin olumlu duyguların harekete geçirilmesi.

İhtiyaçlarını ve değerlerini bilmek.

Kendini doğru algılamak.

Kişisel yeterliliğe inanmak.

Maneviyat duygusuna sahip olmak.

Öz Düzenleme ve Organizasyon

Anksiyete, öfke ve depresyonu sözel olarak ifade etme ve bunlarla başa çıkma.

Dürtüleri, saldırganlığı ve kendine zarar veren, antisosyal davranışları kontrol etmek.

Kişisel ve kişilerarası stresi yönetmek.

Eldeki görevlere odaklanmak.

Kısa ve uzun vadeli hedefler belirlemek.

Dikkatli ve ayrıntılı planlama.

Geri bildirim ışığında performansı değiştirmek.

Olumlu motivasyonu harekete geçirmek.

Umudun ve iyimserliğin etkinleştirilmesi.

Optimum performans durumlarına doğru çalışmak.

Sosyal Farkındalık Becerileri

Çeşitliliği takdir etmek.

Başkalarına saygı göstermek.

Dikkatli ve doğru bir şekilde dinlemek.

Başkalarının duygularına karşı empati ve duyarlılığı artırmak.

Başkalarının bakış açılarını ve duygularını anlamak.

Maarif Modelinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri**Öz Farkındalık Becerisi (Kendini Tanıma)**

Öğreneceği yeni konu/kavram veya bilgiyi nasıl öğrendiğini belirlemek.
Olaylar/durumlar karşısında hangi duyguları yaşadığını fark etmek.
Kendi duygularına ilişkin farkındalığını artırmaya yönelik çalışmalar yapmak.

Öz-Düzenleme Becerisi

İhtiyaçlarını karşılamaya yönelik hedef belirlemek.

Motivasyonunu ayarlamak.

Bir hedefi gerçekleştirebilmek için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını izlemek ve yönetmek.

Bir hedefi gerçekleştirebilme sürecinde kendini değerlendirmek.

Kendi öğrenme durumunu geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak.

Sosyal Farkındalık Becerisi

Sosyal ipuçlarını dikkate almak.

Başkalarının duygularını, düşüncelerini ve bakış açılarını anlamak.

Başkalarına karşı anlayış geliştirerek saygı göstermek.

Toplumsal normlar hakkında bir anlayış geliştirmek.

Sorumlu Karar Verme Becerisi

Problemleri tanımlayıp çözmek.

Eylemlerinin sonuçlarını öngörmek.

Gerekçeli yargıda bulunmak.

Alınan kararların ahlaki olarak uygunluğunu değerlendirmek.

Derinlemesine düşünmek.

Kendine Uyarılma (Öz Yansıtma Becerisi)

Kendini değerlendirmek.

Duygu/düşünce/davranışlarını dönüştürmek.

İletişim Becerisi

Başkalarını etkin şekilde dinlemek.

Duygu ve düşüncelerini ifade etmek.
Sözlü ya da sözsüz olarak etkileşim sağlamak.

Grup iletişimine katılmak.

İletişiminin önündeki engelleri ortadan kaldırmak.

Sorumlu Karar Verme

Durumları algısal olarak analiz etmek ve sorunları net bir şekilde tanımlamak
 Sosyal karar verme ve problem çözme becerilerini kullanmak.
 Kişilerarası engellere yapıcı ve problem çözücü bir şekilde yanıt vermek.
 Kendini değerlendirme ve yansıtma ile meşgul olmak
 Kişisel, ahlaki ve etik sorumlulukla hareket etmek.
İlişki Yönetimi
 İlişkilerde duyguları yönetmek, farklı duygu ve bakış açılarına uyum sağlamak.
 Sosyal-duygusal ipuçlarına duyarlılık göstermek.
 Duyguları etkili bir şekilde ifade etmek.
 Açıkça iletişim kurmak.
 Başkalarını sosyal ortamlara dahil etmek.
 İlişkiler kurmak.
 İş birliği içinde çalışmak.
 Girişkenlik, liderlik ve ikna egzersizleri yapmak.
 Çatışmayı, müzakereyi ve reddetmeyi yönetme.
 Yardım sağlamak, yardım istemek.

İş Birliği Becerisi

Kişi ve gruplarla iş birliği yapmak.
 Düşüncelerini başkalarıyla tartışmak/müzakere etmek.
 Farklı düşünceler üzerinde uzlaşma sağlayıp ortaklıklar kurmak.
 Ekip (takım) çalışması yapmak ve yardımlaşmak.
 Sosyal etkileşimlerle elde edilen çıktılarını eyleme dönüştürmek
Uyum Becerisi
 Yeni, değişen ve belirsiz durumları anlamak.
 Yeni, değişen ve belirsiz durumlar karşısında değişime açık ve istekli olmak.
 Yeni, değişen ve belirsiz durumlarla başa çıkmak için düşünce biçimini ayarlamak.
 Yeni, değişen ve belirsiz durumlarda davranış veya eylemin doğasını, seviyesini ve derecesini ayarlamak.
 Yeni, değişen ve belirsiz bir çevreyle başarılı bir şekilde etkileşime geçmek için duygusal tepkileri ayarlamak.
Esneklik Becerisi
 Zor durumlara farklı çözümler bulmak.
 Yeni durumlara uyum sağlamak.

Yukarı tablo incelendiğinde Amerikan okullarında CASEL tarafından geliştirilmesi hedeflenen sosyal, duygusal öğrenme becerileri ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde kazandırılması hedeflenen sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin birbiriyle birçok noktada aynı veya benzer olduğu görülmektedir. CASEL tarafından beş temel öğrenme alanı altında sınıflandırılan sosyal-duygusal beceriler, Maarif Modelinde üç temel alan içerisinde dokuz alt beceri olarak sınıflandırılmıştır. Bu durum, Maarif Modelinde geliştirilmesi hedeflenen sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin oluşturulmasında Amerika'da yaygın olarak kullanılan sosyal ve duygusal öğrenme programlarından yararlandığını göstermektedir.

Yukarıda ifade edilen niteliklerin çoğu alan temelli ahlak eğitimi (ATAE) yaklaşımında öğrencilerin düzenlemeleri, dengelemeleri ve geliştirmeleri gereken temel becerilerdendir. Amerikan okullarında sosyal ve duygusal öğrenme akademik program temelinde yapılmaktadır. Bu çalışmanın dördüncü bölümünde ABD’de sosyal, duygusal öğrenme programları temelinde geliştirilen iki derse örnek verilmişti (Sergio’nun Bisikleti Gibi Bir Bisiklet” ve “Büyük Kabadayı Bimbo).

Alan temelli ahlak eğitimcileri sosyal ve duygusal öğrenmenin çocukların ahlaki gelişimleri üzerinde önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedir. Nucci bu programların özellikle erken çocukluk ve ilkokul dönemlerinde etkili olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Ancak Nucci sosyal ve duygusal öğrenme programlarının sağlıklı bir ahlaki biliş geliştirme sürecinde eksik ve yetersiz kalacağını ifade etmektedir. Nucci’ye göre ahlak eğitimi içerisinde yaşadığı toplumla güzel bir şekilde geçinen, toplumdaki ahlaki problemleri kabullenerek bunun için sadece üzülen bireyler yetiştirilmesini değil; toplum içerisindeki ahlaki sorunlar üzerinde düşünen, bu sorunların çözümü için harekete geçen aktif, eleştiren, sorgulayan, yeri geldiğinde başkaldıran bireyler yetiştirilmesini hedeflemelidir (Nucci, 2009). Nitekim alan teorisyenleri sosyal ve duygusal öğrenme programlarını da ahlaki problemlerin çözülmesi konusunda yeterli görmemiştir.

Maarif Modelinde programın ikinci bileşeni olarak yer alan erdem-değer-eylem (EDE) çerçevesi incelendiğinde çatı değerler etrafında çevrelenen bir insan profilinin yer aldığı görülmektedir. Bu çerçevenin ortasında yer alan insanın saygı, adalet ve sorumluluk temellerinde huzurlu insan, huzurlu

aile/toplum ve yaşanabilir bir çevreye ulaşması hedeflenmiştir. Çatı değerler altında yine birçok değer ve ahlaki ilkeye işaret edildiği görülmektedir. Burada sıralanan bazı ahlaki ilke ve değerlerin yetkin ve erdemli insan profilinde sıralanan değerlerle aynı olduğu görülmektedir. Program erdem-değer-eylem çerçevesinin Türk milli ve manevi değerleri temelinde oluşturulduğunu ifade etmektedir. Bu çerçeveye alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı bağlamında değerlendirildiğinde yine belirli erdem ve değerlerin sıralanması bağlamında geleneksel erdem/değer eğitimi programlarını hatırlatmaktadır. Bilişsel yaklaşımlar üzerine temellenen ATAE yaklaşımına göre değerlerin önemi beceri ya da alışkanlıklar kazanma temelinde değil, bir anlam oluşturma süreci sonunda edinilir. Bu süreçte öğrencilerin değerlerin anlamı, sosyal hayattaki yeri ve konumu, işlevi üzerinde düşünmeleri değerlerin önemini anlaşılması konusunda daha önemli görünmektedir.

4. “Yetkin ve Erdemli İnsan” Profiline Yetiştirilmesine Ahlaki Muhakemenin Yeri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde tartışılması gereken en önemli konulardan biri ve sonuncusu da programda belirlenen ahlaki değer, tutum ve becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesinde hangi yöntem ve metotlardan yararlanılacağıdır. Sosyal alan teorisi ve ahlak eğitimi yaklaşımı bağlamında değerlendirildiğinde, programın bireyin ahlaki muhakeme becerilerinin geliştirilmesini ne kadar önemseydiği ve bu konuda nasıl bir yol izleneceği önemlidir.

