

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**AHLAKİ KAYITSIZLIĞI AZALTMAYA
YÖNELİK BİR EĞİTİM PROGRAMI
GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİLİLİĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**FAZİLET YAVUZ BİRBEN
13706032**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. HASAN BACANLI**

**İSTANBUL
2019**

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

AHLAKİ KAYITSIZLIĞI AZALTMAYA YÖNELİK BİR EĞİTİM
PROGRAMI GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİLİLİĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

FAZİLET YAVUZ BİRBEN


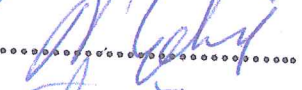



13706032

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 17/06/2019

Tezin Savunulduğu Tarih : 02/07/2019

Tez Oy birliği ile başarılı bulunmuştur.

Jüri Üyeleri :

Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Hasan BACANLI	
TİK : Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ	
TİK : Prof. Dr. Sevim CESUR	
Üye : Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN	
Üye : Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ	

İSTANBUL

TEMMUZ 2019

ÖZ

AHLAKİ KAYITSIZLIĞI AZALTMAYA YÖNELİK BİR EĞİTİM PROGRAMI GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Fazilet Yavuz Birben

Temmuz, 2019

Bu araştırma, ahlaki kayıtsızlığı azaltmaya yönelik bir eğitim programı geliştirmek ve bu programın lise öğrencilerine etkisini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Karma desende yürütülen bu çalışmada, önce veri toplamada kullanılacak olan ve Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli tarafından geliştirilen 32 maddeli, üçlü derecelmeli ve sekiz alt boyutlu Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği uyarlanmıştır. Ölçek uyarlandıktan sonra lise öğrencilerine yönelik ahlaki kayıtsızlık gösterilen durumları fark etme ve alternatif tepkiler geliştirmeyi hedefleyen 16 oturumluk “Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Eğitim programının etkililiği, öntest sontest deneysel desen modeliyle değerlendirilmiştir. Nicel değerlendirmenin ardından, programın etkililiği nitel bulgularla desteklenmiştir. Program, İstanbul’un Bağcılar ilçesinde bir devlet lisesinde uygulanmıştır. Araştırma grubu 13 öğrenci çalışma, 13 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere 26 kişiden oluşmuştur. Araştırma grubu öğrencileri Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği sonuçlarına göre yüksek puan alan öğrencilerden seçilmiş ve “Kimdir Bu” tekniği ile teyit edilmiştir. Verilerin analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasında herhangi anlamlı bir fark bulunmazken, çalışma grubunun öntest ve sontestleri arasında Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği’nin toplam puanı ile sorumluluğun üstlenilmemesi, sorumluluğun yayılması, insandışılaştırma ve mağduru suçlama alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Puanlar çalışma grubu lehine anlamlı bir şekilde düşmüş, ahlaki kayıtsızlık düzeyleri de azalmıştır. Dört ay sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre ise Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı’nın etkililiğinin sontest sonuçlarına göre devam ettiği, sorumluluğun üstlenilmemesi alt boyutunda anlamlı bir farklılık yaratacak şekilde etkisinin arttığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenlerinden bazıları ile görüşmeler yapılmış, programın etkileri nitel olarak değerlendirilmiştir. Gelen geri bildirimler öğrencilerin olumlu yönde geliştiklerini göstermektedir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrenciler, son oturumda alınan geri bildirimde programın kendilerini alternatifli düşünme, önyargıyı aşma, empatik yaklaşma, sorun çözme, kendini ifade edebilme ve grupça çalışma gibi konularda geliştirdiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak lise öğrencilerinde ahlaki kayıtsızlığa yönelik farkındalık yaratmak amacıyla uygulanan eğitim programının etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ahlaki kayıtsızlık, ahlaki kayıtsızlık farkındalık eğitim programı, değer eğitimi

ABSTRACT

DEVELOPING A TRAINING PROGRAM FOR DECREASING MORAL DISENGAGEMENT AND EVALUATING ITS EFFECTIVENESS

Fazilet Yavuz Birben

July, 2019

This research was carried out in order to develop a training program for decreasing moral disengagement and to examine its effects on high school students' moral disengagement level. Mixed research design was used for this research. First, Moral Disengagement Scale developed by Bandura, Barbaranelli, Caprara and Pastorelli was adapted as data collection instrument with 32 items and 8 sub-scales. Then a training program called "Moral Disengagement Awareness Program" was prepared as 16 sessions. The training program was applied in a public high school in Bağcılar, Istanbul. Total of 26 students; 13 of them were in study group and 13 of them were in control group. Students in the study group was chosen based on the results of Moral Disengagement Scale and confirmed by "Who is it?" technique. According to the analysis of the data, there was no meaningful difference between the pre-test and post-test of the control group, but there was a significant difference between the pre-test and post-test of the experimental group on total score, displacement of responsibility, diffusion of responsibility, attribution of blame and dehumanization sub-scales. The scores decreased significantly in favor of the study group, also meaning the decrease in the levels of moral disengagement. According to the persistency test results after four months, the effect of training program was found to be maintaining and even created a meaningful effect on displacement of responsibility sub-scale. On the other hand, some of the students' classmates and teachers in the experiment group were interviewed in order to evaluate the effectiveness of the program qualitatively. Statements from the interviews showed that the students progressed positively during the course. As a result, it was concluded that the training program for preventing moral disengagement with high school students found to be effective.

Key Words: Moral disengagement, training program for awareness of moral disengagement, value education

ÖN SÖZ

“Nasıl oluyor da insanlar ahlaki ilkelerini askıya alıyorlar ve bunu önlemek mümkün olabilir mi?” sorularıyla yola revan olduğum bu araştırmayı şüphesiz ki tek başına tamamlamadım:

Gösterdiği koşulsuz kabul, verdiği destek, ayırdığı onca vakit ve yol gösterici vizyoner bakışı için sevgili hocam Prof. Dr. Hasan Bacanlı’ya;

Gerek tez konusu araştırma sürecinde aydınlanma yaşayarak bu konuyla buluşmama vesile olduğu, gerekse süreçteki tüm destekleri için ahlak alanıyla bütünleşen güzel insan Prof. Dr. Sevim Cesur’a;

Pozitif destekleyici tutumları için Prof. Dr. Nadir Çeliköz ve eşi Dr. Mine Çeliköz’e;

Süreçte yaşanan aksaklıkları çözen ve her başım sıkıştığında başvurabildiğim Prof. Dr. Yavuz Erişen’e;

Onların desteği olmasaydı tezimi tamamlamakta zorlanacağımı bildiğim manevi kardeşlerim Tuğba Türk ve Hatun Sevgi Yalın’a, ufuk açıcı geri bildirimleri için Ceyda Çavuşoğlu Deveci’ye ve çevirilerdeki emeği için Büşra Alparslan’a;

Kolaylaştırıcı tutumları ve destekleri için eğitim programını uyguladığım Barbaros Anadolu Lisesi Müdürü Aziz Erdoğan ve okulun rehber öğretmeni Fatih İncesu’ya; çalışma grubunda yer alan sevgili gençlere;

Bizi daima büyük düşünmeye sevk eden babama ve çözüm üretici neşeli bir anneye sahip olmanın avantajlarını daima hissettiğim anneme, büyük aileme dair yükümlülüklerimi alan kardeşlerim Fatma Şamiloğlu’na, Fatih ve Fahri Yavuz’a;

Bu saatten sonra doktora yapılmaz söylemine rağmen, tez sürecinde sorumluluklarımı hafifleten ve beni destekleyen eşim Dr. Ali Remzi Birben’e, çocuklarım Ahmet Atıf’a ve Mehmet Selim’e teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde kaybettiğim sevgili babam Hüseyin Yavuz’un anısına saygıyla...

İstanbul, Temmuz, 2019

Fazilet Yavuz Birben

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaçlar	4
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Tanımlar	7
2. İLGİLİ LİTERATÜR	9
2.1. Ahlakın Anlamı	9
2.2. Ahlaki Gelişim Kuramları	10
2.2.1. Psikanalitik Kuram	11
2.2.2. Piaget ve Kohlberg'in Bilişsel Gelişim Kuramı	12
2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	16
2.2.4. Turiel'in Alan Kuramı.....	18
2.2.5. Shweder'in Üç Etik Kuramı	19
2.2.6. Fiske'in İlişki Modelleri Kuramı	20
2.2.7. Haidt'in Ahlakın Temelleri Kuramı	22
2.2.8. Evrimci Psikolojide Ahlak	23
2.2.9. Postmodern Psikolojide Ahlak	25
2.3. Ahlaki Kayıtsızlık.....	26
2.4. Ahlaki Kayıtsızlık Mekanizmaları	30
2.4.1. Ahlaki Meşrulaştırma	31

2.4.2. İyimser Etiketleme	32
2.4.3. Avantajlı Karşılaştırma.....	32
2.4.4. Sorumluluğun Üstlenilmemesi	33
2.4.5. Sorumluluğun Yayılması.....	33
2.4.6. Olumsuz Sonuçları Önemsememe/Çarpıtma	34
2.4.7. İnsandışılaştırma	34
2.4.8. Mağduru Suçlama	35
2.5. Farklı Bağlamlarda Ahlaki Kayıtsızlık	36
2.6. Ahlaki Kayıtsızlıkta Rol Oynayan Etmenler	41
2.6.1. Bireysel Etmenler	41
2.6.2. Çevresel Etmenler	45
2.7. Değer Eğitimi	47
2.8. Değer Eğitimi Yaklaşımları	49
2.9. Ahlak Eğitimi	51
2.10. Ahlaki Kayıtsızlığa Yönelik Müdahaleler.....	53
3. YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Modeli.....	58
3.2. Çalışma Grubu.....	60
3.2.1. Ölçek Uyarlama Çalışma Grubu.....	60
3.2.2. Eğitim Programı Çalışma Grubu	61
3.3. Veri Toplama Araçları	62
3.3.1. Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği.....	62
3.3.2. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği.....	64
3.3.3. Temel Empati Ölçeği.....	64
3.3.4. Kuraldışı Davranış Ölçeği (Suç Ölçeği).....	64
3.3.5. Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği.....	64
3.3.6. Kişisel Davranış Anketi (Sosyal Beğenirlik Ölçeği).....	65
3.3.7. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği.....	65
3.3.8. Karanlık Üçlü Ölçeği.....	65
3.4. İşlem	66
3.4.1. Ölçek Uyarlama	66
3.4.2. Çalışma ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi	66
3.5. Veri Analizi	67
3.6. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı.....	68
3.6.1. Programın Kuramsal Temeli	68
3.6.2. Programın Genel Amacı	70

3.6.3. Programın Amaçları	70
3.6.4. Programın Hedef Grubu	71
3.6.4. Programın Yürütücüsünün (Grup Liderinin) Niteliği	71
3.6.5. Programın İçeriği.....	72
3.6.6. Eğitim Durumları	73
3.6.7. Ölçme ve Değerlendirme.....	75
3.6.8. Programın Yürütülme Süreci.....	75
3.6.9. Oturumlar	75
4. BULGULAR.....	98
4.1. AKÖ Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	98
4.2. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Sonuçlar	105
4.2.1. Denence 1: Çalışma ve Kontrol Grubu AKÖ Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar	106
4.2.2. Denence 2: Çalışma ve Kontrol Grubu AKÖ Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar	107
4.2.3. Denence 3: Çalışma Grubu AKÖ Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar	108
4.2.4. Denence 4: Kontrol Grubu AKÖ Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar	112
4.2.5. Denence 5: Çalışma Grubu Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği Sontest-Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar	115
4.2.6. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı'nın Etkililiğine Dair Programa Katılan Öğrencilerin, Bu Öğrencilerin Öğretmenlerinin ve Sınıf Arkadaşlarının Gözlemlerine İlişkin Sonuçlar.....	116
5. TARTIŞMA.....	120
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	131
KAYNAKÇA	135
EKLER.....	154
Ek 1. Valilik Onay Yazıları	155
Ek 2. Demografik Bilgi Formu.....	157
Ek 3. Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği Örnek Maddeler.....	158
Ek 4. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Örnek Maddeler.....	159
Ek 5. Temel Empati Ölçeği Örnek Maddeler	160
Ek 6. Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Örnek Maddeler.....	161
Ek 7. Kişisel Davranış Anketi (Sosyal Beğenirlik Ölçeği) Örnek Maddeler	162
Ek 9. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Kuralsızlık Alt Boyutu) Örnek Maddeler	163
Ek 9. Karanlık Üçlü Ölçeği Örnek Maddeler	164

Ek 10. Kimdir Bu Formu	165
Ek 11. Afiş Çalışması Süreci (4. Oturum).....	166
Ek 12. Kendi Afişim Etkinliği (5. Oturum).....	167
Ek 13. Grup Deneyimleri (16. Oturum)	168
Ek 14. Katılım Belgesi Örneği	171
Ek 15. Katılım Belgesi Takdim Töreni	172
Ek 16. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı.....	173
ÖZ GEÇMİŞ	231

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1:	Araştırmanın Deneysel Deseni	59
Tablo 2:	Oturum Takvimi.....	75
Tablo 3:	AKÖ ve Diğer Ölçeklerin Korelasyon Sonuçları	102
Tablo 4:	Cinsiyet Değişkenine Göre Toplam AKÖ Puanları	103
Tablo 5:	AKÖ puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	103
Tablo 6:	AKÖ puanlarının toplumun onaylamadığı davranışa yönelik aile tepkisine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları	104
Tablo 7:	AKÖ puanlarının ahlaki kuralların ailede vurgulanma sıklığına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları	104
Tablo 8:	AKÖ puanlarının ailede kararların alınma biçimine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	105
Tablo 9:	Çalışma ve Kontrol Grubu AKÖ Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	107
Tablo 10:	Çalışma ve Kontrol Grubu AKÖ Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	107
Tablo 11:	Çalışma Grubu Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları	108
Tablo 12:	Kontrol Grubu AKÖ Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları	112
Tablo 13:	Kalıcılığı Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları	115

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Öz-Düzenleme Sürecinde Ahlaki Öz-Yaptırımlarının Farklı Noktalarda Seçici Bir Biçimde Etkinleştirilmesine ya da Zarar Verici Davranışa Kayıtsız Kalmaya Aracılık Eden Mekanizmalar (Bandura, 1990b).....	31
Şekil 2:	Araştırma Süreci.....	60
Şekil 3:	Okul PDR Program Modeli.....	69
Şekil 4 :	AKÖ'ye İlişkin Path Diyagramı ve Parametre Tahminleri	101
Şekil 5:	Çalışma Grubu Ön-Son-Kalıcılık Testlerinin Alt Puanlar Bazında Karşılaştırılması	110
Şekil 6:	Çalışma Grubu Ön-Son-Kalıcılık Test Toplam Puanlarının Grupta Yer Alan Bireyler Bazında Karşılaştırılması.....	111
Şekil 7:	Kontrol Grubu Öntest-Sontestlerinin Alt Puanlar Bazında Karşılaştırılması	113
Şekil 8:	Kontrol Grubu Öntest-Sontest Toplam Puanlarının Grupta Yer Alan Bireyler Bazında Karşılaştırılması	114

KISALTMALAR LİSTESİ

- AKÖ** : Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
PDR : Psikolojik Danışma ve Rehberlik

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Ahlak, insanlık tarihi boyunca gündemde olan bir kavram olmuştur. İnsanı diğer canlılardan ayırabilecek en temel özelliklerden biri şüphesiz ahlaki muhakeme yapabilme yetisidir. Kişilerarası iletişim, toplumsal uzlaşma ve gelişmişlik ahlaki değerlere dayalıdır. Toplumsal gidişat ve dönüşüm konularında yapılan eleştirel yorumların da ahlaki konular ile ilgili olduğu görülmektedir. Ahlaki meseleler hiçbir zaman önemini yitirmemiştir.

Gerek kültürel anlamda bireyselliği öne çıkaran, gerekse sosyal ağlara yatırım yapan toplumlarda ahlak bir şekilde gündemde olan konulardan biridir ve her toplum bu konuda bir şeylerin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır (Turiel, 2002).

Ahlak toplum için önemlidir. Eğer insanlar bir arada yaşamasaydı ahlaktan söz edilemezdi. Ahlak insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek için oluşmuş kurallar bütünüdür. Ahlaki olarak olumsuz kabul edilen davranışlar, diğer insanların zararına olacak davranışlardır. Ahlaki olarak iyi davranış ise, başka insanların hoşlanacağı ve insanlar arasında iyi geçinme imkânları yaratacak olan davranıştır (Güngör, 1998).

Toplumun iyi olana duyarsız hale gelmesinin etkileri birçok alanda görülmektedir: Çevreyi kirletme konusunda duyarsız olma, çocukları cinsel istismara maruz bırakma, dolandırıcılık, şiddeti normalleştirme, ilaç piyasasının baskılarıyla bazı hastalıkların tedavisini önleme bunlara verilebilecek sadece birkaç örnektir. Hemen herkes haberlerde böyle örnekleri gördükçe gidişatın iyi olmadığını söylemekle birlikte bu gidişatın nasıl önlenebileceği sorusu ortaya atıldığında sorumluluğu aileler eğitim kurumlarına, eğitim kurumları da ailelere atmaktadır. Bu konuların temeline bakılacak olduğunda meselenin ağırlıklı olarak ahlakla ilgili olduğu görülecektir.

Temellerinin 17. ve 18. yüzyılda atıldığı ve sonra dünyanın her tarafında yayılan modern dünya hayatı, her alanda meydana gelen gelişmeler ve ilerlemelerle ahlak kavramını oldukça zedelemiş, ahlakı sadece bireysel, subjektif olarak yaşanan bir olgu haline getirmiş, aynı zamanda izlediği rota ile evrensel belli başlı ahlaki değerlerin

oluşmasına ve yaşamasına imkân tanımamıştır ve bu gidişat süregitmektedir. Modern dünyada ahlak kavramına hiç olmadığı kadar çok ihtiyaç vardır (Poole, 1991). Cevizci (2010), günümüz dünyasının en önemli probleminin değer problemi olduğunu ileri süren eğitimcilerin, insanların giderek mekanikleşen dünyada bir yandan makinelerin diğer yandan küçük çıkarların esiri olduklarını, insanların diğer insanların acılarına giderek duyarsızlaştıklarını ve hayatlarında anlam ve değer duygusunu yitirdiklerini vurgularken; ahlak açısından böyle bir gidişatın ancak ve ancak işkence odalarını, toplama kamplarını ve gaz odalarını açıklayabildiğini belirtmektedir.

Tatlılıoğlu (2012), dünyanın küçük bir köy haline geldiği bu yüzyılda, küreselleşmenin, insanların en başta değer yargılarını olmak üzere, sosyal, psikolojik, davranışsal ve kişilik gelişimlerini etkilediğini belirtmektedir. Bu gelişmeler bireylerin değerlerinden uzaklaşmasıyla neticelenerek önce kişisel hayatlar, sonrasında toplum ve gelecek için olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Dünyanın her tarafında, öğrencilerin şiddete uğrama oranları giderek yükselmekte, öğrencilerin birbirlerine ve etrafındaki diğer kişilere karşı saygılarının da azaldığı görülmektedir. Yok olmaya yüz tutmuş ahlaki, insani ve vicdani değerlerin çocuklara küçük yaştan itibaren kazandırılması gelecek açısından değerlidir.

Çocuklara kazandırılacak bir nitelik söz konusu olduğunda, gözler eğitime çevrilmekte ve eğitimin işlevi ve içeriği konusu gündeme gelmektedir. Binyediüztuzdokuz sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtildiği üzere okul, sadece ders programlarının öğretildiği yer olarak öngörülmemiş; aynı zamanda, iyi bir insan olma, kendine ve başkasına saygılı birey olma gibi birçok değerın öğretildiği yer olarak belirlenmiştir. Ekşi (2003), okulların akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi gibi temel iki amacı olduğunu belirtmektedir.

Her ne kadar eğitim ve okulu eş anlamlı olarak görmek mümkün değilse de çocukların oldukça önemli bir vaktinin okulda geçtiği göz ardı edilemez. Okullar mesleki dolayısıyla ekonomik anlamda bir şeyler kazanmak amacıyla gidilen yerler olmaktan çok hayatın inşa edildiği, amaca ulaşan her yolu kabul etmek yerine yolları sorgulayan ve yollar üzerinde bir değer inşa eden kurumlar olarak eğitim vermelidir (Postman, 1996). Postman'ın bu bakış açısından hareketle okula giden öğrencilerin sadece akademik becerilerinin gelişmediğine, çocuğun sosyalleşmesi sürecinde hem akranlarından hem eğitimcilerinden modelleyerek içselleştirdiği özelliklerin onun

gelişimini ne denli etkilediğine dikkat çekmek gerekir. Zaten Milli Eğitim Temel Kanunu'nun tanımladığı hedefler de akademik beceri öğretiminin çok ötesindedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB), okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar her kademedede yetiştirmek istediği öğrenciye yönelik tanımladığı hedefler arasında; öğrencilerin iyi alışkanlıklar edinmesi, iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklarla donanmış olması, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesi, kişi ve toplum sorunlarını tanınması, çözüm yolları arama bilinci ve gücüne sahip olması gibi özellikler belirtilmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, eğitimin genel amaçları arasında; "Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, yüksek karakterli ve ahlak sahibi bireylerin yetiştirilmesi" hedefi de yer almaktadır. Bu hedefe uygun öğrenciler yetiştirmek için MEB tarafından uygun eğitim programları geliştirilerek okullarda uygulanması sağlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Aydın (2003), toplumun önemli bir kesiminin, çocukların yetiştirilmesi ve her yönden geliştirilmesi görevini üstlenmiş olan "okul" kurumunun, "iyi" ve "doğru" kavramlarının kazanımına yeterince vurgu yapmadığına, okulda kazanılan ahlaki değerlerin eğitimcinin kişiliğine, ilgisine ve bireysel çabasına bağlı olduğuna inandığını dile getirmektedir. Toplumun bireylerinin istenilir becerileri kazanması konusunda okuldan beklentisinin doğal olduğunu belirten Aydın, eğitim kavramının doğasında etik bir çaba yattığını belirtmektedir.

Günümüz eğitim sistemi değerlendirildiğinde, eğitimin hedeflerinin uzun yıllar boyunca bilişsel amaçlar etrafında şekillendirildiği, birey ve toplumun değer eğitimi yönündeki beklentisini karşılayamadığı görülmektedir. Oysaki eğitimin öğrencilerin sadece bilişsel yönüne değil bütüncül bir bakış açısıyla tüm yönlerine hitap eden, bilişsel ve duyuşsal davranış alanlarını birlikte ele alan bir zeminle şekillenmesi ve okulların üstlendiği eğitim kurumu olma vazifesini bu zemin üzerinde inşa etmesi gerekir (Bacanlı, 2017).

Yukarıda da değinildiği üzere toplum, diğer insanları yok sayan, başkalarının ne hissettiğine duyuşsuz kalan, ihlal ettiği toplumsal kurallara mazeretler uyduran kişilerden hoşlanmamaktadır. Eğitim sisteminin, insan yetiştirme sürecinde, hedef bazında kendine yer bulmasına rağmen uygulamada yeterince yer bulamayan ya da beklenildiği üzere işlevsel sonuçlar verecek şekilde etkin olamayan daha ahlaklı insan

yetiştirme hedefine ulaştıracak çareler üretmesi gerekmektedir. Çünkü kuralları ihlal etmekte sakınca görmeyen, belki de yaptıklarının farkında dahi olmadan yapan, diğer bir ifadeyle ahlaki kayıtsızlık gösteren bu gençler ya okullarda öğrencilerdir ya da mezun olmuşlardır.

1.2. Amaçlar

Bu araştırma, Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği'nin Türkiye'deki lise öğrencileri için uyarlamasını yapmak, ahlaki kayıtsızlık eğilimi gösteren lise öğrencilerinin ahlaki kayıtsızlıklarını azaltmayı hedefleyen bir eğitim programı geliştirmek ve bu programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla karma yöntemle yapılmıştır. Araştırma sürecinde şu sorulara cevap aranmıştır ve denenceler test edilmiştir:

1. Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği Türkiye'deki lise öğrencilerinin ahlaki kayıtsızlıklarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
 - a. Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
 - b. Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği yapı geçerliği açısından kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip midir?
 - c. Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği'nin ölçüt bağıntılı geçerliliği kapsamında uygulanan Sosyal Beğenirlik Ölçeği, Karanlık Üçlü Ölçeği, KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği, Kuraldışı Davranış Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Kuralsızlık alt boyutu), Temel Empati Ölçeği ve Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği ile ilişkili midir?
 - d. Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeğinden elde edilen puanlar, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - e. Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeğinden elde edilen puanlar, toplumun onaylamadığı davranışa yönelik aile tepkisine göre farklılaşmakta mıdır?
 - f. Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeğinden elde edilen puanlar, ahlaki kuralların ailede vurgulanma sıklığına farklılaşmakta mıdır?
 - g. Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeğinden elde edilen puanlar ailede kararların alınma biçimine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı ahlaki kayıtsızlık eğilimin azaltmada etkili midir?

- a. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı'nın etkililiğine ilişkin; programa katılan öğrencilerin, programa katılan öğrencilerin öğretmenlerinin, programa katılan öğrencilerin sınıf arkadaşlarının ve uygulamacının gözlemleri nasıldır?

Araştırmanın deneysel kısmına ilişkin test edilen denenceler şunlardır:

Denence 1: Çalışma ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Ahlaki Kayıtsızlık ve onun alt boyutları olan Ahlaki Meşrulaştırma, İyimser Etiketleme, Avantajlı Karşılaştırma, Sorumluluğun Yayılması, Sorumluluğu Üstlenmeme, Olumsuz Sonuçları Önemsememe/Çarpıtma, İnsandışılaştırma ve Mağduru Suçlama alt boyutları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Denence 2: Çalışma ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Ahlaki Kayıtsızlık ve onun alt boyutları olan Ahlaki Meşrulaştırma, İyimser Etiketleme, Avantajlı Karşılaştırma, Sorumluluğun Yayılması, Sorumluluğu Üstlenmeme, Olumsuz Sonuçları Önemsememe/Çarpıtma, İnsandışılaştırma ve Mağduru Suçlama alt boyutları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Denence 3: Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Ahlaki Kayıtsızlık ve onun alt boyutları olan Ahlaki Meşrulaştırma, İyimser Etiketleme, Avantajlı Karşılaştırma, Sorumluluğun Yayılması, Sorumluluğu Üstlenmeme, Olumsuz Sonuçları Önemsememe/Çarpıtma, İnsandışılaştırma ve Mağduru Suçlama alt boyutları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Denence 4: Araştırmanın kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Ahlaki Kayıtsızlık ve onun alt boyutları olan Ahlaki Meşrulaştırma, İyimser Etiketleme, Avantajlı Karşılaştırma, Sorumluluğun Yayılması, Sorumluluğu Üstlenmeme, Olumsuz Sonuçları Önemsememe/Çarpıtma, İnsandışılaştırma ve Mağduru Suçlama alt boyutları öntest ve sontest düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Denence 5: Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı'nın, programa katılan öğrencilerin Ahlaki Kayıtsızlık ve onun alt boyutları olan Ahlaki Meşrulaştırma, İyimser Etiketleme, Avantajlı Karşılaştırma, Sorumluluğun Yayılması, Sorumluluğu Üstlenmeme, Olumsuz Sonuçları Önemsememe/Çarpıtma, İnsandışılaştırma ve Mağduru Suçlama düzeyine yönelik etkileri kalıcıdır.