Maarif Modelinin bireyin bilişsel, sosyal, ahlaki ve duygusal gelişimini bir bütün olarak değerlendirerek eğitim programın-

da bütüncül bir yaklaşım belirlediği daha önce ifade edilmişti. Bütüncül ahlak ve değer eğitimi yaklaşımları ahlaki değer ve ilkelerin öğretiminde çağdaş (bilişsel) ve geleneksel (erdem merkezli) eğitim yaklaşımlarından birlikte yararlanması gerektiği üzerine temellenen yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlarda ahlak ve değer eğitiminde bireyin bilgilerini deneyimlerinden yararlanarak oluşturduğu noktadan hareketle, öğrenciyi merkeze alan gelişimsel bir yaklaşım benimsenir (Narvaez, 2005).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde ruh ve beden bütünlüğünün sağlanması amaçlanan erdemli ve yetkin insan profilinin yetiştirilmesinde on geliştirilme alanı altında sıralanan 61 beceriden söz edilmektedir. Bu beceri alanlarında öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine ne kadar yer verildiğinin ortaya konulması önemlidir. Program epistemolojik bütünlük adı altında bilgi ve bilgelik alanlarına vurgu yaparak öğrencilerin çok yönlü düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin nasıl düşündüğü, bilgiye nasıl eriştiği ve bilgiyi nasıl öğrendiği gibi hususların önemine dikkat çekmektedir (MEB, 2024, s. 5). Yetkin ve erdemli insan profilinin merak, eleştirel düşünme, analitik düşünme, esneklik, iş birliği ve problem çözme gibi eğilim ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Maarif Modelinde geliştirilmesi hedeflenen düşünme becerileri ve açıklamaları aşağıdaki şekildedir (MEB, 2024, s. 8-10)

Bağımsız ve özgür düşünen: Kendi düşünce süreçlerini geliştirir, farklı görüşleri eleştirip analiz eder, düşünce ve inançlarını özgürce ifade etme becerisi kazanırken kendi değer ve inançlarıyla uyumlu bir şekilde düşünerek karar vermeyi öğrenir, başkalarının haklarına saygı duyar ve bağımsız düşünme becerilerini kullanır (Bilge ilkesi altında).

İlme ulaşan: Dünyayı anlama ve anlamlandırma için bilgiye ulaşmaya istekli bir şekilde ilerler (Bilge ilkesi altında).

Meraklı: Öğrenme sürecine merakla yaklaşır ve konulara derinlemesine ilgi gösterir (sorgulayıcı ilkesi altında).

Eleştirel düşünen: Bilgi, olgu, olay ve meseleleri değişik referans kaynaklarıyla değerlendirir (sorgulayıcı ilkesi altında).

Araştırmacı: Sorun ve konuları daha iyi anlamak için araştırma yapmaya isteklidir, araştırmacılığı bir tavır olarak edinir (sorgulayıcı ilkesi altında).

Esnek: Değişen koşullara uyum sağlama becerisine sahiptir ve yeni fikirlere açık bir şekilde öğrenmeye devam eder (sorgulayıcı ilkesi altında).

İş birliği yapabilen: Etkili iletişim kurar, grup çalışmalarına katkı sağlar ve farklı bakış açılarına saygı duyar (sorgulayıcı ilkesi altında).

Problem çözen: Karşılaştığı problemleri tanımlar, yaratıcı ve etkili bir şekilde çözer, çözüm odaklıdır (sorgulayıcı ilkesi altında).

Yaratıcı: Yeni fikirler üretme konusunda yeteneklidir. Sorunları farklı temel yaklaşımlardan ele alır ve yenilikçi çözümler geliştirir (üretken ilkesi altında).

Yukarıda görüldüğü üzere yeni öğretim programı ortak metninde öğrencilerin sosyal hayattaki ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, ahlaki ve kişisel gelişimleri anlamında mantıksal ilişkiler kurma, problem çözme, araştırma ve iş birliği gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Sıralanan muhakeme becerileri ahlaki değer ve ilkelerin öneminin anlaşılması ve bu konularda derinlikli düşünme becerilerinin geliştirilmesi için önemlidir. Nitekim bu beceriler alan temelli ahlak eğitimi

yaklaşımında geliştirilmesi hedeflenen temel becerilerdendir. Alan teorisyenlerine göre muhakeme bireyin erken yaşlardan itibaren sosyal bilgilerinin oluşturulmasında rol oynayan temel mekanizmadır. Bu mekanizmanın geliştirilmesi ve desteklenmesi önemlidir. Ahlak ve değer eğitimi de ahlaki düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemelidir (Nucci, 2001, 2009).

Maarif Modeli ortak metni incelendiğinde müfredatta ahlaki ilke ve değerlerin yoğun bir şekilde isim olarak geçtiği ve tekrarlandığı görülmektedir. Nitekim alan teorisyenlerinin bu konudaki görüşleri erdemli ve yetkin insan profilinin tartışıldığı bölümde ifade edilmişti. Alan teorisyenlerine göre dünyanın neresinde olursa olsun bireyin ahlaki bilgilerinin oluşturulmasında önemli bir yer edinen bilişsel faaliyetler, sağlıklı bir ahlak eğitimi programının da merkezinde olmalıdır. Bu program öğrencilerin ahlaki değer ve ilkeleri yapılandırmalarına zemin hazırlayan etkileşimli öğretim süreçlerini içermelidir (Nucci vd., 2015).

Bu çalışmanın dördüncü bölümünde akademik program temelinde ahlaki muhakemenin nasıl desteklenebileceği ile ilgili örnek ders içerikleri sunulmuştur. ATAE yaklaşımına göre ahlaki muhakeme süreç içerisinde bireyin okul içerisinde yaşadığı bütün etkileşimler temelinde gelişim gösterir. Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşıma göre Maarif Modeli bilişsel ve yapılandırmacı eğitim felsefelerinden yararlanarak gelişim çalışmaları rehberliğinde öğrencileri merkeze alan bir program temelinde, çocukların ahlaki/değer muhakeme becerilerinin geliştirilmesini hedeflerse, içerisinde birçok fırsatların olduğu bir program gibi görünmektedir. Şayet aksi bir öğretim süreci içerisinde, değerlerin tekrarlanması (ezberletilmesi) ve becerilerin içselleştirilmeden kazanılması tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

20. yüzyıl içerisinde birçok değişim, yenilik ve problemlerin yaşandığı bir yüzyıl olmuştur. Savaş, göç, yerinden çıkarılma, açlık ve daha birçok sorun ve anlaşmazlıkların yer aldığı bu yüzyıl milyonlarca insanın hayatının yok edildiği veya tehlikeye düştüğü ölümcül bir yüzyıl olarak tarihe geçmiştir. An itibariyle dünya üzerinde yaşananlar göz önünde bulundurulduğunda huzur ve barış içerisinde yaşanan adil bir dünyanın inşası hayal gibi görünmektedir. Bütün bu yaşananlar insanlık ilerledikçe adalet, hak, refah ve eşitlik kavramlarının daha da değersizleştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada adalet, hak ve refah değerleri üzerinde temellendirilmiş bir ahlak gelişimi teorisi ve bu değerleri merkezine alan bir ahlak eğitimi yaklaşımı ele alınmaktadır.

Sosyal alan teorisi ABD'nin tarihi, kültürel ve sosyal gerçeklikleri içerisinde ortaya konulmuş bir teoridir. Bu teorinin geliştiricileri olan Turiel, Nucci ve Smetana ahlak konusunu sadece bir çalışma ve araştırma alanı olarak görmemiş insanlığın ve insani değerlerin geliştirilmesi amacıyla sosyal hayatın önemli bir parçası olarak değerlendirmiştir. Bu teorinin ortaya konulması sürecinde bir taraftan araştırmalarını yürütürken diğer taraftan toplumsal hayattaki ahlaki problemlerin çözümü için pratik anlamda toplumsal hayatın içerisinde yer almışlardır. 1960 ve 70'lerde Amerika'da siyahilerin temel hak ve hürriyetlerini kazanma protestolarında bizzat yer alarak başka insanların adalet, hak ve eşitlik mücadelesinde aktif olarak rol oynamışlardır. Sosyal alan teorisinin temel ahlak değerleri üzerinde temellendirilmesinde şüphesiz bütün bu yaşadıklarının önemli etkileri olmuştur.

Turiel çalışma hayatının başında Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisini ve fikirlerini geliştiren önemli teorisyenlerden biridir. Kohlberg'in teorisinde meydana gelen basamak tutarsızlıkları üzerinde çalışırken teorinin yapısına aykırı olan bazı sorunların olduğunu düşünerek kendi araştırmasını gerçekleştirmiştir. Bu araştırma esnasında çocukların ahlaki bilgileri ile toplumsal bilgileri erken yaşlardan itibaren birbirinden farklı muhakemeler temelinde gerekçelendirilerek birbirinden farklılaştırdığını ortaya koymuştur. Turiel sosyal bilgilerin üç temel muhakeme alanı içerisinde değerlendirildiğini ifade etmektedir. Ahlaki bilgiler fayda ve zarar temelinde gerekçelendirilerek oluşturulurken, toplumsal bilgiler otorite ve sosyal düzenin işleyişi için uyulması gereken kurallar olarak değerlendirilmiştir. Sosyal bilginin üçüncü grubunda ise bireyin psikolojik özellikleri, seçimleri ve istekleri üzerine temellenen kişisel alanıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

Turiel sosyal alan teorisiyle ahlaki muhakemenin Piaget ve Kohlberg'in ifade ettiği gibi ileri giden gelişimsel bir basamak sistemi içerisinde değil, sosyal bilginin birbirinden farklı akıl yürütme sistemleri üzerinde farklılaştırılarak gelişim gösterdiğini ifade etmektedir. Piaget ve Kohlberg'in aksine Turiel çocukların erken yaşlardan itibaren içerisinde bulunduğu otoritenin emir ve yasaklarından bağımsız bir şekilde ahlaki kararlar verebildiklerini ortaya koymuştur.

Sosyal alan teorisine göre sosyal gelişim; psikolojik, sosyolojik ve ahlaki gelişim üzerinde temellenen çok boyutlu bir sistemdir. Sosyal bilgi alanları erken yaşlardan itibaren birbirleriyle etkileşimli ve dönüşümlü bir şekilde gelişim gösterir. Ahlaki gelişim üzerinde sosyal ve bilişsel birçok faktör etkilidir. Bu kurama göre çocuklar sosyal hayatta tecrübe ettikleri bütün olaylar üzerinde düşünerek, akıl yürüte-

rek, değerlendirmeler yaparak bu etkileşimlerini birbirinden farklılaştırarak bilgi alanlarını oluşturur. Fayda ve zarar temelleri üzerindeki etkileşimleri ahlaki bilgilerini, düzen ve işleyişin sürdürülmesi için gerekli olan kurullarla ilgili etkileşimleri toplumsal bilgilerini, bireysel istek ve seçimlerinden kaynaklanan bilgileri ise kişisel bilgilerini oluşturur. Sosyal alan teorisi araştırmaları sosyal bilgi alanlarının birbirleriyle etkileşimli bir şekilde gelişim gösterdiğini ancak farklı değerlendirmeler temelinde oluşturulduğu için birbirlerinden ayrıştırılabilen alanlar olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyal alan teorisinin ortaya konulmasında büyük bir rol oynayan Larry Nucci 'alan temelli ahlak eğitimi' yaklaşımını ortaya koymuştur. Okulların bireyin ahlaki ve karakter gelişiminde etkili olarak kullanılabileceğini ifade eden Nucci bunun için öncelikle çocukların okul ortamındaki bütün sosyal ilişkilerinin kalite ve besleyiciliğinin artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bilginin yapılandırılarak oluşturulduğunu ifade eden Nucci, örtük ve akademik müfredat içerisinde çocukların bir bütün şeklinde desteklenmesi gerektiğine dikkatleri çekmektedir. Bu sebepten dolayı çocukların erken yaşlardan itibaren zamanlarının çoğunu geçirdiği okul ve sınıf ortamlarının ahlaki atmosferler temellerinde kurulması ve yönetilmesi oldukça önemlidir. Saygı, sevgi, adalet ve şefkat ilkeleleriyle yönetilen bir sınıf ortamının çocuklar üzerinde pozitif etkilere sahip olduğu sosyal gelişim konusunda yapılan birçok çalışmada ortaya konulmuştur.

Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımına göre pozitif bir sınıf ortamında öğrencilerin beş temel alandaki tutum ve becerilerinin geliştirilmesi çocukların ahlaki gelişimleri açısından son derece önemlidir. Nucci bu yetenekleri otonomi, sınıf aidiyeti, saygı, adalet ve yeterlilik duyguları olarak sıralamıştır. Pozitif

sınıf ortamının korunmasında öğretmene birçok görev ve sorumluluklar düşmektedir. Araştırmalar öğretmenlerin çocukların ahlaki ve sosyal gelişimleri üzerinde beklenenden daha çok rolü ve etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Öyle ki bu konuda yapılan bazı araştırmalar çocukların karakter ve ahlaki gelişimlerinin öğretmenlerinin sınıf içerisinde çocukların davranışlarını nasıl yönlendirdiğine bağlı olarak gelişim gösterdiğini ifade etmektedir. Öğretmenin sınıftaki liderliği, problemlere yaklaşma biçimi, öğrencilere karşı tutum ve davranışları, sınıfta besleyici ve geliştirici bir ortam sağlaması, öğrencilerin ahlaki kimlik gelişimleri üzerinde etkilidir. Öğretmenin sınıf içerisinde oluşturduğu demokratik ortam, çocuklar arasındaki işbirlikçi öğrenmeler, çocukların duygusal ve ahlaki gelişimlerinde doğrudan etkili olan tutum ve davranışlardır. Yine okul ortamı içerisinde ahlaki olan davranışa dikkat çekilmesi, öğrencilerin doğru davranış karşısındaki motivasyonlarının artırılması, çocukların ahlaki ilke ve değerleri deneyimleyecek uygulama ve aktiviteler içerisinde konulması ahlaki gelişimi destekleyen bazı yöntem ve metotlardır.

Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımına göre sosyal ve ahlaki gelişimi destekleyen pozitif sınıf ortamının korunması için karşılaşılan sorun ve disiplin problemlerinin çağdaş eğitim yaklaşımları ve anlayışlarından yararlanılarak çözülmesi gerekmektedir. Karşılaşılan problemlerin gelişimsel ve onarıcı temeller üzerinde ele alınması, bu süreçte sabır ve anlayış gösterilmesi, çocukların bu problemleri kendi aralarında çözmeleri için fırsatlar sunulması, sağlıklı bir ahlak gelişimi için önemlidir. Nucci olumlu sınıf atmosferinde disiplin sorunlarının çözülmesinde katı, sert ve cezalandırıcı yöntem ve uygulamalardan uzak durulmasının önemi üzerinde durmuştur. Sosyal ve ahlaki gelişim üzerinde yapılan birçok araş-

tırma öğrencilerin kişilik gelişimlerinde sıfır tolerans gösteren disiplin yöntemlerinin doğru ve etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle ortaokul ve lise dönemlerinde gelişimsel olarak birçok değişim yaşayan çocuklara müsamaha ve anlayış gösterilmesi, onların kaybedilmesine ya da okuldan uzaklaşmalarına sebep olan cezalandırmalardan uzak durulması önemlidir. Nitekim Amerika bağlamında yapılan bazı araştırmalarda, okuldan uzaklaştırılan veya atılan öğrencilerin tamamen kaybedilen öğrenciler oldukları, bu öğrencilerin büyük bir kısmının ileride belirli suçlara karışan öğrenciler oldukları gözlemlenmiştir. Okul ve sınıf ortamlarında gelişimsel yöntemlerle desteklenen çocukların, ilerleyen hayatlarında sosyal ve ahlaki anlamda güçlü kişilikler geliştirdikleri, doğru kararlar verebilen ve içerisinde yaşadıkları topluma katkı sağlamayı hedefleyen bireyler olduğu ortaya konulmuştur. Nucci özellikle dezavantajlı aile ortamından gelen çocukların ahlaki kimlik gelişimlerinde okulların ve öğretmenlerin etkili bir rol oynayabileceğini belirtmektedir.

Ahlak eğitimi yaklaşımını okul ortamında çok boyutlu bir sistem üzerinde temellendiren Nucci'ye göre bireyin ahlaki gelişiminde örtük programla birlikte akademik program da etkilidir. Nucci'ye göre ahlak eğitiminin amacı başkalarına saygı, şefkat ve adaletle yaklaşan, içerisinde yaşadığı toplumun ahlaki sorunlarının farkında olan ve bu problemlerin çözümü için harekete geçen aktif bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda Nucci ahlak eğitimi vatandaşlık eğitimi ile yakın bir ilişki içerisinde değerlendirmiştir. Çok kültürlü ve birbirinden farklı dini ve kültürel değerlere sahip milletlerden oluşan Amerika, ahlak eğitimi konusunda tartışmalı bir geçmişe sahiptir. Tarihsel olarak karakter / ahlak eğitimi programları beyaz ve Avrupalı halkın değer ve anlayışları üzerinde şekillene-

rek, yerli ve siyahi halkın bu değerlere uyum sağlaması (beyin yıkamacı) amacıyla kullanılan programlar olarak yer almıştır. Bu programların temellendiği din anlayışı da bazı içerik sorunlarına (görecelilik) neden olmuştur. Bundan dolayı Nucci ahlak eğitim yaklaşımını geliştirirken herkese hitap edebilen kapsayıcı bir ahlak eğitimi anlayışı geliştirmiştir.

Nucci, toplum içerisinde herkese hitap edebilen bir ahlak eğitim programının özelliklerini beş başlık altında sıralamıştır. Bu maddelerden birincisi ahlak eğitiminin adalet, hak, eşitlik ve insan refahı değerlerine odaklanması gerektiğidir. Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımına göre ahlak eğitimi evrensel değerler temellerinde yapılırsa görecelilik problemleri aşılmış olur. Toplumların kültürel ve sosyal değerlerini temel alan bir ahlak eğitimi programı otorite ve gücün istek ve arzuları temellerinde değişir. Amerika'da yapılan geleneksel karakter eğitimi programları kültürel değerler temellerinde yapılan ahlak eğitimine örnek olarak gösterilebilir. Nucci'ye göre ahlak eğitiminin temelinde adalet ve insan refahı olmasıdır. Bu konuda Kohlberg başta olmak üzere bilişsel ahlak eğitimcilerinin çoğu benzer şeyleri söylemiştir.