1.3. Önem

Ahlaki kayıtsızlığı ölçebilen bir aracı kültürümüze uyarlamak hem ahlaki kayıtsızlıkla ilişkili değişkenlerin tespitini mümkün kılması açısından akademik hem de önleyici saha çalışmaları için uygulama açısından elverişli olacaktır. Ahlaki kayıtsızlık puanı yüksek olan öğrencilerin zorbalık, şiddet, çevre sorunları gibi durumlara daha yatkın olduğu daha önceki araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. Ölçek, bu riski taşıyan öğrencilerin olumsuz davranışı sergilemeden önce tespit edilmesine imkân sağlayacaktır.

Ahlaki kayıtsızlığı önlemeye yönelik eğitimlerin değer eğitimiyle de ilişkili olduğu bilinmektedir. Değer eğitimi ölçülmesi güç olan bir eğitimidir. Bu bağlamda uyarlanan bu ölçekle değer eğitimi çalışmalarının ilişkilendirilmesine yönelik çalışmalar için de bir ölçüm aracı kazanılmış olacaktır.

Mevcut ahlaki kayıtsızlık düzeyini belirlemek önemli olsa da daha önemli bir sorun, ahlaki kayıtsızlığın kontrol edilip edilemeyeceğidir. Ahlaki kayıtsızlık sürecinde bilişsel çelişkiye düşmeden ahlaki ilkeler askıya alınarak eylem normalleştirilmektedir. Dolayısıyla ahlaki kayıtsızlığı azaltmak, düşünceleri hedef alan bir eğitimle mümkün olabilir.

Davranışa dönüşmeden önce henüz tutum düzeyindeyken ahlaki kayıtsızlığa yönelik eğilimi fark etmek ve azaltmaya yönelik müdahale etmek, önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında işlevsel etkiye sahip olacaktır. Ayrıca grup sürecinde ahlaki kayıtsızlığa yönelik davranış örneklerinin tartışıldığı bir bağlam, grupta yer alan bireylerin kendi davranışlarını gözlemleyerek içgörü kazanmalarına ve farkındalık düzeylerinin artmasına destek olacaktır.

Ahlaki kayıtsızlık düzeyi yüksek olan gençlerin daha ahlaki duyarlılığı yüksek davranışlar geliştirmesini sağlayıcı programlar geliştirilmesi, eğitimin çıktılarına yönelik beklentilerden biridir. Bu çalışmada da bu beklentiye yönelik bir program hazırlanıp uygulanması ve etkisine bakılması yoluyla böyle bir programla etki oluşturulup oluşturulmadığı ortaya konulacaktır. Özellikle lise dönemi için önemli görünen okulu terk, riskli davranışlar, disiplin cezalarına neden olan davranışlar gibi olumlu okul iklimini azaltan ve ahlaki kayıtsızlıkla ilişkili olan bu durumların önüne geçmede bir eğitim programı önleyici etkiye sahip olabilir. Alanyazın incelenmesi sürecinde bütüncül olarak ahlaki kayıtsızlığı önlemeye yönelik bir eğitim programı örneğine rastlanmamış, ahlaki davranış geliştirmeye yönelik bazı eğitim programı

örnekleri görülmüştür. Bu araştırma alanda çalışan uygulayıcılar ve daha sonra yapılacak çalışmalar için işlevsel olabilir.

Ahlaki kayıtsızlığı önlemeye yönelik etkili uygulamalar yaygınlaştıkça uzun dönemde yurt genelinde ahlaki olarak uygun olan davranışlar artacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada:

1. Ahlaki kayıtsızlık kavramı Ahlaki Kayıtsızlık Kuramı perspektifinden ele alındığı için genel ahlak eğitime dair bütüncül bakış açısı ortaya koymamaktadır.
2. Bu araştırma, ahlaki kayıtsızlığa yönelik bilişsel yapıyı değiştirmeyi hedeflemiştir, davranışsal etkileriyle ilgili bir ölçüm yapılmamıştır.

1.5. Sayıtlar

1. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler, aynı okulun öğrencilerinden oluşmuştur. Öğrencilerin çoğunun daha önceden birbirini tanıyıp tanımadığının araştırmanın sonucunu etkilemeyeceği varsayılmıştır.
2. Araştırmacının rehberlik ve psikolojik danışmanlık mezunu olmasının başka branştan bir eğitimci olmaya kıyasla anlamlı bir fark yaratmayacağı varsayılmıştır.
3. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin araştırma sürecinde başka bir kaynaktan araştırma değişkeni kapsamında etkilenmediği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Ahlaki eyleyicilik (moral agency): Ahlaki olarak nitelendirilebilecek eylemler yapabilme kapasitesidir (Bandura, 2002; Bandura, Caprara ve Zsolnai, 2000).

Öz-düzenleyici mekanizmalar (self-regulatory mechanisms): Ahlaki eyleyiciliği harekete geçiren, ahlaki düşünce ve ahlaki davranış arasındaki bağlantıyı kuran mekanizmalardır (Bandura, 2002; Bandura, Caprara ve Zsolnai, 2000).

Ahlaki kayıtsızlık (moral disengagement): Ahlaki olarak uygun görülmeyen davranışların, ahlaki standartlar değiştirilmeden ahlaki olarak kabul edilecek şekilde

bilişsel olarak yeniden yapılandırılmasıdır (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996).

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Ahlakın Anlamı

Ahlak; Türk Dil Kurumu (2017) tarafından “bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları” olarak tanımlanmaktadır. Ahlak, Arapça h-l-k kökünden gelmekte ve klasik lügatlerde çoğunlukla huluḳ (ç. ahlāk), bazen de ḥalīkâ (ç. ḥalāik) sözcükleriyle karşılanmaktadır. Kelime anlamı olarak en genel ifadeyle “insanın yaratılıştan gelen kökleşmiş tabiatı” olarak tanımlanmakta ve her bir insan tekine ait tabiat, fitrat, mizaç, huy gibi kelimelerle ifade edilen kişilik ve karakter özellikleriyle açıklanmaktadır (Koca, 2016).

Ahlak kavramının İngilizce karşılığı olan “moral” kavramı, Longman (2017) sözlüğünde; 1. Doğru ve yanlış davranışın, ne olduğuyla ilgili ilkeler bütünü. 2. İyi ile kötü arasındaki fark. 3. Doğru ile yanlış arasındaki farkı anlayabilme yeteneği, anlamlarına gelmektedir. Etimolojik kökenine bakıldığında ise “moral” kelimesinin, Latince “moralis” kelimesinden geldiği görülmektedir. Latince mor- (ahlak, mizaç, terbiye) kelimesinden –alis son ekiyle türemiş bir kelimedir (Merriam-webster, 2018). Bu da ahlakın hem doğuştan gelen, hem de terbiye vasıtasıyla sonradan edinilen iki yönlü bir varoluş niteliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Felsefe Terimleri Sözlüğünde (1975) ahlak: “1. a) Belli bir dönemde, belli insan topluluklarınca benimsenmiş olan, bireylerin, birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarının, yasalarının, ilkelerinin toplamı. b) Çeşitli toplumlarda ve çağlarda, kapsamı ve içeriği değişen ahlaki değerler alanı. 2. Bir kişi ya da bir insan grubunca benimsenen eylemsel kuralların toplamı. 3. Ahlaki olan şeylerle bağlantısı olan bir görüşler dizgesi. 4. Felsefenin bir dalı olarak: a) Ahlak üzerine kavramsal öğretiler. b) İnsanların, kişisel ve toplumsal yaşamdaki ahlaki eylemlerine ilişkin sorunları inceleyen felsefe öğretileri.” biçimlerinde tanımlanmıştır.

Cevizci'nin (2010) Eğitim Sözlüğüne göre ahlak: “mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü; insanların

kendisine göre yaşadıkları, kendilerine rehber aldıkları ilkeler bütünü ya da kurallar toplamı” olarak tanımlanmıştır.

Sunar (2002), ahlakın sözlüklerden uyarlanmış bir tanımını, “doğru ve yanlış duygusu veya vicdana dayanan davranış kuralları” şeklinde yaparken, Ural (1998), ahlakın yönelimleri belirleyen, insan ve toplum üzerinde yaptırım gücü olan bir bilgi türü olduğunu vurgulamaktadır. Kulaksızoğlu (1995) ahlak tanımında vurguyu kurallar üzerine yaparak, ahlakın “iyi ve kötü davranışlar bütünü” tanımlamasının yanında “insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlar ve kurallar” olduğunu belirtmiştir. Kurallar hem bireye kendisi için bir özgürlük alanı sağlarken, bir yandan da diğerlerinin özgürlük alanlarını korumaya yönelik bir sınır çizer. Bu durum ahlakın subjektif olduğu kadar, toplumun ortak bir yerde buluşabileceği objektif özelliklerinin de olduğunu gösterir.

Ahlak kavramıyla yakından ilişkili hatta çoğu zaman birbirinin yerine kullanılabilen kavramlardan biri de etik kavramıdır. Billington (2011), etik kavramının, doğru ve yanlış davranışın teorisi, ahlakın da pratiğini ifade ettiğini söyler. Lo (1995) ise bu iki kavram arasındaki temel farkı, ahlakın kişisel değer ve inançlara dayalı olmasına, kişiden kişiye ve toplumdaki topluma değişmesine bağlı olduğunu, etiğin ise ideal insan karakterinin temsil ettiği ilkeleri tartışan bir felsefe disiplini olduğunu belirtmektedir.

Tanımlardaki çeşitlilikte de görüldüğü üzere, felsefenin en köklü meselelerinden olan, psikoloji, sosyoloji, tarih ve eğitim gibi diğer bilim dalları tarafından da incelenen ahlaka hangi perspektiften bakıldığına göre farklı açıklamalar getirmek mümkündür.

Bu araştırma kapsamında ise ahlak; yukarıda belirtilen, Sunar’ın (2002) uyarladığı tanımındaki “doğru ve yanlış duygusu veya vicdana dayanan davranış kuralları” anlamıyla değerlendirilmiştir.

Bundan sonraki kısımda ahlaka farklı açılımlar getiren ahlaki gelişim kuramları gözden geçirilecektir:

2.2. Ahlaki Gelişim Kuramları

Ahlaki gelişimle ilgili yapılan çalışmaların tarihsel süreci incelendiğinde, filozof ve din adamlarının bu konuyla oldukça ilgili olduğu göze çarpmaktadır. Psikoloji bilimi çerçevesinde ahlak gelişimi ile ilgili ilk bilimsel yaklaşımlar, Sigmund Freud ve Jean

Piaget tarafından 20. yy. başlarında geliştirilmiş; daha sonra Davranışçı Psikoloji ve Sosyal Öğrenme Kuramları da ahlaki gelişim alanına değinmişlerdir.

Çocukların ahlak gelişimleri ile ilgili üç büyük felsefe öğretisi, ardından gelecek bilimsel yaklaşımları da etkilemiştir. Bunlardan ilki, çocukların doğuştan günahkâr doğdukları, yetişkinlerin müdahalelerine ihtiyaçları olduğu görüşünü savunan St. Augustine (395/2010) gibi din adamlarının öğretisidir. Diğeri çocukların ahlak açısından yansız olduğunu savunan J. Locke'un görüşüdür. Bu görüşe göre çocuk, eğitim ve deneyim yoluyla doğru ya da günahkâr kişi haline gelir (Locke, 1689/1992). Son yaklaşım ise Jean Jacques Rousseau'nun temsil ettiği ve çocukların doğuştan, öz itibarıyla saf ve temiz olarak dünyaya geldikleri ve yetişkinlerin bozucu etkisiyle ahlakdışı davranışlar kazandıkları (Rosseau, 1762/2013) görüşüdür.

2.2.1. Psikanalitik Kuram

Freud, insanın haz ilkesiyle yönetildiğini, davranışlarıyla hazzı arayan bir canlı olduğunu söyler. Haz kaynağı nesne, yasak bir nesneyse süperego devreye girerek baskı uygular ve arzu bilinçaltına itilir. Bu durumda ego devreye girerek hazın ertelenmesini sağlar ve sorunu çözer. Haz almaya yönelten dürtülerin durdurulması babayla özdeşim kurulması yoluyla çocukluktan itibaren öğrenilir. Bu süreç ilk ahlaki ilkelerin öğrenilmesini sağlar (Freud 1923/2013). Bu davranışlar insandaki ahlakın sergilenmesinde yetkin olmayan (etki altında kalınmadan bağımsız olarak sergilenmediği için) ilk örnekleri oluştururlar (Yıldız, 2015).

Süper egonun etkisiyle sergilenen ahlaki davranışların çekirdeğini korunmaya muhtaç olan çocuğun babayı kaybetmek istemediği için hissettiği korku oluşturur. Diğeri bir ifadeyle başlangıçta kötü şey, sevgiyi kaybetme riski içerendir. Baba ile özdeşim kurarak babanın ahlaki ilkelerini benimseyen çocuk, babası yanında değilken de onun gibi davranır. Çocuğun toplumun ahlak kurallarına uyması, ebeveynin onayını almak, ödüllendirilmek ve cezadan kaçmak amacıyla süperegoya yerleştirdiği düşünce ve davranışların zamanla içselleştirilmesiyle olur. Bu içselleştirmeyle çocuk, bir süre sonra kendi kendini denetleyerek toplum tarafından tayin edilen ölçülere göre davranmaya başlar (Freud, 1921/1995). Süper egonun vicdan ve ego ideali olmak üzere iki kısmı vardır: Bunlar iki ayrı ucu temsil eder. Vicdan, uyarı ve cezaları; ego ideali, ödülleri ve olumlu pekiştirmeleri içerir. Vicdan, durumları doğru ve yanlış olarak değerlendirmeyi sağlayan duyguları oluşturarak; kültürün içselleştirilmesine

yönelik tabuları korur. Süper egonun ihtiyaçları karşılanmazsa, suçluluk duygusu ya da utanç oluşabilir (Freud 1923/2013).