Nucci'nin ahlak eğitimi yaklaşımında önemli gördüğü ikinci madde, toplumsal ve ahlaki kuralları birbirinden farklı gerekçelendiren bir ahlak eğitimi anlayışı sunmasıdır. Nucci'ye göre çocuklar erken yaşlardan itibaren bu kuralları birbirinden farklı olarak değerlendirmektedir. O zaman bu kuralların eğitimi yapılırken de bu kuralların farklılığına dikkat çekilmelidir. Bir ülkedeki değerlerin önemi kişiden kişiye değişir, ancak adalet, hak ve refah gibi ahlaki kavramlar bütün insanlar için ortak kavramlardır. Ahlak eğitimi programları bireyin ahlaki yönlerinin geliştirilmesi için üzerinde uzlaşılan ahlak ilkeleri temelinde düzenlenmelidir. Alan teorisi ahlaki

değerleri insan refahı ile ilişkilendirerek evrensel değerler olarak tanımlamışken, toplumların milli ve kültürel değerlerini toplumsal/geleneksel değerler altında sınıflandırmıştır. Nucci eğitim programlarında kültürel norm ve değerler sunulurken bu kuralların sosyal ilişkileri düzenlemek ve koordine etmek için uyulması gereken önemli kurallar olduğuna vurgu yapılması gerektiğini belirtmektedir. Kültürel ve sosyal beklentilerin ve değerlerin bu kurallarla devam ettirilebileceği ve aktarılabilirliği dolayısıyla bu kuralların sosyal hayattaki işlevi ve amacına vurgu yapılarak anlatılması ve sunulması önemlidir.

Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımının üçüncü maddesi ahlaki gelişimin bütün dersler içerisinde desteklenmesi gerektiği anlayışıdır. Ahlak eğitimi sadece bir ders ya da belirli üniteler içerisinde değil bütün akademik program temelinde eğitimin ortak hedefi halinde programda yer almalıdır. Sosyal dersler her ne kadar ahlaki gelişimi desteklemek için daha uygun dersler olarak görülse de çocuklar ahlaki anlamda bütün dersler içerisinde desteklenebilir. Ahlak eğitimi bütün okul müfredatı içerisine entegre edilmelidir. Nucci'ye göre sadece belirli bir ders içerisinde ahlaki konulara dikkat çekilmesi ve bu konular üzerinde konuşulması, çocuklarda ahlak sadece belirli bir dersin konusuymuş algısı oluşturur. Halbuki ahlaki konular ve sorunlar sosyal hayatın olduğu kadar okul hayatının da önemli bir parçasını oluşturur.

Sosyal alan temelli ahlak eğitimi yaklaşıma göre ahlak eğitiminde odaklanılması gereken dördüncü madde ise sosyal bilgi alanları koordinasyonudur. Sosyal bilgiler birbirinden farklı muhakeme ve değerlendirmeler temellerinde yapılandırılır. Ahlakî, toplumsal ve kişisel alanla ilgili bilgi alanları birbirleriyle sürekli bir etkileşim içerisinde. Duruma ahlak eğitimi bağlamında bakıldığında toplumsal ve kişisel alanla

ilgili endişelerin ahlaki konularda alınan kararları etkilemesi gibi bir durum söz konusudur. Başkasının adalet ve refahını içeren bir karar bazen bireyin kişisel ve toplumsal menfaat veya endişeleri yüzünden gayri ahlaki bir şekilde sonuçlanabilir. Nucci'ye göre ahlak eğitimi bireye sosyal bilgilerini dengeli bir şekilde koordine etme becerileri kazandırmalıdır.

Nucci'nin ahlak eğitim yaklaşımının son temel özelliği ise sosyal bilgi alanlarının sağlıklı bir şekilde koordine edilebilmesi için ahlaki muhakemeyi geliştirmeyi hedeflemesidir. Alan teorisine göre çocuklar kendilerine sunulan bilgileri doğrudan bir şekilde alan bireyler olmaktan ziyade, bu bilgiler üzerinde düşünen, yorumlayan, ölçüp tartan, gerektiğinde sahip oldukları bilgilerle yeniden yapılandıran bireylerdir. Aktif bir şekilde değerlendirmelerde bulunan çocukların bilgiyi oluşturma sürecinde mantıksal ilişkiler kurma, muhakeme, tartışma, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel faaliyetlerin önemli bir yeri vardır. Nitekim sosyal alan teorisinin en önemli bulgularından biri çocukların erken yaşlardan itibaren fayda ve zarar temellerinde ahlaki muhakemeler yapabildikleridir. Alan teorisyenlerine göre ahlaki karar ahlaki muhakeme sonucunda elde edilen bir karardır. Dolayısıyla çocukların ahlaki yargılarda bulunma becerilerinin geliştirilmesi ilerideki hayatlarında ahlaki kararlarda bulunabilme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar. Bu anlayış temellerinde Nucci ahlak eğitimi yaklaşımının merkezine "ahlaki muhakemeyi" koymuştur.

Nucci'ye göre ahlaki muhakeme bireyin sosyal hayatta karşılaştığı problemlerin ahlaki ilkeler temellerinde çözülebilmesi için son derece önemli bir mekanizmadır. Bireyin ahlaki düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlıklı bir ahlaki biliş geliştirmesi sürecinde önemlidir. Sağlıklı bir ahlaki biliş, bilgi alanlarını koordine edebilme ve ahlaki kararlarda

bulunabilme becerileriyle yakından ilgilidir. Bundan dolayı ahlak ve ilişkili eğitim programları çocukların ahlaki gelişim dönemlerini göz önünde bulundurarak ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir. Okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde ahlaki muhakeme sosyal ve duygusal öğrenme programları üzerinden geliştirilmelidir. Bu yaşlarda iş birliği temelinde gerçekleştirilen ahlaki öğrenmelerin ahlaki tartışmalardan daha etkili olduğu ortaya konulmuştur. Ortaokul ve lise dönemlerinde ise sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen programlarla birlikte çocukların ahlaki muhakeme becerilerini geliştiren karşılıklı konuşma ve tartışmalara yer veren uygulamaların olması önemlidir.

Nucci ve öğrencilerinin 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Amerika'nın Oakland şehrinde (13 ortaokulu içerisinde) gerçekleştirdiği alan temelli ahlak eğitimi uygulamaları akademik dersler içerisine entegre edilen ahlaki konuşma ve tartışmaların, çocukların ahlaki düşünme becerilerini desteklediği ortaya konulmuştur. Çocukların sosyal hayatta karşılaştıkları problemlerle ilgili bu tartışma ve karşılıklı konuşmaların, çocukların ahlaki farkındalıklarını ve ilgili derste akademik başarıyı arttırdığı ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerle yapılan mülakatlarda öğretmenlerin çoğu derslerini bu şekilde geliştirmeye devam etmeyi düşündüklerini belirtmiştir.

Bu çalışmada ilk, ortaokul ve lise kademelerinde ahlaki gelişimi destekleyen ders içeriklerine örnekler sunulmuştur. Bu bağlamda ilkokul döneminde okuma, yazma, konuşma ve tartışma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan ders, aynı zamanda çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeyi de hedeflemiştir. Nitekim bu hikayeler incelendiğinde

(“Sergio’nun Bisikleti Gibi Bir Bisiklet”, “Büyük Kabadayı Bimbo”) merhamet, öfke, sevgi, kızgınlık, adalet, hak gibi birçok ahlaki duyguyu birlikte barındıran hikayelerin bu duyguların kontrol edilmesi ve yönetilmesiyle ilgili fikirler ortaya koyduğu görülmektedir. Ortaokul sosyal bilgiler dersi bağlamında geliştirilen “Tekstil Fabrikalarında Çocuk İşçiliği” ve lise düzeyinde geliştirilen “Colin Kaepernick ve Şiddet İçermeyen Diz Çök Protestosu” ders örnekleri yine akademik ve ahlaki kazanımları birlikte hedefleyen derslere örneklerdir.

Bu çalışmanın beşinci bölümünde Türk eğitim sisteminde ahlak eğitiminin yeri ve Cumhuriyet tarihi içerisindeki konumu betimlenmiştir. Cumhuriyet tarihi içerisinde ahlak eğitimine özel bir dersin çok az bir zaman dilimi içerisinde (1974-1982) yer aldığı görülmektedir. Ahlak eğitimi çoğunlukla din dersleri içerisinde dini, milli ve kültürel değerler temelinde, 2000’li yıllardan sonra ise değerler eğitimi adı altında birbirinden farklı dersler içerisinde kendisine yer bulmuştur. Yakın zamanda (2024) köklü bir değişime giden Türk eğitim sistemi bireyi bütüncül bir yönden (akademik, sosyal, duygusal, ahlaki ve fiziksel) geliştirmeyi hedeflemiştir. Ahlak eğitimi akademik programın içerisine entegre etmesi ve bireyi bütüncül bir anlamda geliştirmeyi hedeflemesi, Maarif modelinin alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımına benzer ve bir eğitim anlayışı ortaya koyduğunu göstermektedir. Ancak eğitim sisteminde yetiştirilmesi hedeflenen insan profilinin (Yetkin ve Erdemli) karakteristik özelliklerini ayrıntılı bir şekilde tanımlaması ve programda yoğun bir değer sıralamasının yer alması, alan teorisyenleri penceresinden, geleneksel karakter eğitimi programlarını hatırlatmaktadır.