Freud ayrıca, ahlak gelişimi açısından 3-5 yaş arasına karşılık gelen fallik dönemin son derece önemli olduğunu vurgular. Odipal dönem olarak da isimlendirilen bu zaman aralığı, çocuğun karşı cinsten olan ebeveynine düşkünlük gösterdiği bir dönemdir. Çocuk, kendi cinsinden olan ebeveynini rakip olarak görür ve bir süre sonra bu duygularından ötürü suçluluk duygusu hisseder. Freud'a göre bu suçluluk duygusu vicdan gelişiminin temelidir. Bu duygudan kurtulmak için de, kendi cinsinden olan ebeveynini taklit etmeye başlar, onunla özdeşim kurar ve karşı cins ebeveyne olan yoğun ilgi azalır ve biter. Böylece çocuklar kendi cinslerine uygun olan davranışları benimsemeye, toplumun onayladığı rollere ve kurallara uygun davranmaya başlarlar (Sagan, 2003).

Kısaca belirtmek gerekirse Freud, kişilik ve ahlak gelişiminde altı yaşa kadar olan dönemin önemli olduğunu ve daha sonra kayda değer önemli gelişmelerin olmadığını öne sürmüştür. Bununla birlikte bu görüş kendinden sonra gelen araştırmacılar tarafından son derece dar bulunmuş ve genişletilmesi gerektiği düşünülmüştür.

2.2.2. Piaget ve Kohlberg'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget ahlak gelişimini bilişsel gelişim açısından ele almıştır. Psikoloji eğitimini tamamladıktan sonra Piaget'in çocuk ve ergenlerin ahlaki muhakemesi üzerine yaptığı çalışmayla karşılaşan Kohlberg, lisansüstü eğitiminde ahlaki muhakeme üzerine yoğunlaşmıştır. Piaget'in iki süreli ahlak gelişim sistemini altı süreçli olarak geliştirdiği doktora tezini 1958 yılında tamamlamıştır. Bilişsel gelişim kuramında ahlak gelişimi, bireyin bilişsel gelişimi ile birlikte ele alınarak, birbirlerini farklılıklarla izleyen evreler olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bireyin ahlak gelişimi incelenirken, zekâ, yaratıcılık, problem çözme ve düşünme gibi bilişsel süreçler de incelenmelidir. Çünkü çocuğun geliştirdiği ahlaki yargı, sosyal çevre ile etkileşimi sonucu ortaya çıkar ve baskın şekilde bilişsel etmenleri de içerir (Duska ve Whelan, 1975).

Piaget, çocukların doğru ve yanlış algılarını, yargılarını ve toplumsal kurallara olan tutumlarını inceleyerek ahlaki yargıların bilişsel bir temele dayandığını varsayan bir evre kuramı geliştirmiştir. Ona göre ahlaki gelişim bilişsel gelişime paralel olarak iki evrede oluşur ve basamaklardan biri tamamlanmadan diğer evreye ulaşılamaz. İlk evre

“ahlaki gerçeklik” evresidir. Dokuz yaş altı dönemde, olay ve durumların somut sonuçlarına ya da sonucun büyüklüğüne göre değerlendirildiği, davranışın arkasındaki niyetin göz önünde bulundurulmadığı evredir. Bu evredeki çocuğa göre on bardak kıran çocuk bir bardak kırandan daha yaramazdır. Çocuk bu evrede zihinsel gelişiminin bir sonucu olarak hem niyeti hem sonucu birlikte değerlendiremez. İkinci evre ise “özerk ahlaki gelişim” evresidir. 10-11 yaşlarında ulaşılan bu evrede çocuk, yargılarında niyeti de değerlendirebilir konuma gelir. Soyut işlemler dönemine geçtiği için kuralların anlamını ve nedenini anlamaya başlar; ahlaki davranışların sonuçları değil, davranışların altında yatan niyetler önemlidir. Piaget’e göre çocuklar diğerlerine olan bağımlılıklarından otonom bir yapıya ilerledikçe daha demokrat olma eğilimi gösterirler. Ahlaki gelişim ise özerk evrenin devam etmesidir fakat bu gelişim her zaman bilişsel gelişimdeki değişikliklere göre biçimlenir (Piaget, 1970).

Ahlak gelişimi alanında sıklıkla başvurulan Kohlberg’in kuramı, bilişsel esaslara dayanarak, Piaget’in kuramının yeniden ele alınıp genişletilmesiyle oluşmuştur. Bu genişletme kapsamında Kohlberg, ahlaki muhakemeyi sadece çocukların ahlaki gelişimlerini incelemekle sınırlandırmamış, yetişkinliği de kapsayacak şekilde ele almıştır. Ayrıca, farklı kültürlerde ve farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan bireylerle de kapsamlı çalışmalar yaparak kuramının evrensel olduğu iddiasında bulunmuştur. Kohlberg, ahlak gelişimini hiyerarşik bir yapı olarak değerlendirmiş, her düzeyin iki evreden oluştuğu üç düzeye ayırmıştır. İnsanlar bir evreyi tamamladıktan sonra diğerine geçerler ve insanların büyük çoğunluğu ikinci düzeyde iken çok az bir kısmı üçüncü düzeye çıkabilmektedir (Kohlberg ve Hersh, 1977).

Kohlberg’in tanımladığı ilk düzey, geleneksel-öncesi düzey olarak adlandırılır. Bu dönem Piaget’in “ahlaki gerçeklik” evresinin özelliklerini gösterir. Doğru ya da yanlış olanı yargılamak için çocuğun kullandığı ölçütler, içsel olmaktan çok dışsaldır ve olaylar sonuçlarına göre değerlendirilir. Bu düzeyin birinci evresi ceza ve boyun eğme evresidir. Eğer bir davranışa ceza veriliyorsa o kötüdür, ödül getiriyorsa iyidir. Az zarar veren davranış, çok zarar verenden daha iyidir. Bireysellik, amaca yönelik değiş tokuş birinci düzeyin ikinci evresidir. Önemli olan davranışın karşılığıdır, çıkarlar ön plandadır ve ilişkilerde menfaate dayalı alışveriş söz konusudur. İkinci düzey, geleneksel düzeydir. Bu düzeyde birey bencil bakış açısından grup kurallarını tanıma düzeyine geçer. Kişilerarası ilişkiler, uyum ve beklenti evresi olarak üçüncü evrede, toplum tarafından benimsenen ve onaylanan davranışlar doğrudur. İyi

davranış, başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan ya da onlar tarafından takdir edilen davranışlardır. Dördüncü evre olarak toplumsal sistem ve vicdan evresi, toplum düzeninin korunmasını ve toplumun refahı doğrultusunda davranmayı doğru davranış olarak belirler. Bu evrede toplumun öngördüğü sorumlulukları yerine getirerek kanunların korunması önemlidir. Üçüncü düzey, geleneksel-ötesi düzeydir. Bu düzeyde birey toplumu aşarak daha büyük değerleri dikkate almaya başlar. Birey ahlaki otonomiye geliştirilerek insan haklarının gözetildiği evrensel değerler benimsenir. Beşinci evre toplumsal sözleşme ya da yararlılık ve bireysel haklardır. Bu evrede doğru davranış, toplumsal uzlaşmayı vurgulayan davranışlardır. Kanunlar sosyal düzen için, temel hak ve hürriyetler için gereklidir fakat adaletli olmayan yasalara boyun eğmek yerine bunlar değiştirilebilir. Evrensel ahlak ilkesi altıncı evre olarak karşımıza çıkar. Bu evre en ileri evre olup doğru ve yanlış davranış kişinin kendi vicdanıyla ve kendi geliştirdiği ahlak ilkeleriyle tanımlanır. Bu ilkeler genelde evrensel adalet ve insan onuruna saygıyı içeren soyut ilkelerdir (Kohlberg ve Kramer, 1969).

Kohlberg'in basamaklı ahlak gelişimi kuramı, her ne kadar o kendi çalışmaları sonucunda evrensel olduğunu ortaya atmışsa da, kuramın kültürel önyargılar taşıdığı, daha çok Batı toplumunu yansıttığı yönünde eleştiriler almıştır. Bunun yanı sıra, bir diğer ahlaki gelişim kuramı sahibi Gilligan (1982) tarafından erkek merkezli olmakla suçlanmıştır. Gilligan; Freud, Piaget ve Kohlberg'i, kuramlarını oluştururken beyaz erkekler üzerinden yola çıktıkları, normal ve sağlıklı olarak kabul edilen ölçülerin bu grup üzerinden belirlendiği dolayısıyla kuramlarda baskın bir dilin egemen olduğu noktasında eleştirmiştir. Gilligan'a göre (1982) kadınlar ahlaki kararlarını baskın olan erkek egemen kültürün etkisiyle vermekte, onların kendi derin duyguları ve sesleri duyulmamaktadır. Kohlberg'in kuramında üst basamaklarda yer alan bireylerin ahlaki özellikleri incelendiğinde, adalet, bireysellik, mantıksallık gibi geleneksel erkek vasıflarını vurguladığı; ilgilenme, bağlanma, ilişkiyi sürdürme gibi geleneksel kadın vasıflarının ise daha düşük ahlaki basamaklarda yer aldığı görülmektedir. Bu da kuramın kadınlara karşı bir önyargı taşıdığı anlamına gelmektedir. Gilligan'a (1982) göre kadınlar farklı bir gelişim çizgisi göstermektedir. Kadınların sahip olduğu ahlak anlayışı, temelinde ilişkiyi devam ettirme, bağlanma, yakınlık ve sorumluluk gibi özellikleri barındırarak, kişinin karşıdaki kişi için kendini feda etmesinin ağır bastığı bir anlayış hâkimdir.

Kohlberg'in kuramıyla ahlak alanına uzun yıllar süren bir hâkimiyet kurmuş olmasıyla birlikte, James Rest, Minnesota Yeni Kohlbergci Yaklaşımıyla bazı farklı anlayışları da kurama eklemiştir. Rest, ahlaki gelişimle ilgili yapılan araştırmaların ahlaki yargı temelinde hareket ettiklerine, ancak ahlakın sadece ahlaki yargı üzerinden ele alınmasının yeterli olmayacağına dikkat çekmiştir. Onun Ahlakın Dört Bileşen Modeli'nde ahlaki yargı kadar ahlaki duyarlılık, ahlaki motivasyon ve ahlaki karakter de yer alır. Ahlaki duyarlılık; empati, başkalarının duygularını yorumlayabilme, alternatif yolların farkında olma, durumu değerlendirebilme ve etraftaki insanların neden-sonuç zincirlerinden nasıl etkileneceğini bilmeyi kapsar. Ahlaki motivasyon, ahlaki olana bağlılığı ifade eder ve doğruyu bilmek ile yapmak arasında yer alır. Son olarak ahlaki karakter ise ahlakın eylem ayağı olarak ahlaki olanı yapma, uygulama becerisi ve stratejilerini kapsar ve eylem için gerekli kendini kontrol, cesaret ve direnç gibi vasıfları içerir (Walker, 2002).

Bu yaklaşımın son dönem çalışmalarında ahlaki muhakemenin üç seviyesi olduğu düşünülmektedir. Bunlar; davranış kodları (codes of conduct), ara kavramlar (intermediate concepts) ve ana şemadır (bedrock schema). Davranış kodları “şu olursa şunu yapmalısın” gibi kurallar koyar, ara kavramlar belli bir uzmanlık ya da ortama bağlı etik kavramları temsil eder, ana şema ise ahlaki durumları yorumlamada kullanılan en genel sistemdir ve bu yapı Rest ve meslektaşları tarafından Defining Issues Test (DIT) adıyla 1970'lerde geliştirilen “Değerlerin Belirlenmesi Testi” ile ölçülmektedir. Ana şema kavramıyla bu yaklaşım bilişsel psikolojinin şema kavramını kurama yedirerek Kohlberg'in basamak yapılandırmasına alternatif olarak şema kavramını getirmişlerdir. DIT ile yapılan ölçümlerde kişilerin ahlaki durumlara üç tür şema ile cevap verdikleri görülmüştür. Bunlar Kohlberg'in ikinci ve üçüncü basamağından öğelerle tanımlanan Kişisel Kazançlar Şeması (Personal Interests Schema), Kohlberg'in dördüncü basamağından türeyen Normların Korunması Şeması (Maintaining Norms Schema) ve Kohlberg'in beşinci ve altıncı basamağından oluşan Gelenek Sonrası Şemadır (Postconventional Schema). Gelişimsel olarak sıralanan bu üç şemadan ilki genellikle çocuklukta, diğer ikisi ise yetişkinlikte ortaya çıkmaktadır (Rest ve ark., 1999).