Öneriler

- a. Ahlak psikolojisi çalışmaları çocukların ahlaki bilgilerini nasıl oluşturdukları, bu süreçte önemli olan unsurlar, ahlaki gelişimin nasıl desteklenebileceği gibi konularda birçok araştırmalar yaparak ahlaki gelişimle ilgili önemli bilgiler ortaya koymaktadır. Bu nedenle ahlak eğitim programlarının hazırlanmasında ahlak gelişimi çalışmalarından yararlanılması önerilmektedir.
- b. Ahlaki gelişim sosyal gelişimin önemli bir parçasıdır, ahlak eğitimi programlarının bireyin sosyal gelişiminin bütün bir şekilde desteklenmesini amaçlaması önerilmektedir.
- c. Bireyin karakter gelişiminde akademik ve örtük program birlikte önemli bir rol oynar. Bu anlamda okulda yaşanan etkileşimlerin besleyicilik ve niteliklerinin artırılması ve buna katkı sağlayan çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- d. Eğitim programlarının çocukların yaşları ve gelişim dönemlerine göre farklı ahlak eğitimi programları düzenlemesi önemlidir. Okul öncesi ve ilkökul dönemlerinde çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayan öğrenmelere; ortaokul ve lise yıllarında ise sosyal ve duygusal öğrenmeyle birlikte ahlaki düşünmeyi geliştiren etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.
- e. Ahlak eğitimi ve ilişkili eğitim programların ahlaki muhakemeye gereken önemi vermesi ve öğretim programlarının çocukların ahlaki konularda düşünme ve muhakeme etme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemesi önerilmektedir.
- f. Çocukların ahlaki muhakeme becerilerini geliştiren uygulama ve etkinliklere (tartışma, konuşma gibi) sadece ahlak ve ilişkili eğitim programlarında değil bütün öğretim programlarında yer verilmesi önerilmektedir.

- g. Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı ABD'de yaygın olan ahlaki problemler ve anlaşmazlıklar üzerinde temellenmiştir. Türk ahlak ve değer eğitimi programlarının ülkemizde yaygın olarak görülen ahlaki problemleri göz önünde bulundurarak hazırlanması önerilmektedir.
- h. Maarif Modelinin ortak bileşenler bölümünde yer alan sosyal ve duygusal öğrenme ve erdem-değer-eylem çerçevesi içeriklerinin hazırlanmasında alan temelli ahlak eğitimi ders örneklerinden yararlanılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Abu-Lughod, L. (1993). *Writing women's worlds: Bedouin stories*. University of California Press.
- Acuner, H. Y. (2004). 14-18 Yaş arası gençlerde, ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi. *Doktora Tezi*. Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acar, M. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı-bütünleyici Eğitime Yönelik Değerlendirmelerinin Sosyal Alan Teorisiyle İncelenmesi: Türkiye-Almanya Karşılaştırması. *Başkent University Journal Of Education*, 7(2), 189-199.
- Adı, Y. İ. (2013). Tehzibü'l-ahlâk: ahlâk eğitimi. çev. *Harun Kuşlu*. İstanbul: *Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları*.
- Ağırakça, G. P. (2012). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e mekteplerde ahlâk eğitim ve öğretim. *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altıntaş, M. E. (2014). Öğretmenlerine göre ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değer öğretimi. *Doktora Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Araki, N. (2014). An application of Kohlberg's theory of moral dilemma discussion to the Japanese classroom and its effect on moral development of Japanese students. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer, *Handbook of Moral and Character Education* (Pp. 308-325). New York: Routledge.
- Aşlamacı, İ. (2008). Çoğulculuk ve din eğitimi. *Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşlamacı, İ. (2022). Erken Çocuklukta Ahlak Gelişimi. Edt. A. Öz içinde, *Erken Çocuklukta Ahlak Ve Değer Eğitimi* (s. 39-62). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aşlamacı, İ. (2023). Kohlberg'e Göre Erken Çocuklukta Ahlaki Gelişim. Edt. R. Kaymakcan içinde, *Erken Çocuklukta Dini-Ahlaki Gelişim ve Öğrenme* (s. 69-89). İstanbul: Dem Yayınları.

- Atalay, M. (2019). Ergenlerde İç Grup Dış Grup Ayrımının Dayandığı Kalıp Yargıların Sosyal Alan Kuramı Bağlamında İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye’de Din Eğitimi*, Dem Yay., 3. Baskı, İstanbul.
- Bandura, A. (1971) Social Learning Theory. General Learning Press, New York. 21 Mart 2023 tarihinde https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf web adresinden erişildi.
- Battistich, V., Solomon, D., & Watson, M. (1998, April). Sense of community as a mediating factor in promoting children’s social and ethical development. In *annual conference of the American Educational Research Association, San Diego, CA*.
- Battistich, V. A. (2008). The child development project: Creating caring school communities. *Handbook of moral and character education*, 328-351.
- Bayraktar, M. F. (2016). Muhammed İbn Sahnûn. Ed: Köylü, M. ve Koç, A., *Klasik İslâm Eğitimcileri*, 19-37.
- Berkowitz, M. W., & Gibbs, J. C. (1983). Measuring the developmental features of moral discussion. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 399-410.
- Berkowitz, M. (1997a). Integrating structure and content in moral education. Paper presented in, L. Nucci (Chair), Developmental perspectives and approaches to character education. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, March 1997.
- Berkowitz, M. W. (1997b). The complete moral person: Anatomy and formation. In J. DuBois (Ed.), *Moral issues in psychology: Personalist contributions to selected problems*. Lanham, MD: University Press of America.11-42.
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. *Bringing in a new era in character education*, 508, 43-63.

- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2014). Research-Based Fundamentals of The Effective Promotion of Character Development in Schools. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer, *Handbook of Moral and Character Education* (Pp. 248-260). New York: Routledge.
- Brunn, P. (2014). Pedagogy for the whole child: The developmental studies center's approach to academic, moral and character education. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer, *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 263-271). New York: Routledge.
- Campbell, E. (2014). Breakdown of moral judgment. *Ethics*, 124(3), 447-480.
- Carr, D. (2008). Character education as the cultivation of virtue. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 99-116). New York: Routledge.
- Cemaa, İ. (2015). *İbn Cemaa'dan öğretmen ve öğrencilere öğütler* (MF Bayraktar, Çev.). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Cevizci, A. (1999). Felsefe sözlüğü (3. baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2021). SEL: What are the core competence areas and where are they promoted? 5 Aralık 2023 tarihinde <https://casel.org/sel-framework/> web adresinden erişilmiştir.
- Curren, R., & Park, S. (2024). A Reconstruction of Aristotelian Character Education. In L. Nucci, T. Krettenauer, & W. C. Thompson (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education* (3rd Ed., pp. 43-59). Routledge.
- Çağrıncı, M. (2020). *İslam Düşüncesinde Ahlak*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydoğulları, S., & Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.

- Çetin, H. (2019). Mevlâna'da Ahlak Eğitimi. *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, N. (2001). Almanya ve Türkiye'deki lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin karşılaştırılması. *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çileli, M. (1981). 14-18 yaşları arasındaki öğrencilerde ahlaki yargının zihinsel gelişim psikolojisi yaklaşımı ile değerlendirilmesi. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi*. Ankara: Verso yayınları.
- Çinemre, S. (2012). Ahlak eğitimi bağlamında Kohlberg'in ahlak gelişim teorisi ve sorunları. *Yüksek Lisans Tezi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çinemre, S. (2013). Bir ahlak eğitimcisi olarak Lawrence Kohlberg, *Uludağ Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 143-164.
- Çoban, M. (2014). Cumhuriyetin ilk yılları ahlâk algısı ve eğitimi (Kâzım Nâmî'nin "Ahlâkı Nasıl Telkin Etmeli" kitabı özelinde). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 31-69.
- Dahl, A. (2016). Mothers' insistence when prohibiting infants from harming others in everyday interactions. *Frontiers in Psychology*, 7, 1448.
- Dahl, A., & Killen, M. (2018). A developmental perspective on the origins of morality in infancy and early childhood. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1736.
- Dahl, A. (2023). What we do when we define morality (And why we need to do it). *Psychological Inquiry*, 34(2), 53-79.
- Dahl, A., Waltzer, T., & Samuelson, A. (2024). Six and a Half Lessons From Moral Psychology for Moral Education. In L. Nucci, T. Krettenauer, & W. C. Thompson (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education* (3rd Ed., pp. 84-111). Routledge.

- Damon, W., & Killen, M. (1982). Peer interaction and the process of change in children's moral reasoning. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 347-367.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5(4), 331-343.
- Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.
- Damon, W. (2008). *The path to purpose*. New York, Free Press.
- Damon, W., Colby, A., & King, P. E. (2018). They do care: an interview with William Damon and Anne Colby on moral development. *Journal Of Moral Education*, 1-14.
- Davidson, P., Turiel, E., & Black, A. (1983). The effect of stimulus familiarity in the use of criteria and justifications in children's social reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 49-65.
- Devries, R. (1999). Implications of Piaget's constructivist theory for character education. *Action In Teacher Education*, 20:4, 39-47.
- DeVries, R., Zan, B., & Hildebrandt, C. (2002). Issues in constructivist early moral education. *Early Education & Development*, 13:3, 313-344.
- Dewey, J. (1964). John Dewey on Education: Selected Writings. In: Archambault, R.D., Ed., Modern Library Random House, New York.
- Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması. *Doktora Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durkheim, E. (1925/1961). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education* (ME). New York, Free Press.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 29-38.

- Eldeleklioğlu, J. (2007). Kişilik gelişimi, M. E. Deniz (Ed.) *Eğitim Psikolojisi* içinde. (133-159) Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Elenbaas, L., & Killen, M. (2016). Children rectify inequalities for disadvantaged groups. *Developmental Psychology*, 52(8), 1318-1329.
- Elenbaas, L., & Killen, M. (2021). The importance of mutual respect, fairness, and compassion in educational settings. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie*, 52(3-4), 57-63.
- Elias, J. M., Kranzler, A., Parker, S. J., Kash, V. M., & Weissberg, R. P. (2014). The Complementary Perspectives of Social and Emotional Learning, Moral Education, Ad Character Education. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer, *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 272-289). New York: Routledge.
- Evrankaya, A. (2020). Conventions of Parental Authority and the Roles of Parent-Adolescent Conflict and Parental Control Practices on Adolescent Adjustment. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: TED Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fahri, M. (2004). *İslam ahlak teorileri*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Gazzali, I. G. (1975). *Ihyau Ulumi'd-Din*. Çev. A. Serdaroğlu, İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge: Harvard University Press.
- González, T., Sattler, H., & Buth, A. J. (2019). New directions in whole-school restorative justice implementation. *Conflict Resolution Quarterly*, 36(3), 207-220.
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2008). The discipline gap and African Americans: Defiance or cooperation in the high school classroom. *Journal of school psychology*, 46(4), 455-475.
- Haffey, D. L. (1991). *Moral development: A critical review of research on Kohlbergian stage theory*. Unpublished Manuscript. Biola University.
- Han, H., Choi, Y. J., Dawson, K. J., & Jeong, C. (2018). Moral

- growth mindset is associated with change in voluntary service engagement. *PLoS One*, 13(8), e0202327.
- Hildebrandt, C. L. N., & Zan, B. (2014). Constructivist approaches to moral education in early childhood. In *Handbook of moral and character education* (pp. 196-213). New York: Routledge.
- Hussar, K. (2022). The Moral Development of Children, Tedx Talks, 20 Mart 2024 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=3FIfeccdu1U> web adresinden erişildi.
- Ilten-Gee, R., & Nucci, L. (2018). From peer discourse to critical moral perspectives: Teaching for engaged reasoning. *Pre-college Philosophy and Public Practice* 1, 58-74.
- Ilten-Gee, R. (2020). From pen to podcast: Facilitating critical moral reasoning and critical consciousness through narratives of personal conflict. *Media Education Research Journal*, 9(2), 10-32.
- Ilten-Gee, R., & Mirra, N. (2024). Employing Digital Media for Moral and Character Education in the Classroom. In L. Nucci, T. Krettenauer, & W. C. Thompson (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education* (3rd Ed., pp 183-201). Routledge.
- Karateke, T. (2020). Kur'an Öğretiminde Sınıf Yönetimi. *Ankara: İlâhiyât*.
- Kaya, U. (2012). 1839-1923 tarihleri arasında Osmanlı'da ahlâk eğitimi. *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2014). *Ahlak değerler ve eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kesgin, S. (2010). Cumhuriyet dönemi örgün eğitim kurumlarında ahlak eğitimi. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kesgin, S. (2011). Cumhuriyet dönemi örgün eğitim kurumlarında ahlak eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(1), 209-238.
- Killen, M., & Turiel, E. (2010). SRCD Oral History Interview. Society for Research in Child Development. 10 Ocak 2024 tarihinde https://www.srcd.org/sites/default/files/file-attachments/turiel_interview.pdf web adresinden erişildi.
- Killen, M., & Turiel, E. (2011). SRCD Oral History Interview. Society for Research in Child Development. 10 Ocak 2024 tarihinde https://www.srcd.org/sites/default/files/file-attachments/turiel_interview.pdf web adresinden erişildi.
- Killen, M., Rutland, A., & Ruck, M. (2011). Promoting equity, tolerance, and justice: Policy implications. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 25, 1 – 33.
- Killen, M. (2014a). *An Interview with Dr. Melanie Killen*, 3 Mart 2023 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=mh1CSgFtDEU> web adresinden erişildi.
- Killen, M. (2014b). *Morality, Understanding of Intentionality, and Inter-group Attitudes*, 3 Mart 2023 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=gUBSecHoWCo> web adresinden erişildi.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. *Handbook of child psychology and developmental science*, 3(7), 701-749.
- Killen, M. (2019). Developing Inclusive Youth: How to Reduce Social Exclusion and Foster Equality and Equity in Childhood. *American Educator*, 43(3), 8.
- Killen, M., & Dahl, A. (2021). Moral reasoning enables developmental and societal change. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1209–1225.
- Kohlberg, L. (1963). Moral development and identification. In H. W. Stevenson, J. Kagan, C. Spiker, N. B. Henry, & H. G. Richey (Eds.), (Collaborators) *Child psychology: The*

- sixty-second yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1 (pp. 277–332). National Society for the Study of Education; University of Chicago Press.
- Kohlberg, L. (1966). Moral education in the schools: A developmental view. *The School Review*, 74(1), 1-30.
- Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology Today* 2 (4): 24–30.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization. In D. Goslin, (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 347-480). Chicago, IL: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1970). Education for justice: A modern statement of the Platonic view. In *Moral education: Five lectures* (pp. 56-83). Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1971). *Stages of moral development as a basis for moral education* (pp. 24-84). Cambridge: Center for Moral Education, Harvard University.
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Development Approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory and Research and Social Issues* (pp. 31-53). New York, NY: Holt, Rienhart, and Winston.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. *New directions for child and adolescent development*, 1978(2), 83-87.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2), 53–59.
- Köylü, M., & Turan, İ. (2014). *Karşılaştırmalı din eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köylü, M., & Oruç, C. (2017). *Çocukluk dönemi din eğitimi*. İstanbul: Nobel Yay.

- Köylü, M., & Oruç, C. (2023). *Gençlik Dönemi Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). Building learning communities through social and emotional learning: Navigating the rough seas of implementation. *Professional School Counseling*, 10(1), 2156759X0601000105.
- Krettenauer, T. (2021). Moral sciences and the role of education. *Journal of Moral Education*, 50(1), 77–91.
- Krettenauer, T. (2024). Moral Identity and Its Relevance for Moral Education: A Brief History of the Concept. In L. Nucci, T. Krettenauer, & W. C. Thompson (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education* (3rd Ed., pp. 112-128). Routledge.
- Lee, I. J. (2014). Moral and character education in Korea. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer, *The Handbook of Religion and Character Education* (pp. 326-343). New York: Routledge.
- Lewis, C. C., Schaps, E., & Watson, M. (1995). Beyond the pendulum: Creating challenging and caring schools. *Phi Delta Kappan*, 76(7), 547.
- Lickona, T. (1991). *Education for character: How school teach respect and responsibility*. Newyork: Bantam.
- McGrath, R. E. (2016). Essential virtues. In *Workshop on Approaches to the Development of Character, National Academy of Sciences, Washington, DC*.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun", Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973.
- MEB (2005). *Ortaöğretim (9, 10, 11, 12. sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*. Ankara
- MEB (2006). *İlköğretim (4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- MEB (2018). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni.
- Mehmedoğlu, Y. (2006) Evrenselleşebilirlik ve ahlak. Mehmedoğlu A. U. Ve Mehmedoğlu Y. (Ed.), Küreselleşme Ahlak ve Değerler içinde. İstanbul: Litera Yayınları.
- Meriç, A. (2021). Ahlak Gelişimi, A. Meriç. & E. Meriç. (Ed.) *Çocuk Gelişimi I-II içinde*. (237-258) Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Meydan, H. (2012). İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi. *Doktora Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meydan, H. (2022). *Ahlaki Gelişim. Millî Eğitim Bakanlığı Aile Okulu Projesi Sunumu*. 20 Mart 2023 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=io1uF8gKLVs> adresinden erişildi.
- Midgette, A. J., Ilten-Gee, R., Powers, D. W., Murata, A., & Nucci, L. (2018). Using lesson study in teacher professional development for domain-based moral education. *Journal of Moral Education*, 47(4), 498-518.
- Moral. 2023. In *Merriam-Webster.com*. Retrieved January 10, 2023, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/moral> website.
- Moral. 2023. In *Dictionary.cambridge.com*. Retrieved February 20, 2023, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/moral> website.
- Morrison, B. (2013). Restorative justice in schools. In *New directions in restorative justice* (pp. 26-52). Willan.
- Myyry, L. (2022). Moral judgments and values. In *Encyclopedia of Violence, Peace and Conflict* (pp. 331-338). Elsevier.
- Narvaez, D. (2005). Integrative Ethical Education. In Killen, M. & Smetana J. (Eds.). *Handbook of Moral Development* (pp. 703-733). Mahwah: Erlbaum.

- Narvaez, D., & Bock, T. (2014). Developing ethical expertise and moral personalities. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer, *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 140-158). New York: Routledge.
- Niemi, K., & Weissberg, R. P. (2017). Building a foundation for great teaching. *A Report Prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*.
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 865-876.
- Nucci, L. (1977). *Social Development: Personal, Conventional, and Moral Concepts*. Unpublished Dissertation. University of California at Santa Cruz, USA.
- Nucci, L. P., & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49(2), 400-407.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52(1), 114-121.
- Nucci, L. P. (1982). Conceptual development in the moral and conventional domains: Implications for values education. *Review of Educational Research*, 52(1), 93-122.
- Nucci, L. & Nucci, M. S. (1982). Children's responses to moral and social-conventional transgressions in free-play settings. *Child Development*, 53, 1337 - 1342.
- Nucci, L., Turiel, E., & Encarnacion-Gawrych, G. (1983). Children's social interactions and social concepts in the Virgin Islands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 14, 469- 487.
- Nucci, L. P. (1984). Evaluating teachers as social agents: Students' ratings of domain appropriate and domain inappropriate teacher responses to transgressions. *American Educational Research Journal*, 21(2), 367-378.