Yeni Kohlbergci ahlaki şemaların, Kohlberg'in ahlaki basamaklarından farkı vardır. İlk olarak basamaklar daha yumuşaktır, Kohlberg'de gelişim merdiven metaforuyla bir basamak yükselmek ve aşağı inmeme şeklinde iken, yeni yaklaşımda gelişim az

karmaşık olandan daha karmaşık olana doğru kullanım sıklığında bir değişim olarak görülür. Kohlberg'de bilişsel işlemler ahlak basamaklarını tanımlar, üst düzey basamaklar alt düzeye göre daha fazla şeyi doğru kullanır fakat yeni yaklaşımda şemalar bilişsel işlemleri doğrudan değerlendirmez. Kohlberg, kuramıyla evrensellik iddiasında bulunurken yeni yaklaşım ortak ahlakın farklı toplumlar için farklı olabileceğini öne sürer. Yöntem olarak Kohlberg mülakat yöntemini tercih ederken yeni Kohlbergciler çoktan seçmeli yöntemi tercih etmiştir (Rest ve ark., 1999).

2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı yaklaşımların insanın gözlenemeyen fonksiyonlarını göz ardı ettiği iddiasından yola çıkan bir kuramdır. Kurama göre öğrenme, başka insanları ve onların ulaştığı sonuçları gözlemleyerek davranışla bilişin etkileşimi ile gerçekleşir. Bu yaklaşımda insanlar ne sadece içsel etmenler ne de sadece dışsal etmenler tarafından yönlendirilir, bu ikisi arasında bir etkileşim söz konusudur. Aynı zamanda davranış üzerinde insanın sembol kullanma kapasitesinin, bilinçli deneyimlerini analiz etmesinin, olayların zihinsel temsilini yapmasının, plan yapabilmesinin, yaratma ve hayal etmesinin diğer bir deyişle sembolik işlevlerin ve kendini düzenleme süreçlerinin önemli bir yer tuttuğunu ileri sürer. Kuram kendini düzenleme mekanizmalarıyla bireyin kendisini yönetebildiğini, uyarıları seçip, organize edebildiğini, dönüştürebildiğini dolayısıyla davranışlarından sorumlu olduğunu iddia eder. İnsanın bu eyleyici olma durumu, geleceğe ilişkin plan yapmayı ifade eden ileri görüş (forethought), kendi eylemlerini yönetmesi anlamında öz-tepki (self-reaction) ve yaptığı davranışlarla ilgili kendisini analiz etmesini vurgulayan kendi üzerine düşünme (self-reflection) yoluyla ortaya çıkar. Bunun yanı sıra insanlar aynı zamanda öz yetkinliklerini de diğer bir deyişle kendi düşünce ve davranışlarının ne kadar mantıklı olduğunu, hedeflerinin ne kadar ahlaki olduğunu ve değerlerini de düşünürler (Bandura, 1977).

Bu kuram ahlak gelişiminin derece derece ilerleyen bir süreç olduğunu ve toplumlaşma sürecinde elde edilen birikim neticesinde oluştuğunu savunur. Bireyin içinde olduğu sosyal ağ son derece etkilidir, çünkü ahlaki değerler doğuştan getirilmez, günlük yaşamdaki ilişki ağında öğrenilir. Ahlaki gelişim, başka bir gelişim ve değişimin olmadığı zihinsel bir süreç olarak değerlendirilmez, aksine günden güne değişebilen ve gelişebilen davranışların arlaştığı ve belli bir birikime ulaştığı süreci

ifade eder. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre ahlaki davranışlar bireyin birebir sosyal olaylara katılması, gözlem yapması yoluyla ya da ödül ve ceza gibi mekanizmalarla elde edilir (Lapsley ve Narvaez, 2004).

Sosyal öğrenme kuramcılarında Bandura ve Welten, ahlaki ilkelerin öğrenilmesinde model alma, taklit ve pekiştirme yollarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Anne babalar çocukları için çoğunlukla ilk örnekler ve öğreticilerdir. Ahlaki ilkeleri benimsemek de bu örnekleri model alarak ya da taklit ederek oluşur. Erkek çocuklar erkek davranış repertuarını, kız çocuklar da kadın davranışlarını anne babalarının tutumlarını, bazı özel davranışlarını gözlemleyerek ve model alarak öğrenir. Çocuk, örnek alma sürecinde anne babayı taklit ederken ahlaki değer ve standartları da benimsemiş olur. Bu standartlarla çocukta vicdan oluşumu sağlanır ve oluşan bu iç kontrol sistemiyle çocuktaki davranışlar şekillenmeye başlar. Kişinin içinde doğduğu ve büyüdüğü kültür, onun sahip olduğu ahlaki değerlerin etkileyicisi konumundadır. Dolayısıyla ahlaki ilkeler kültürel ortamdan etkilendiği için görecelidir (Bandura, 1969; Kağıtçıbaşı, 1979).

Ahlaki davranışın kazanılmasında koşullanma kuralları yani ceza ve ödül mekanizmaları geçerlidir. Pekiştirme, gerek toplum gerekse aile içinde uygulanan disiplinde ahlaki davranışların benimsenmesinde önemli olan bir diğer unsurdur. Toplum tarafından kabul gören davranışlar sergilendiğinde pozitif pekiştirme beraberinde gelerek davranışın sergilenmesi desteklenir, aynı şekilde toplumun reddettiği davranışlar eleştirilerek yapılması önlenir; böylece olumlu davranışın sergilenmesi önerilir ya da olumsuz davranışlar cezalandırılarak yapılması durdurulur. Bunun yanı sıra, anne babanın davranış standartlarını belirlerken sergilediği tavır ve tutum, çocuğun içselleştirmesinde önemli bir yer tutar. Davranışın neden onaylanıp neden onaylanmadığını açıklayan, açık ve mantıklı ölçütler koyan, iyi davranışlarına övgü yapan, sıcak ve kabul edici bir yaklaşım sergileyen anne babalar, çocukların içselleştirilmiş bir vicdan geliştirmelerinde etkili olur. Çocukta ahlak gelişimini inceleyen çalışmalar, ebeveynin cesaretlendirmesi, empatik yaklaşımı, olumlu duygu aktarımı gibi davranış ve uygulamalarının çocukların ahlaki gelişimine katkısı olduğunu gösterirken, şiddet, fiziksel ceza ya da diğer güç gösterilerinin zayıf vicdan gelişimi oluşturduğunu göstermiştir (Lapsley ve Narvaez, 2004).

2.2.4. Turiel'in Alan Kuramı

Eliott Turiel tarafından geliştirilen Toplumsal Alan Kuramı, bireyin gelişimini toplumsallaşma süreci zemininde inceleyen ve bireylerin toplumsal bilgi gelişimini tanımlamasıyla ve bu toplumsal bilgi kazanımlarını nasıl uyguladıklarıyla ilgili açıklamalar getiren bir kuramdır. Aynı zamanda Kohlberg'in bilişsel gelişim kuramının aksine, sosyal çevre ile bağlamın etkisini ve birey-çevre etkileşimini de dikkate alır. Toplumsal bilgi ise üç alanla tanımlanmaktadır. Bu alanlardan ilki ahlak alanı (moral domain), diğerleri ise toplumsal gelenekler alanı (social conventions domain) ile kişisel ya da psikolojik alandır (personal domain). Sosyal Alan Kuramına göre, bu üç alan birbirinden bağımsız, kendini düzenleyen sistemlerdir ve gelişimsel olarak sıralı değildirler. Bu bağlamda kuram, çocukların da kendi toplumsal dünyalarıyla ilgili sistematik ve farklılaştırılmış bir düşünceye sahip olduklarını öne sürer. Nitekim Kohlberg'in ancak beşinci basamağında bu alanlar birbirlerinden ayrılabilirken yapılan araştırmalarda ergenlerin hatta çocukların bu alanların ayrımını yapabildiklerine dair sonuçlar elde edilmiştir (Turiel, 1983).

Smetana (2006) yaptığı bir çalışmanın sonucuna dayanarak, çocukların ahlaka ilişkin düşüncelerini etkileşimde oldukları insanların mutluluklarına ve haklarına yönelik davranışları temel alarak geliştirdiklerini belirtmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan bir araştırma sonucuna göre, çocuklar ahlaki ihlalleri kişisel kural ihlalinde daha yanlış bulmuş ve ahlaki ihlalin kişisel kural ihlaline göre daha fazla cezalandırılması gerektiğini belirtmişlerdir (Tisak, 1993). Smetana (2006), çocukların ahlaki ihlalleri uzlaşimsal ihlallerden daha ciddi görmelerine rağmen, küçük çocukların fiziksel zarar vermeyi ve eşitsizlik ihlallerini daha ciddi olarak gördüklerini belirtmiştir. Cesur (2018), araştırmaların çocukların zarar anlayışının fiziksel zarardan psikolojik zararı anlamaya doğru derece derece gelişme gösterdiğini belirtmektedir.

Farklı ortamlarda sosyal etkileşimleri düzenleyen, üzerinde görüş birliği sağlanmış beklentileri ifade eden toplumsal gelenek alanı, çocukların uymaya çalıştığı ve farkında olduğu bir alandır. Çocuklar geleneklerin hangi durumlarda ve nasıl uygulanacağı konusunda da bilgiye sahiptirler (Smetana, 2006). Alanlara göre ihlallerin ciddiyeti ve hak ettiği ceza seviyesi farklılaşmaktadır. Ahlaki ihlaller diğer ihlal türlerine göre daha ciddi ve daha çok ceza alması gereken ihlaller olarak değerlendirilmektedir. Nucci ve Nucci (1982), 6-13 yaşları arasında okula devam eden çocukların diğer çocukların ahlaki ve geleneksel kuralları ihlal etmeleri halinde

verdikleri tepkileri inceleyen bir araştırma yaparak, çocukların ahlaki kuralların ihlalini geleneksel kuralların ihlalinden daha önemli gördüklerini gösteren tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir.

Vainiu (2011), Piaget ve Kohlberg'in çocukların gelenek ve ahlak alanlarını ayırmadıklarına ilişkin görüşlerine karşın, alan kuramının öne sürdüğü çocukların ahlak ve gelenek alanlarını ayırt edebildiklerine yönelik görüşlerin alana katkı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte kurama, Batı toplumlarına ve dindar olmayan toplumlara uygun olduğu, dindar kimselerin inançlarıyla ilgili ilkeleri ahlak alanı içerisine yerleştirirken dindar olmayanların ise bu ilkeleri toplumsal gelenek alanı içinde değerlendirdikleri yönünde eleştiriler gelmiştir.

2.2.5. Shweder'in Üç Etik Kuramı

Shweder'in üç etik kuramı, ahlakı ele alırken kültürü de göz önüne alan antropolojik kuramlardandır. Shweder (1990) evrensel ahlak kodlarının yanı sıra kültüre özgü ahlaki normların var olduğunu ve neyin doğru olduğu konusunda farklı anlayışlar üzerine şekillenen başka dünyalardan bahsetmenin mümkün olduğunu öne sürmüştür. Shweder (1999), Hindistan'da yaptığı bir çalışmada Kohlberg'in Heinz İkilemini kullanmış; ancak verilen cevapların çoğunun Amerikalı bireylerin hakların çatışması ekseninde verdikleri cevaplardan farklı olduğunu, neredeyse hak kavramının bahsinin bile geçmediğini ve Hintlilerin eylemi günah kavramıyla açıkladıklarını görmüştür.

Shweder, Much, Mahapatra ve Park, (1997) yaptıkları çalışmada üç büyük etik alanı ya da ahlaki kod olduğunu ve her kültürün bunlara farklı değer atfettiğini bulmuşlardır. Bunlardan ilki, bireysel tercihlerin, kişisel özgürlük alanlarının ön planda olduğu, zarar, haklar ve adalet kavramlarının yer aldığı Özerklik Etiği (Ethics of Autonomy) alanıdır. İkinci alan olan Topluluk Etiğinde (Ethics of Community) hiyerarşi, görev, karşılıklı bağımlılık gibi kavramlar yer alır. Bu alanda toplumu oluşturan bireyler arası ilişki önemlidir ve kişi kendini daha büyük bir yapının parçası olarak tanımlar. Kutsal düzen, doğanın düzeni, günah gibi düzenleyici kavramlara dayanan, benliği ruhsal bir varlık olarak ele alan ve organik ve inorganik tüm yaşam formlarını kutsallığın bir parçası sayan Kutsallık Etiği (Ethics of Divinity) ise üçüncü alan olarak belirtilmiştir. Bu alan belirli bir dini görüşle bağlantılı olmadığı gibi tek tanrılı ve çok tanrılı dinlerde ortak olan kutsal yasalar ve doğa yasaları gibi ortak temalar içermektedir. Bu

alanlardan Özerklik Etiği Batıda daha ön plandayken, Hindistan'da ise sosyal hayatı Topluluk ve Kutsallık Etiği düzenlemektedir.

Haidt, Koller ve Dias (1993), zarar içermeyen tabu ihlalleri karşısında Amerikalı ve Brezilyalı katılımcıların cevaplarını Shweder'in üç etiği üzerinden karşılaştırdıkları bir çalışmada, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve Amerikalı katılımcıların cevaplarında daha çok özerklik etiğini kullandıkları, diğer katılımcıların ise topluluk etiğini sonra da kutsallık etiğini kullandıkları bulgusunu elde etmişlerdir. Bu sonuç, farklı kültürlerin farklı ahlaki kodları daha baskın olarak kullandıkları görüşünü desteklemektedir.

2.2.6. Fiske'in İlişki Modelleri Kuramı

Fiske (1992), antropolojik bakış açısına sahip, ahlaki kültürü göz önüne alarak değerlendiren kuramcılardan biri olup, insanların temel olarak sosyal olduklarını ve diğer insanlarla kurdukları ilişkiler vasıtasıyla sosyal yaşamlarını düzenlediklerini öne sürmektedir. Ona göre tüm kültürlerde geçerli olan dört ilişki türü vardır. Bu ilişki türleri çeşitli şekillerle kültüre uyarlanarak insanlar bu uyarlama üzerinden etkileşime girmektedirler. Bu ilişki türleri insanların ilişki inşa etmelerinde ve sürdürmelerinde merkezi rol oynayan sosyal şemalar olarak da nitelendirilebilir. Dolayısıyla bu yaklaşım davranışın sadece sonucu ya da adaletli olup olmama gibi nitelikleri üzerinden ahlaki yargıyı temellendirmenin yanlış olduğunu, davranışın ortaya çıktığı sosyal ilişkisel bağlamlar üzerinden ahlaki nitelendirmenin yapılacağını öne sürer. Fiske'ye göre (1992) müşterek paylaşım ilişkisi (communal sharing), otorite düzeni (authority ranking), eşitlik ilişkisi (equality matching) ve orana dayalı ilişki (market pricing) olarak isimlendirilen bu ilişki türleri evrensel yapılardır ve bu yapılara dayanarak kararlar alınır, ideolojik duruş sergilenir.

Müşterek paylaşım ilişkisi, insanların birbirlerine denk olduğu ve herkesin aynıymış gibi davrandığı, farklı ayırıcı kimliklerin göz ardı edildiği iletişim türüdür. Dayanışma çok temel bir yer alır ve hep birlikte çalışılır. Kararlar uzlaşma, birlik ve uyum içerisinde alınır. Herkes kan, ulusal ya da etnik kimlik, dini inanç gibi ortak değerleri paylaştığını düşünür ve kendileri gibi olan herkese de eşit ve nazik davranır. İnsanların biz duygusunu hissettikleri ve kolektif öze şekillenen bu yapılarda diğer yandan kişisel sınırların olmamasının olumsuz etkileriyle karşılaşılabilir. Birlik bu ilişki türündeki ahlaki güdüdür, ortak kader ve ortak sorumluluk anlayışı grubun diğer

üyelerine özen göstermeyi, ihtiyaç içinde olana yardım etmeyi ve tehdide karşı tepki vermeyi içerir.

Otorite düzeni, hiyerarşik ve eşit olmayan bir ilişki türüdür. Hiyerarşinin üstünde yer alanların altta olanlara göre ayrıcalıkları ve daha yüksekte bir statüleri vardır. Örnek olarak askeriyedeki düzen, kuşaklar arası farklar ve cinsiyetler arasındaki ilişki düzeni bu şekilde yapılanmıştır. Bu ilişki türünde, ahlaki güdü hiyerarşiye bağlı düzenin devamını sağlamaktır. Altta olanlar üstte olanlara itaat etmeye, saygı duymaya, onların iradelerine uymaya meyillidirler. Üstte olanlar ise altta olanları koruyup kollama, yönetme ve rehberlik etmekle yükümlüdürler. Diğer yandan otorite ve hiyerarşi özü itibarıyla kötü değildir, her ilişki tipinde meydana gelebilecek birtakım ihlaller ve ahlaki yanlışlıklar doğabilmektedir.

Eşitlik ilişkisi türü tam bir dengenin, karşılıklılığın yer aldığı, göze göz diş diş anlayışının hâkim olduğu ya da telafinin tam dengiyle yapıldığı bir ilişki türüdür. Örnek olarak iş yerlerinde herkesin eşit iş yüküyle eşit zaman aralıklarında çalışması verilebilir. Bu ilişki türündeki ahlaki güdü de eşitliktir. Eşit söz hakkı, eşit pay, eşit muamele ilişkilerdeki dengeyi korumaya yöneliktir.

Orana dayalı ilişki türü ise orantının ilişkileri düzenlediği bir etkileşim türüdür. İnsanın çabasına göre karşılık alması ya da işlenen suça bağlı olarak ceza verilmesi bu ilişki türüne örnek verilebilir. Kuram bu ilişki türünün Batı toplumlarında son derece yaygın olduğunu ve yayılmaya devam ettiğini iddia etmektedir. Fiske (1992), Amerika'da insanların herkesin bir fiyatı olduğuna inandıklarını ve kimliklerini yaptıkları iş üzerinden yani kazandıkları paraya oranla tanımladıklarını aktarmaktadır. Bu ilişki türündeki ahlaki güdü ise oranlılıktır. Bu güdü ödül ve cezaların bireylerin katkı, çaba ve suçlarıyla orantılı şekilde verilmesine yöneliktir.

Sosyopati ve asosyal etkileşimler bu dört ilişki türü dışında sıfır etkileşimin uç örnekleridir. Herhangi bir iletişim güdüsünün olmaması ahlaki duyarsızlık anlamına gelir. Ahlaki uzlaşmazlık ise tarafların farklı ilişki türüne yönelik modeller uygulamasından kaynaklanmaktadır. Bu dört iletişim modeli birbirinden farklı yapılar değildir, insanlar genellikle bunlardan biri ya da birkaçıyla etkileşim kurar, nadiren tek bir ilişki türü tek başına kullanılır. Bu kurama göre ilişkilerin yürüyebilmesi için kişilerin kendilerini kontrol etmeleri ve diğerlerine karşı da yaptırım gücünün olması

gerekir. Çünkü her ilişki türünde ilişkiyi suistimal etme olasılığı vardır ve ahlaki olmayan eylemler bu ilişki modellerini ihlal ederek ilişkiyi çökertir (Fiske, 1992).

2.2.7. Haidt'in Ahlakın Temelleri Kuramı

Bu kuram ilk olarak Haidt'in çalışmalarından temel almış olup ardından Haidt ile birlikte çalışmalar yapan arkadaşlarının da desteğiyle kuram halini almıştır. Kuramı oluşturan araştırmacılar, neyin yanlış neyin doğru olduğuna dair bir söylem oluşturmak yerine çoklu bir ahlak kavramsallaştırması yoluna gitmişlerdir. Çünkü onlara göre ahlak, zarar ve hak meselesinden daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu kuram dört ana önerme etrafında şekillenmiştir (Graham, Meindl ve Beall, 2012).

Bu önermelerden ilki, ahlakın doğuştan geldiğini ve çevre etkisinin oldukça az olduğunu varsayan doğuştanlık (nativism) önermesidir. Yani genler değerleri, normları ve davranışları öğrenmede oldukça önemli bir yere sahiptir ve zihin bunlara uyum sağlayacak şekilde organize edilmiştir. Ahlaki meselelerde de örneğin haksızlığa uğrayan ve intikam peşinde koşan adamın çocuğu babasından intikam alma durumunu çok kolay öğrenebilecekken, düşmanını seven bir baba modelinin bu kadar etkili olmayacağı öne sürülür. İnsanın intikam almaya doğuştan bir yatkınlığı varken düşmanı sevmeye bir yatkınlığı yoktur.

İkinci önerme, doğuştan gelen yapının kültürdeki gelişim süresince düzenlenmesidir. Kültür, doğuştan gelen ve evrensel olduğu iddia edilen ahlaki temellerin ortaya çıkış şekillerinde etkilidir. Bazı kültürler tek bir temelden farklı yapılar geliştirebilir, bazı kültürler ise birden fazla ahlaki temeli kullanabilir. Söz gelimi otorite temeli, farklı kültürlerde birey değişik öğrenmelere maruz kaldığı için aynı şekilde gelişmemektedir. Örneğin Hint ve Amerikan kültürlerinin ikisinde de otorite temeli bulunuyor olmasına rağmen otorite konusunda farklılaşma söz konusudur. Hint kültüründe otoriteye uyma, saygı gösterme önemliyken ve çok küçük yaşlardan itibaren çocuklardan otoriteye itaat beklenirken, Amerikan kültüründe durum tam ters bir seyir izlemekte, otorite karşıtlığı bir değer olarak görülmekte ve çocuklardan bu anlamda herhangi bir itaat davranışı beklenmemektedir.

Bu kuramın üçüncü önermesi, ahlaki yargıda sezgiyi ön plana alan, ahlaki yargıdan sonra muhakemenin geldiğini öne süren ve ahlaki yargıların sezgilerle ulaşılan yargılar olduğunu savunan önermedir. Bu konuda Haidt (2001) tarafından geliştirilen Sosyal Sezgisel Model, ahlaki güdülerin ya da ahlaki inançların evrim sürecinde insan

zihninin şekillendirdiği belirli sezgilerin sonucu olduğunu ve bu sezgilerin de sosyal değerlerin ve erdemlerin oluşmasında temel olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla ahlaki sezgilerin doğuştan bir temeli vardır. Ahlaki yargı hızlı ve otomatik sezgilerin ürünüdür. Ahlaki muhakeme ise çaba gerektirir, ahlaki yargıya ulaşmak için bilinçli bir zihinsel faaliyetin göstergesidir. Fakat ahlaki yargı birey içi değil, sosyal etkileşimle şekillenen bir süreçtir. Sadece insan kendi türüyle bu kadar çok etkileşim içindedir ve diğer insanların ne düşündüklerini önemser. Bu yüzden model “sosyal sezgisel” adını almıştır. Ayrıca, ahlaki sezgiler doğuştan olduğu kadar kültürelidir. Ahlak, öğrenmek yerine belirli bir kültüre özgü olarak şekillenir.

Konuyla ilgili olarak Haidt, Björklund ve Murphy (2000) muhakeme ve sezgilerin çatışmasına neden olacak 30 katılımcı ile yaptıkları çalışmada Kohlberg’in klasik Heinz ikileminden yola çıkarak iki yetişkin kardeş arasındaki ensest ilişki ve kadavradan kesilen bir parça etin yenmesi gibi ikilemler kullanmıştır. Bu hikâyelerde yargıların muhakemeden ziyade içgüdüsel duygularla verildiği ve katılımcıların herhangi bir gerekçe sunamadıkları gözlemlenmiştir.

Son önerme ise doğuştan ve evrensel olduğu iddia edilen beş ahlaki temelin var olduğu önermesidir. Ahlaken diğerlerinin davranışlarının nasıl değerlendirileceği ve onlara nasıl tepki verileceğinin belirleyicisi olan bu temellerin pek çok kültürün ahlak yapısını şekillendirdiği iddia edilmektedir. Bu beş temel, bakım/zarar, adalet/hilekârlık, sadakat/ihanet, otorite/yıkım, kutsallık/bozulma olarak adlandırılmıştır. Haidt ve Graham (2007), bakım/zarar ve adalet/hilekârlık ahlaki temellerinin Shweder’in özerklik etik koduna, sadakat/ihanet ve otorite/yıkım ahlaki temelinin Shweder’in topluluk etiğine ve kutsallık/bozulma temelinin de Shweder’in kutsallık etiğine benzediğini belirtmişlerdir.

Özetle, Ahlaki Temeller Kuramı doğuştancıdır, kültüre dayalı gelişir, sezgilere önemli bir yer verir ve çoğulcu bir yaklaşıma sahiptir.

2.2.8. Evrimci Psikolojide Ahlak

Evrimsel psikoloji ahlakı, evrimin sonucu olarak değerlendirerek ahlakla ilgili iki önerme ortaya koyar. Bunlardan biri ahlaki eğilimlerin doğamızın bir parçası olmadığı, atalarımızın yaptıkları seçimlerle ahlaklı hale geldikleridir. Diğer ise, ahlakın, diğer hayvanlarla paylaştığımız sosyal içgüdülerin doğrudan bir sonucu olarak görülmesidir. İnsan doğası iyi olan bir canlıdır ve iyi doğa bize Darwin’in doğal

seçilim olarak adlandırdığı yolla atalarımızdan gelmektedir. Bu iyilik için güdülenme ahlak için de kaynak teşkil etmektedir (de Wall, 2006).

De Wall (2006), doğal seçilimin ahlak için bir alt yapı hazırladığını belirtmiştir. Ancak ahlak bir grup içi süreç olduğu için, evrensel olarak insanlar kendi grubunun dışındakilere her zaman kötü davranmışlardır. Grup için var olan ahlak kuralları grubun dışında uygulanmıyor gibi görünmektedir. Ahlak grup içinde yer alan işbirliği, paylaşma ve sorun çözme kapasiteleriyle birlikte evrimleşmiştir.

Hamilton (1964), doğal seçilim kuramına ek olarak akraba seçilimi açıklamasını getirerek, kendi türünün dışındakilere özgeci davranmanın nasıl geliştiğini açıklamıştır. Trivers (1971) da bu görüşü destekleyerek, evrimin birbirleriyle yarışan ve kendi başlarına mücadele eden hayvanlardan ziyade, uzun vadede birbirlerine yardım eden hayvanları kalıcı kılacağını belirtmektedir. Bu yüzden doğada savaşarak değil, birlikte çalışarak daha çok şey kazanılır. Bireyler sadece kendi menfaatleri için değil, ortak menfaatleri için de davranışlarda bulunurlar. Dolayısıyla doğal seçilim, uzun vadede fayda getireceği için özgeci davranışları tercih eder. Böylece karşılıklı özgecilik ahlakın toplumda yer etmesine destek olur.

Doğuştan iyi bir yapıya sahip olmanın yanı sıra, ahlakın ortaya çıkmasında karşılıklılık ve empati olmak üzere iki temel öncül vardır. Bunlardan karşılıklılık, karşındaki insana yönelik ilgi, heyecan duymanın ve karşılıklı değiş tokuşun her insan topluluğunda var olmasını ifade eder. Empatinin ise ebeveyn-çocuk ilişkisi bağlamından evrimleştiği düşünülmektedir. Bebekler gülme ve ağlama gibi birtakım davranışlarla ebeveynin ilgisini çekerek onları davranışa sevk eder. Bu durum diğer primatlarda da görülür (De Wall, 2006).