- Nucci, L. (1985). Children's conceptions of morality, societal convention, and religious prescription. In C. Harding (Ed.), *Moral dilemmas: Philosophical and psychological reconsiderations of the development of moral reasoning*. Chicago, IL: Precedent Press.
- Nucci, L. (1987). Moral development is not a matter of social convention. *Perspectives*, 17, 21- 29.
- Nucci, L. (1997). Moral development and character formation. In Herbert J. Walberg and Geneva Haertel (eds.), *Psychology and Educational Practice*. Berkeley: McCutchan.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. New York: Cambridge University Press.
- Nucci, L. &, Weber, E. (2008). Social Interactions in the Home and the Development of Young Children's Conceptions of the Personal. *Child Development* 66(5):1438-1452.
- Nucci, L. (2008). Social cognitive domain theory and moral education. In L. Nucci & D. Narvaez (eds.). *Handbook of moral and character education*. (pp. 291-309). Oxford, UK: Routledge.
- Nucci, L., & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*, 3, 151-159.
- Nucci, L. P. (2009). *Nice is not enough: Facilitating moral development*. Upper Sadle River, NJ: Pearson.
- Nucci, L. & Gingo, M. (2010). Moral reasoning. In U. Goswami (Ed.). *Handbook of childhood cognitive development* (2nd edition) (pp. 420-445). Oxford, UK: Blackwell.
- Nucci, L. (2014). The personal and the moral. In M. Killen and J. Smetana (Eds.). *Handbook of moral development*. (2nd Edition) pp. 538-558. New York: Routledge.
- Nucci, L., & Powers, D. W. (2014). Social cognitive domain theory and moral education. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer, *Handbook Of Moral And Character Education* (pp. 121-139). New York: Routledge.

- Nucci, L., Creane, M. W., & Powers, D. W. (2015). Integrating moral and social development within middle school social studies: A social cognitive domain approach. *Journal of Moral Education*, 44(4), 479-496.
- Nucci, L. (2016). Recovering the role of reasoning in moral education to address inequity and social justice. *Journal of Moral Education*, 45, 291-307.
- Nucci, L., Turiel, E., & Roded, A. D. (2017). Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. Monograph as Special Double Issue of Human Development. *Human Development*, 60(6), 279-341.
- Nucci, L. (2017). Character: A multi-faceted developmental system. *Journal of Character Education*, 13, 1-16
- Nucci, L. P., & Ilten-Gee, R. (2018). Moral education. In *The Oxford handbook of religion and American education* (p. 117). Oxford University Press.
- Nucci, L. (2019). Character: A developmental system. *Child Development Perspectives*, 13(2), 73-78.
- Nucci, L., & Ilten-Gee, R. (2021). *Moral education for social justice*. Teachers College Press.
- Nucci, L. (2024). Domain-Based Moral Education: Promoting Moral Wellness and the Capacity for Social Justice. In L. Nucci, T. Krettenauer, & W. C. Thompson (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education* (3rd Ed., pp. 131-147). Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach* (Vol. 3). Cambridge university press.
- Oruç, C. (2010) Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 1 / 2, 37-60.
- Oruç, C., Tecim, E., & Özyürek, H., (2011). Öncesi Dönem Çocuğunun Kişilik Gelişiminde Rol Modellik ve Çizgi Filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, vol.15, 303-319.

- Özdemir, Ş., Karateke, T. (2018). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kopya Çekme Davranışları Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 17/2, 151-169.
- Özeri, Z. N. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarında din ve ahlak eğitimi*. İstanbul. Dem Yayınları.
- Özsarı, E. & Öğretir Özçelik, A. D. (2020). Toplumsal Alan Kuramına Göre Türkiye’de Orta Çocukluk Dönemindeki Ahlaki Gelişim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53 (3), 1051-1074.
- Perkins, S. A., & Turiel, E. (2007). To lie or not to lie: To whom and under what circumstances. *Child Development*, 78(2), 609–621.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman. (Original Work Published 1948)
- Piaget, J. (1978). *Piaget’s theory of intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg’s approach to moral education*. Columbia University Press.
- Power, F. C. (2012). Moral Development. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (2nd ed., Vol. 2, pp. 637-634). New York, NY, London: Academic Press.
- Recchia, H., Sack, J. K., & Conto, L. P. (2024). Restorative Justice as a Context for Moral Education in K-12 Schools. In L. Nucci, T. Krettenauer, & W. C. Thompson, *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 165-182). Routledge.

- Restorative Practices Working Group. (2014). Restorative practices: Fostering healthy relationships and promoting positive discipline in schools. Advancement Project. 20 Mart 2024'te <http://schottfoundation.org/sites/default/files/restorative-practices-guide.pdf> web adresinden erişildi.
- Rizzo, M.T., & Killen, M. (2016). Children's understanding of equity in the context of inequality. *British Journal of Developmental Psychology*, 34, 569–581.
- Rook, S. M., Stephenson, N., Ortega, J., de Calvo, M. P. C., & Iyer-Eimerbrink, P. A. (2021). Morality Development and Its Influence on Emotion, Attitudes, and Decision Making. *Psychology*, 12, 1722-1741.
- Schwartz, H. L., Bongard, M., Bogan, E. D., Boyle, A. E., Meyers, D. C., & Jagers, R. J. (2022). Social and Emotional Learning in Schools Nationally and in the Collaborating Districts Initiative. *RAND Corporation*.
- Shweder, R. A. (1982). Liberalism as Destiny [Review of the book *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, vol. 1. Essays on moral development, by L. Kohlberg]. *Contemporary Psychology*, 27(6), 421–424.
- Shweder, R. A. (1990). In defense of moral realism: Reply to Gabennesch. *Child development*, 61(6), 2060-2067.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child development*, 1333-1336.
- Smetana, J. G. (1990). Morality and conduct disorders. *Handbook of developmental psychopathology*, 157-179.
- Smetana, J. G. (1994). Parenting styles and beliefs about parental authority. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1994(66), 21-36.
- 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., & Braeges, J. L. (1990). The development of toddler's moral and conventional judgments. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(3), 329-346.
- Smetana, J. G. (2006). On heterogeneity, coexistence, and development within cultures. *Human Development*, 49(2), 129-134.
- Smetana, J. G. (2013). Young children's moral and social-conventional understanding. In M. R. Banaji & S. Gelman (Eds.), *Navigating the social world: What infants, children, and other species can teach us* (pp. 352-355). Oxford University Press.
- Snarey, J., & Samuelson, P. L. (2014). Lawrence Kohlberg's revolutionary ideas moral education In the Cognitive-Developmental Tradition. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer, *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 61-83). New York: Routledge.
- Stanley, T. J. (2012). White supremacy and the rhetoric of educational indoctrination: A Canadian case study. In *Making imperial mentalities* (pp. 144-162). Routledge.
- T.C. Maarif Vekaleti. (1340[1924]). *İlk mektepler müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-ı Amire.
- T.C. Maarif Vekaleti. (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı ikinci tab*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- T.C. Maarif Vekaleti. (1956). *İlkokul programı*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (1975). *Temel Eğitim ve Orta öğretimde Ahlak Dersleri Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (1976). Lise Din Bilgisi Programı. *Tebliğler Dergisi*, 39(1900).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (1982). *Tebliğler Dergisi*, 2109.
- Tekin, İ. (2018). İnsan-i kâmil anlayışı bağlamında ahlak eğitimine kuramsal bir yaklaşım. *Doktora Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TDK, (2023). 20 Ağustos 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden erişim sağlandı.

- Thomas, R. M. (1997). *Moral development theories—Secular and religious: A comparative study*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentially of developmental stages in the child's moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(6), 611–618.
- Turiel, E. (1970). Moral development as the interaction of the individual with the social environment. *Interchange*, 1, 97-102.
- 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*, (1),45-74.
- Turiel, E., Edwards, C. P., & Kohlberg, L. (1978). Moral development in Turkish children, adolescents, and young adults. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 75-86, 9:75.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Turiel, E., & Smetana, J. (1984). Social knowledge and action: The coordination of domains. In W. Kurtines and J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral development, and moral behavior*. New York: John Wiley & Sons.
- Turiel, E. & Wainryb, C. (1994). Social reasoning and the varieties of social experiences in cultural contexts. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 25 (pp. 289-326). New York: Academic Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2006a). The development of morality. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 789-857). Hoboken, NJ: Wiley.

- Turiel, E. (2006b). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 7-35). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Turiel, E. (2008). The development of children's orientations toward moral, social, and personal orders: More than a sequence in development. *Human Development*, 51(1), 21-39.
- Turiel, E. (2007). The trouble with the ways morality is used and how they impede social equality and social justice. In C. Wainryb, J. Smetana, & E. Turiel (Eds.), *Social development, social inequalities, and social justice* (pp. 1-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Turiel, E. (2010a). The development of morality: Reasoning, emotions, and resistance. In W. F. Overton & R. M. Lerner (Eds.), *The handbook of life-span development, Vol. 1. Cognition, biology, and methods* (pp. 554-583). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd001016>
- Turiel, E. (2010b). Domain specificity in social interactions, social thought, and social development. *Child Development*, 81, 720-726.
- Turiel, E. (2014). Morality: Epistemology, development, and social opposition. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development*, 2nd edition (pp. 3-22). Taylor and Francis Publishers.
- Turiel, E. (2015). Moral development. In W. F. Overton & P. C. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science, Vol. 1: Theory & method, 7th edition* Editor-in-chief: R. M. Lerner (pp. 484-522). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Turiel, E. (2018). Moral development in the early years: When and how. *Human Development*, 61, 297-308.
- Turiel & Banas, (2020). The Development of Moral and Social Judgments: Social Contexts and Processes of Coordination. *Eurasian Journal of Educational Research* 85, 23-44
- Turiel, E. (2024). Looking Back and Moving Forward: Historical Lessons for Current Research on Moral Development. *Human Development*. Advance online publication. doi:10.1159/000539407

- Watson, M. (2014). Developmental discipline and moral education. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer, *Handbook of Moral and Character Education* (Pp. 159-179). New York: Routledge.
- Watson, M. (2018). *Learning to trust: Attachment theory and classroom management*. Oxford University Press.
- Wikan, U. (1996). *Tomorrow, God willing: Self-made destinies in Cairo*. University of Chicago Press.
- Yazıbaşı, M. A. (2014). II. Meşrutiyet Dönemi Sıbyan/İptidai ve Rüştiye Mekteplerinde Ahlak Eğitimi ve ğretimi. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ekler

Ek 1. Alan Temelli Ahlak Eğitimi Tavsiye Kitap Listesi

2-5 yaş arası çocuklar için: Şapkamı Geri İstiyorum (I want my hat back, by Jon Klassen), Market Caddesi'ndeki Son Durak (Last Stop on Market Street by Matt de la Peña).