Cesur (2018), evrimle ilgili birçok yorum ve eleştirinin mevcut olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki, evrimin, sonunun nereye varacağı belli olmayan bir süreç olduğudur. Ancak, insanlar bu sürecin sonuna kendini koyduğu için iyiye doğru gittiği yönünde algılama eğiliminde olabilmektedir. Bunun yanı sıra insan ve hayvan benzerliğini reddeden araştırmacılar da mevcuttur. Bir diğer eleştiri ise evrimleşen şeyin ahlak değil, normatif biliş olduğudur. Yani normları kavrama ve normatif yargılarda bulunma kapasitesi evrimleşmektedir fakat ahlaki normlar farklı normatif yargılardır. Son olarak, bilimin etik sağlamadığı iddiasıdır. Olaylar ahlaki açıdan

yansız durumdadırlar, ahlak doğada yer almamaktadır ve araştırmacılar sadece koşulları gözlemleyebilir.

2.2.9. Postmodern Psikolojide Ahlak

Postmodernizm, felsefi bir kavram olarak 20. yüzyılın sonlarında sosyal bilimler, psikoloji, sosyoloji ve eğitim dallarında etkisini göstermiştir. Postmodernizm, modernizmin tam zıddında yer alan, etiketleme, sınıflama, evrensel veya genelleştiren söylemler yerine heterojenliği, farklılığı ve kültürel söylemi önceleyen bir yaklaşımdır. Modernizmde bilgi gerçek dünyanın nesnel bir sunumu olarak tanımlanıp nicel ve deneysel yöntemlerle belirlenirken, 20. yy. sonlarında postmodernizmin etkili olmasıyla doğruyu arama sürecinde gerçekliğin birden fazla yorumu daha çok önem kazanmış, kişisel anlamlandırmalar ön plana çıkarak öznellik kavramı ve öznel bir bakış sosyal bilimlerde kabul edilmeye başlanmıştır (Kararımak ve Siviş, 2008).

Postmodernizmde doğru ya da gerçek mutlak ve evrensel değildir, kolektif şekilde inşa edilir. Gerçeklik bir bağlam içerisinde geçerlidir. Olgular hakkındaki yargılar ve meşrulaştırmalar insanlardan bağımsız değildir, sosyal etkileşim içinde dil üzerinden üretilir ve devam ettirilir. İnsan ile toplumu birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çünkü benlik sosyal ilişkiler içinde oluşturulur (Lewis, 2003).

Cesur (2018), Lyotard'ın Answering The Question: What is Postmodernism adlı eserinde, tek olma ve bir bütün olmanın modern dönemde bedelleri fazlasıyla ödenen bir anlayış olduğunu belirttiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla farklılıklar daha çok ön plana çıkmalıdır. Fakat diğer yandan bu duruş rölativist bir duruşla sonuçlanmakta, farklı görüşler arasında yapılacak seçimin neye dayanacağı belirsizleşmekte, ortak söylemler bastırılmaktadır.

Tüm bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere postmodern söylemin ahlakla ilgili derli toplu bir kuramı bulunmamaktadır. Bu bağlamda Gergen'in (2011) çalışması incelemeye değer bir çalışmadır. Gergen, bireyi kültürün bir inşası olarak görmektedir. Eğer kültürel söylemler benliği inşa ediyorsa, farklı söylem ve diyaloglarla başka türlü sonuç almanın da mümkün olduğunu belirterek, odak noktasını birey içinden bireyler arasına çevirmek gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle, bireysel alandan ilişkiel ontolojiye geçişi önermektedir. Bunun için iki düzey ahlak tanımlamıştır. İlk düzey ahlak, nasıl davranılacağı üzerine geliştirilen bir hayat tarzını ifade etmektedir. Bu düzey bağlama duyarlı, yapım aşamasında ve potansiyel ikilikler barındıran bir

düzyedir. İyi ve kötü arasındaki savaş devam etmekte olup çözüm evrensel ilkelere doğru yönelmekte gibi görölse de evrensel ilkelerle de rahatsız olan bireyler olacaktır. Bu yüzden ikinci düzey ahlak (second order morality) önerilmektedir. Bu düzeyde bireysel sorumluluk yerine ilişkiyel sorumluluk vardır, eylemler ilişkiyel süreç üzerinden değerlendirilir. Öncelik ilişkiye gösterilen özen olur, karşılıklı suçlamalar ya da açıklamalar yerine taraflar birbirlerini anlamaya çabalarlar ve bir dönüştürücü diyalog başlar. Tarafların birbirlerini anlamaları, ortak noktalarda buluşmaları, tanık davet etmeleri, birlikte daha geçerli bir gerçek inşa etmeleri gibi eylemler dönüştürücü diyaloglara örnek verilebilir. Bununla birlikte eylemlerin ilişkiyel olarak kavramlaştırılmasının daha emekleme döneminde olduğu söylenebilir (Gergen, 2011).

Yukarıda bahsedilen kuramların hepsi ahlakı farklı yönleriyle ele alarak açıklamaya çalışan kuramlardır. Buradan da anlaşılacağı üzere ahlak, içerisinde birçok faktörü barındıran, karmaşık ve üzerine kafa yorulan bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Ahlak, insanın genetik yapısından kurmuş olduğu ilişki türüne, kültürel bağlamından söylem ve dilin inşa ediciliğine kadar çeşitli etmenlerin rol aldığı bir kavramdır. Bu kuramlar, ahlak kavramının eğitim ortamına uygunluğu, diğer bir ifadeyle ahlaki değerlere yönelik olarak bir eğitim programıyla bireylere farkındalık kazandırılabilceği açısından değerlendirildiğinde, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramının buna uygun bir zemine sahip olduğu görölmektedir. Kuram, ahlakın bilişsel birtakım mekanizmalarla açıklanmasını, aynı zamanda bu mekanizmaların ne olduğunu, nasıl işlediğini ya da işlemediğini anlamaya yönelik farkındalık kazandırmayı veya müdahaleler geliştirmeyi mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma ahlaki kayıtsızlığa yönelik farkındalık eğitim programı hazırlarken temelini bu kuramdan alarak ilerlemiştir. Çalışmanın bundan sonraki bölümleri Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinde ahlaki kayıtsızlık tanımı, ahlaki kayıtsızlık mekanizmaları ve ahlaki kayıtsızlıkta rol oynayan etmenler üzerinden devam edecektir.

2.3. Ahlaki Kayıtsızlık

Bu kavramla ilgili literatür incelendiğinde, ahlaki kayıtsızlık kavramının Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı kapsamında ele alındığı görölmektedir. Bandura'nın çalışma alanları kronolojik olarak incelendiğinde; çevrenin davranışlar üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalardan sonra sosyal öğrenme ile saldırganlığın ilişkisine yönelik çalışmalar yaptığı, sonra sosyal öğrenme kuramını, sonra sosyal

bilişsel kuramı geliştirdiği ve ardından ahlaki kayıtsızlık kuramını geliştirdiği görülmektedir. Çalışmalarında bireyden toplumsal alana doğru bir genişleme olduğu söylenebilir. Ahlaki kayıtsızlık tanımına geçmeden önce ahlaki eyleycilik, öz-düzenleyici mekanizmalar gibi kavramların da tanımlanması ve kavramdaki yerinin belirtilmesi ahlaki kayıtsızlığı anlamak için gerekli görülmektedir.

Ahlaki olarak nitelendirilebilecek eylemler yapabilme kapasitesi olarak tanımlanan ahlaki eyleycilik, bilişsel gelişim kuramcılarınca, özellikle Piaget ve Kohlberg tarafından bilişsel yeteneklerin bir ürünü olarak değerlendirilmiştir. Bilişsel yetenekler ahlaki davranışın belirleyicisi olmakta ve bu muhakeme hiyerarşik gelişim basamaklarına göre şekillenmektedir. Sosyal bilişsel kuram ise bu yaklaşımın ahlaki düşünce ve ahlaki davranış arasındaki etkileşimi yeterince vurgulamadığını belirtmektedir, çünkü insanların hipotetik olarak ahlaki ikilemlere verdikleri cevapları incelemek gerçek hayatta ikilem ve çıkmaz durumlarında nasıl davrandıklarını incelemekten çok daha kolaydır. Oysaki ahlaki eylem, ahlaki düşünceden çok fazlasını içeren bir süreç neticesinde oluşmaktadır. Sosyal bilişsel kuramcılar ahlaka daha etkileşimsel açıdan yaklaşır. Kurama göre ahlaki eylem; bilişsel, duygusal ve sosyal etkilerin karşılıklı etkileşimi ile ortaya çıkar. Sosyal öğrenme kuramı, ahlaki eyleyciliği harekete geçiren öz-düzenleyici mekanizmaları ön plana çıkartmakta, ahlaki düşünce ve ahlaki davranış arasındaki bağlantıyı öz-düzenleyici mekanizmaların yaptığını öne sürmektedir. Dolayısıyla ahlaki muhakeme, bir dizi öz-düzenleyici mekanizmanın ahlaki davranışı güdülemesiyle ortaya çıkar (Bandura, 2002; Bandura, Caprara ve Zsolnai, 2000).

Sosyalleşme sürecinde birey ahlaki standartlarını genel olarak başkalarının tepkilerine bakarak öğrenir. Bu standartlar bir kere de belirlendiğinde eylemler için rehber olurlar. İnsanlar bir davranışı yaparken kendilerine gelebilecek sonuçları göz önünde bulundururlar. Örneğin kendilerinin öz değerini artıracak davranışlarda bulunurlar ya da öz-kınama, kendini ayıplama gibi bir duruma neden olacağı için ahlaki standartlarını zorlayacak davranışlarda bulunmazlar. Sosyal bilişsel kuram ahlaki eyleyciliğin kaynağında kendini düzenleme sistemleri olduğunu iddia ederek bu sistemin üç alt işlevi olduğunu öne sürmektedir.

1. Kendini gözleme işlevi (self-monitoring): Kişinin kendi davranışını kontrol etmesindeki ilk adımdır. Kişi, kendi davranışını izler ve davranışlarına dikkat eder.

2. Muhakeme işlevi (judgemental): Kişi davranışlarının hem içsel hem de dışsal standartlara ve duruma göre değerlendirmesini yapar.
3. Öz-tepki işlevi (self-reactive): Kendini gözleme ve muhakeme işlevinin ardından kişi, kendi ahlaki değerlerine uygunluğuna göre ya olumlu/olumsuz bir değerlendirme yaparak somut bir tepki verir ya da herhangi bir tepki vermez (Bandura 2002).

Ahlaki kayıtsızlık ise öz-düzenleyici mekanizmaların etkisizleştirilmesi ile ortaya çıkan bir durumdur. Kişinin ahlaki kayıtsızlık sergilemesiyle birlikte, ahlaki düşüncesi ve davranışı arasında aracılık eden kendini düzenleme mekanizmaları işlemeyerek içselleştirdiği kendine yönelik yaptırımlar devreden çıkar ve kişi gösterdiği davranışın herhangi ahlaki bir yaptırımının olmadığına inanır. Bireyde durumla ilgili çelişkili bir biliş oluşmaz çünkü kişinin herhangi bir ahlaki standardın ihlalini ihlal olarak görmesi için öz yaptırımların etkin olması gerekir. Öz yaptırımlar etkinleşmiyorsa bilişsel bir tutarsızlık da meydana gelmeyecektir. Öz-tepki içsel ve dışsal durum değerlendirmesine doğrudan bağlıdır. Ahlaki kayıtsızlık bu ipuçlarının görmezden gelinmesine neden olur ve bilişsel alanda çelişki yaratacak karşılaştırma yapmayı engeller. Kısaca, ahlaki kayıtsızlık bir insanın acımasızca ve insanlık dışı eylemler yapmasına yol açan sosyo-bilişsel süreçlerin bir sonucu olarak karşımıza çıkar (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996).

Bandura'nın ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarının nasıl işlediğine yönelik açıklamalarına benzer şekilde, şema teorisi de temelde, dünyaya yönelik bilgilerin organize ve kategorize edildiğini ve organize edilmiş zihinsel yapıların da düşünce ve davranışlar üzerinde etkili olduğunu öne sürer. Psikolojideki diğer teorilerin aksine şema teorisi sadece bir kişiye atfedilmeyip, teorinin oluşumuna birçok araştırmacı katkı sağlamasıyla oluşmuştur. Bartlett, Ausubel, Piaget ve Anderson öne çıkmış isimlerdendir. Şema kavramını ilk kullanan kişi olarak Piaget'e göre (1961) şemalar, bilginin yapılandırılması için gerekli olan temel yapı taşı, örgütlenmiş davranış veya düşünce örüntüsüdür. Çocuğun çevresiyle etkileşime geçtikçe geliştirdiği davranış ve düşünce kalıplarıdır. Hudak (1993) şemayı, bilginin organize edilmesini sağlayan ve giren bilginin anlaşılmasını yönlendiren bir çerçeve olarak belirtir. McNamara (2001) ise farklı kavram ve fikirleri, büyük kategoriler altında gruplayan ve organize eden bir çerçeve veya bireylerin uzun süreli belleklerinde bulunan kavramlar, ilişkiler ve işlemler ağı yapıları olarak açıklar.

Ahlaki kayıtsızlığın oluşumu, bir sosyal psikoloji kavramı olan bilişsel çelişkinin ortadan kaldırılmasının bir yolu olarak da görülebilir. Bilişsel çelişki kuramı, 1950'li yıllarda Festinger tarafından ortaya atılan, insanların algı ve davranışlarını anlamaya yönelik bir kuramdır. Bu kurama göre insan davranışının temeli biliştir. İnsan dış dünya ile ilgili şeyleri algılayabilen ve onlar hakkında yorum yapabilen bir varlıktır. Bu kurama göre insanın düşünce ve davranışları bir önceki değerlerine göre belirlenir. Bu değerler, tutum, inanç ve ihtiyaç şeklinde olabilir. Kişiliğimize yön vermede zamanla ve çevresel etkilerle oluşmuş bu değerler son derece önemlidir. Birey sahip olduğu bu değerlerde, diğer bir deyişle tutum ve inançlarda tutarlılık gösterme eğilimindedir. Fakat bazı durumlarda insanlar kendi değer ve düşüncelerine zıt düşen verilerle karşılaşabilirler. Bu verilerin kendi değerleriyle uyum göstermemesi durumunda psikolojik bir fenomen olarak karşımıza çıkan bilişsel çelişki durumu yaşanır. Kuram iki temel hipotez üzerinde şekillenir (Festinger, 1957):

- Çelişkinin varlığı bireyi psikolojik olarak rahatsız eder ve bu durum bireyi ortaya çıkan çelişkiyi azaltmak ve tutarlılığı yeniden elde etmek için motive edecektir.
- Çelişkinin var olduğu durumlarda, bireyin aktif olarak çelişkiyi minimize etme çabalarının yanı sıra, birey çelişkiyi arttırma ihtimali olan bilgi ve durumlardan kaçınacaktır.