3-7 yaş arası çocuklar için: İsim Kavanozu (The Name Jar, by Yangsook Choi), Kötü Tohum (The Bad Seed, by Jory John), Boya Kalemlerinin Bıraktığı Gün (Day the Crayons Quit by Drew Daywalt), Kırmızı: Bir Mum Boyanın Hikayesi (Red: A Crayon's Story by Michael Hall), Kasımpatı (Chrysanthemum by Kevin Henkes), Gordon Parks: Fotoğrafçı Siyah Beyaz Amerika'yı Nasıl Yakaladı (Gordon Parks: How the Photographer Captured Black and White America by Carole Boston Weatherford), Küçük Mavi ve Küçük Sarı (Little Blue and Little Yellow by Leo Lionni), Beklemek Kolay Değil! (Waiting is Not Easy! by Mo Willems), Veren Ağaç (The Giving Tree by Shel Silverstein), Frances için Bir Pazarlık (A Bargain for Frances by Russell Hoban), Hasat Umudu: Cesar Chavez'in Hikayesi (Harvesting Hope: The Story of Cesar Chavez by Kathleen Krull).

5-8 yaş arası çocuklar için: Sergio'nun Bisikleti Gibi Bir Bisiklet (A bike like Sercio's, by Maribeth Boelts), Muhteşem Grace (Great Grace, by Marry Hoffman), Üç Küçük Domuzcuğun Gerçek Hikayesi (The True Story of the Three Little Pigs, by Jon Scieszka), O Ayakkabılar (Those Shoes by Maribeth Boelts), Bizim Sokakta (On Our Street: Our First Talk About Poverty by Dr. Jillian Roberts and Jaime Casap), Bir Şapka Bulduk (We Found a Hat by John Klassen), Muhalefet Ediyorum: Ruth Bader Ginsburg İz Bırakıyor (I Dissent: Ruth Bader Ginsburg Makes Her Mark by Debbie Levy).

6-10 yaş arası çocuklar: Ayrı Olmak Asla Eşitlik Değildir: Sylvia Mendez ve Ailesinin Ayrımcılıktan Kurtulma Mücadelesi (Separate Is Never Equal: Sylvia Mendez and Her Family is Fight for Desegregation by Duncan Tonatiuh), Yüz Elbise (The Hundred Dresses by Eleanor Estes).

8-12 yaş arası çocuklar için: Öğrenme Hakkı İçin: Malala Yousafzai'nin Hikayesi (For the Right to Learn: Malala Yousafzai's Story by Rebecca Langston-George), Benim Gözlerimden (Through My Eyes by Rube Bridges), El Sağır (El Deafo by Cece Bell), Merak (Wonder by R. J. Palacio), Yıldız Kız (Stargirl by Jerry Spinelli).

10 yaş üstü: Kitap Hırsızı (The Book Thief by Markus Zusak), Kurallar (Rules by Cynthia Lord), Hayalet Çocuklar (Ghost Boys by Jewell Parker Rhodes).

15 yaş ve üstü: Verdiğin Nefret (The Hate You Give by Angie Thomas).

Ek 2. Elliot Turiel ile Gerçekleştirilen Yarı-yapılandırılmış Bireysel Görüşme Soruları

1. Sosyal alan teorisini ortaya koyan gelişim bilimci olarak bu teorinin ortaya çıkış ve gelişim sürecini açıklayabilir misiniz?
2. Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinde karşılaştığınız hangi problemler sizi kendi araştırmalarınızı yapmaya yöneltti?
3. Çocukların ve ergenlerin ahlaki muhakemeleri üzerinde gerçekleştirmiş olduğunuz araştırmalarınızdan elde ettiğiniz en önemli bulgulardan bazılarını tartışabilir misiniz?
4. Sosyal alan teorisinin diğer bilişsel ahlak teorilerinden bazı önemli farklılıkları nelerdir?
5. Ahlaki gelişimi düşünürken ahlaki muhakemenin gelişimi için kritik yaş dönemleri var mıdır?
6. Eğitim ortamlarında ahlaki ve sosyal gelişimi teşvik etmenin en iyi yolu nedir? Bu eğitimde ailelerin ve öğretmenlerin rolleri veya sorumlulukları nelerdir?
7. Sosyal alan teorisini okullarda ahlaki akıl yürütmeyi ve gelişimi desteklemek için nasıl kullanabileceğimizi düşünüyorsunuz? Öğretmenlerin bunu yapabilmesi için ne tür eğilimlere ve yetkinliklere sahip olması gerekiyor?
8. Sosyal alan teorisi temelinde ahlak gelişimi ve eğitimi konusunda çalışan yeni araştırmacılara ne gibi tavsiyelerde bulunmak istersiniz?

Ek 3. Larry Nucci ile Gerçekleştirilen Yarı-yapılandırılmış Bireysel Görüşme Soruları

1. Sosyal alan teorisinin geliştirilmesinde etkin bir rol oynayan gelişim bilimcilerinden birisiniz. Sosyal alan teorisinin ortaya çıkış ve gelişim sürecini açıklayabilir misiniz?
2. Sosyal alan teorisinin diğer bilişsel ahlak teorilerinden bazı önemli farklılıkları nelerdir?
3. Çocukların ahlaki gelişim süreçleri düşünüldüğünde ahlaki muhakemenin gelişimi için kritik yaş dönemleri var mıdır?
4. Sizce ahlak eğitiminin amacı nedir ve bu amaca ulaşmak için ahlak eğitimi programları hangi temeller üzerine kurulmalıdır?
5. Sosyal alan teorisine dayalı bir ahlak eğitimi programı nasıl olabilir? Bu eğitimde öğretmenlerin, ailelerin, okulların vb. rolleri veya sorumlulukları nelerdir?
6. Dünyanın bazı yerlerinde ahlâk eğitimi din, kültür ya da vatandaşlık eğitimiyle ilişkili olarak başka bir ders içerisinde sunulmaktadır. Türkiye de bu ülkelerden biridir. Bu dersler içerisinde alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı (ahlak tartışmaları ve etkinlikleri) kullanılabilir mi?
7. Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımının, Türkiye gibi ABD'den farklı dini ve kültürel yapıya sahip olan ülkelerde uygulanabilirliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
8. Okul öncesi ve ilkokul programlarında ahlaki ve sosyal gelişimi teşvik etmenin en iyi yolu nedir?
9. Okulların günlük yaşamında ahlaki muhakeme nasıl desteklenebilir?
10. Ahlak eğitiminde "etkileşimli tartışma" ne anlama gelmektedir? Bu genel müfredat içerisinde veya ahlak eğitimi programlarında nasıl uygulanabilir?

11. Eğitimcilerin ve araştırmacıların ahlak eğitiminde karşılaştıkları temel zorluklar hakkında ne düşünüyorsunuz?
12. Alan temelli ahlak eğitimi yaklaşımı bağlamında ahlak eğitiminde çalışılması gereken konu ve alanlar nelerdir?
13. Ahlak eğitimi konusunda çalışmalara başlayan yeni araştırmacılara ne gibi tavsiyelerde bulunmak istersiniz?

Bugün birçok toplum birbirinden farklı ahlak eğitimi programlarıyla sosyal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütebilen ve yaşadığı toplumu olumlu yönde değiştirecek ahlaklı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Böyle bir programın nasıl olması gerektiği konusunda birçok ayrılık ve tartışmalar vardır. Bu çalışmada Amerika’da Elliot Turiel tarafından geliştirilen Sosyal Alan Teorisi ve bu teori üzerinde temellenen Alan Temelli Ahlak Eğitimi yaklaşımı ortaya konulmaktadır. Ahlakı, sosyal ve kişisel gelişimin önemli bir parçası olarak ele alan bu teori ve eğitim yaklaşımı ahlak eğitimi konusunda evrensel bir bakış açısı sunmaktadır.

Bu kitapta, bilişsel-gelişimsel bir yaklaşım olarak geliştirilen sosyal alan teorisinin Piaget ve Kohlberg’in ahlaki gelişim teorilerinden farkı ortaya konularak, günlük hayatta ve eğitim ortamlarında ahlaki muhakemenin nasıl desteklenebileceğine dair çeşitli yöntem ve yaklaşımlar sıralanmaktadır. Çalışmada aynı zamanda akademik müfredat temelinde bireyin ahlaki gelişimine nasıl katkı sağlanabileceğine dair örnek ders içerikleri sunulmaktadır.