Çelişkiyi ortadan kaldırmak ya da minimize etmek için birey, kendi tutum ya da düşüncesi ile ilgili tutarlı biliş ekleyebilir, çelişki yaratan bilişi çıkarabilir, tutarlı bilişin önemini arttırabilir, çelişki yaratan bilişin önemini azaltabilir (Festinger, 1957; Harmon-Jones, Harmon-Jones, 2008). Sigaranın sağlığa zararlı olduğunu bilip de sigara içmeye devam eden biri, a) keyif aldığı için içmeye değer olduğunu düşünebilir, b) sigara içmesinden ötürü oluşabilecek sağlık durumlarını denildiği kadar ciddi bulmayabilir, c) hayatında tehlike ihtimali olan her şeyden kaçıp yaşamını sürdüreceğine karar verebilir, d) belki de birey sigara içmeyi bıraksa, sağlığına sigara kadar zararlı olabilecek kilo alımı yaşayabileceğini düşünebilir. Tüm bunlardan dolayı sigara içmeye devam etmek, bireyin sigara içmeye dair düşünceleriyle tutarlı hale gelir. Modele göre insanlar düşünce ve inançlarını koruma, onları tutma ve karşıt gelen görüşlere de saldırganlık gösterme eğilimindedirler (Festinger, 1957).

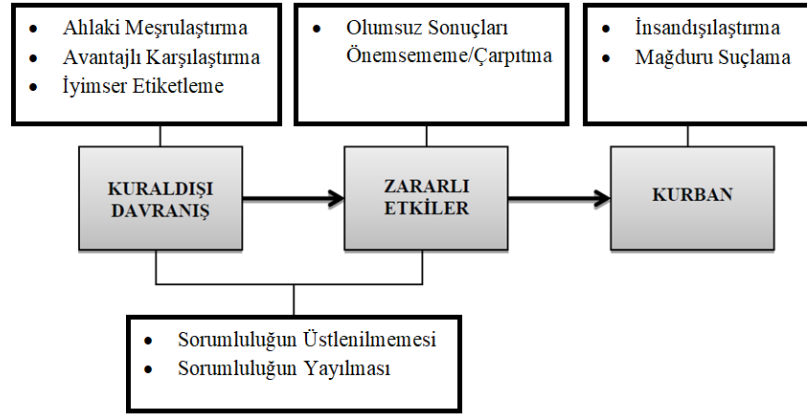
2.4. Ahlaki Kayıtsızlık Mekanizmaları

Bandura (1996), insan davranışının bir öz değer kazanmak ve öz doyum yaşamak için sergilendiğini savunur. Bu davranışlar yaşamın erken yıllarında çevresel etmenlerle şekillenirken ilerleyen yaşlarda ahlaki standartların içselleştirilmesiyle birlikte birtakım kendine yönelik yaptırımlarla düzenlenir. Öz-düzenleme sürecinde insanlar kendi eylemlerini ve içinde buldukları durumu gözlerler ve eylemlerini ahlaki standartlarına ve duruma göre yargırlar. İnsanlar davranışlarını sonuçlarına ilişkin öngörülerine göre sergilerler. Diğer bir ifadeyle kendilerine utanç getirecek hareketlerden kaçınırlar, kendi öz değerlerini yükseltecek davranışlara yönelirler. Ancak, ahlaki standartlar, kendini düzenleme mekanizmaları aktif olmadığı sürece davranışla ilgili içsel ilkeleri etkilemeye ya da düzenlemeye yeterli gelmez. Ahlaki kayıtsızlık meydana geldiğinde ise insanlar yaptıkları zararlı davranışlardan kendilerini uzakta tutmak isterler ve bunu yapmanın farklı yollarını kullanırlar. Bu farklı yollar ahlaki kayıtsızlık mekanizmaları olarak isimlendirilir. Ne çeşit bir mekanizmanın devreye gireceği ise bağlama göre değişir (Bandura, 2002).

Ahlaki kayıtsızlık mekanizmaları;

1. Ahlaki meşrulaştırma (moral justification),
2. İyimser etiketleme (euphemistic labeling),
3. Avantajlı karşılaştırma (advantageous comparing),
4. Sorumluluğun üstlenilmemesi (displacement of responsibility),
5. Sorumluluğun yayılması (diffusion of responsibility),
6. Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma (minimizing, ignoring or misconstruing the consequences),
7. İnsandışılaştırma (dehumanization) ve
8. Mağduru suçlama (attributions of blame) olarak sınıflandırılmıştır (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996).

Bandura'nın (1996) ahlaki ihlalde temel olarak gördüğü üç unsur ve bu davranışa maruz kalan kurbanı göre farklılaşan mekanizmalar Şekil 1'de gösterilmektedir. Bu bilişsel mekanizmalar, zarar verici davranışın bilişsel olarak nasıl kurgulandığıyla ilgili olup, insanların günlük yaşamlarındaki ahlaki kayıtsızlık içeren davranışların sergilenmesinde birbirinden bağımsız olarak işlev görmemekte, birbirleriyle ilişkili olarak işlemektedir.



Şekil 1: Öz-Düzenleme Sürecinde Ahlaki Öz-Yaptırımlarının Farklı Noktalarda Seçici Bir Biçimde Etkinleştirilmesine ya da Zarar Verici Davranışa Kayıtsız Kalmaya Aracılık Eden Mekanizmalar

Bandura, Albert. (1990). Selective Activation and Disengagement of Moral Control. *Journal of Social Issues*. c. 46. s. 1: 27-46.

2.4.1. Ahlaki Meşrulaştırma

Ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarının ilki, ahlaki ihlal olarak nitelendirilen davranışın toplum tarafından kabul edilebilirliğini sağlamak amacıyla o davranışın ahlaki bir amacı varmış gibi gösterilmesidir. Ahlaki meşrulaştırma, Bandura'nın (1990a) da belirttiği üzere insanların kişisel ahlaki standartlarını ihlali göz ardı etmeleri sonucunu doğuran bir dizi mekanizmanın ilkidir. Bu mekanizmanın kullanılmasıyla örneğin, bir devletin halkını korumak için gerekli bilgileri elde etmek için işkenceyi kullanması kabul edilebilir bir yöntem olarak görülebilir. Başka bir örnek de askeriyede görülür. Askerlerden ölümüne savaşan insanlar yaratmak onların kişilik yapısını, saldırganlık güdülerini ya da ahlaki standartlarını değiştirmekle olmaz. Bu ancak yapılan işin bilişsel olarak yeniden tanımlanmasıyla olur. Öldürme eylemi yeniden tanımlandığında kişi kendini kınamadan başkasını öldürebilir. Eğer vatani korumak için birileri öldürülüyorsa o zaman bu ahlaki olarak sakıncalı değildir ve yapılması yanlış bulunmaz. Ahlaki kayıtsızlığın bu boyutu davranışı gerçekleştirme kararından önce meydana gelir, genellikle insanlar eylemleri ahlaki bir temele dayandırdıktan sonra kınanacak eylemlere kalkışır (Bandura, 1990).

Diğer mekanizmalar gibi bu mekanizma da her zaman bir yanlılık içerir. Gücü elinde bulunduran insanlar bir yandan sosyal kontrolü sağlamak için yüksek miktarda şiddet

uygularken bir yandan da sosyal değişim için şiddeti araç edinenlerle aynı fikirde olmayıp onları protesto etmesi bu yanlılığa örnek verilebilir (Bandura, 1990b; Bandura, 2002).

2.4.2. İyimser Etiketleme

İnsanların kendi ahlak standartlarına kayıtsız kalabilmelerinde kullandıkları bir diğer yöntem, ayıplanacak ya da kınanacak eylemleri tanımlarken üstü kapalı bir dil kullanmaktır. Dil, bireylerin davranışlarının temelindeki yapıyı oluşturan düşünce şeklini biçimlendirir. Aynı zamanda dil, tanımlamalar için hayati önem taşır. Yapılan eylemlere verilen adın değişmesi ile eylemin kendisi de değişir. Eylemler kendilerine verilen isimlere bağlı olarak birbirinden farklı “görünüşlere” sahip olabilirler, böylece yapılan eylemin niteliği değişir. Örneğin, askerler insanları öldürmez, etkisiz hale getirir; bombalama eylemi, hedefi tutturma olarak; bombalamalarda ölen sivil halk, ikincil zararlar ya da sivil zayıat olarak adlandırılır. Bu şekilde bir anlatım kullanmak, istenmeyen herhangi bir durum için de söz konusu olabilir. İnsanların işlerinde eksik olduğu, beceremedikleri, yetkinliklerinin az geldiği konular yoktur, geliştirmeye açık alanlar vardır (Bandura, 2002).

İyimser dil, yaralayıcı ve zarar veren davranışları saygı duyulur hale dönüştürmede ve o davranışın bireydeki sorumluluğunu azaltmada kullanılan bir araçtır. Karmaşık ifade tarzının da yardımıyla, zarar veren davranışlar zararsız ve kabul edilir hale getirilir ve bunun bir parçası olan insanlar da suçluluk duygusundan kurtulmuş olur. Bunlar dışında cümle edilgen hale getirilerek sunulduğunda da sorumluluğu gösteren özne ortadan kalkmış olur. Sanki eylemi yapan kişinin başka bir çaresi yokmuş ya da olaylar kendiliğinden o şekilde gerçekleşmiş gibi gösterilmiş olur. Ya da esprili bir dil kullanarak olayın ciddiyeti azaltılabilir (Bandura, 1990b).

2.4.3. Avantajlı Karşılaştırma

Zarar veren davranışları ahlaki olarak kabul edilebilir kılmada kullanılan bir diğer mekanizma avantajlı karşılaştırma olarak adlandırılır. Bu süreç, “Eylemlerin algılanış biçimi neyle mukayese edildiğiyle belirlenir.” varsayımından hareket eder. Davranışın anlamı neyle karşılaştırıldığına bakarak yorumlanır. Bu şekilde bireyler kendi davranışlarını daha ahlak dışı örneklerle kıyaslar ve böylelikle kendi olumsuz davranışının önemi azalmış olur. Karşılaştırılan davranış ne kadar ahlak dışı olursa, bireyin davranışı da o ölçüde daha az kötü görünecektir. Örneğin, Vietnam’daki

kitlesel imha, Amerikan askerlerinin halkı komünizmin köleliğinden kurtardığı söylenerek minimize edilmiştir. Ya da Amerika'nın Irak'a girmesi oraya demokrasi götürmek olarak tanımlanır. Demokrasiziz yaşamak o kadar kötüdür ki bu kıyaslamada Amerika'nın yaptığını haklı görmek gerekir. Elbette bu mantık oldukça kaygan bir zemin üzerindedir. Zira aynı karşılaştırmayı herkes yaparak kendini haklı görebilir (Bandura, 1990a; Bandura, 2002).

2.4.4. Sorumluluğun Üstlenilmemesi

Diğer ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarından biri, eylemler ve bu eylemlerin sebep olduğu etkiler arasındaki ilişkiyi çarpıtan bir mekanizma olan sorumluluğun üstlenilmemesidir. Başka bir deyişle, failin rolünü azaltmak ya da ortadan kaldırmak için eylemin sorumluluğunun başka yere yansıtılması durumudur. İnsanlar, davranışın sonuçlarından doğacak her türlü sorumluluğu meşru bir otoritenin kabullenmesi durumunda, normalde karşı çıkacakları davranışları sergileyebilirler. Çünkü sorumluluğun yer değiştirmesi mekanizmasını kullanarak, eylemlerini kendi eylemleri olarak değil de otoritenin dayatması olarak görür, sorumluluğu da otoriteye yüklerler. Örneğin Milgram'ın ünlü deneyinde olduğu gibi, deneyi yapan kişi sorumluluğun kendisinde olduğunu söylediğinde denekler daha yüksek voltajda elektrik vermeyi kabul etmişlerdir. Ya da Nazi soykırımını boyunca savaş suçu işleyen askerler savunmalarında sadece emirleri yerine getirdiklerini, işin asıl sorumluluğunun kendilerinde olmadığını dile getirmişlerdir (Bandura, 1990a; Bandura, 2002).

2.4.5. Sorumluluğun Yayılması

Sorumluluğun yer değiştirmesine ek olarak, sorumluluğun yayılması olarak tanımlanan bir mekanizma daha vardır. Sorumluluğun yayılması, bir grup insanın ortak olduğu zararlı eylemlerin sorumluluk etkisini azaltmak için kullanılır. İnsanlar, gruptaki herkesin eşit derecede sorumlu olduğuna inandıklarında, daha az sorumluluk hissetmektedirler. Çünkü sorumluluk iş bölümüyle yayılmıştır. Büyük resme bakıldığında sonuçlarının zararlı olacağına karar verilebilen bir eylem, o iş parçalara ayrılarak alt gruplara ve bölümlere paylaştırıldığında daha az zararlı görünmekte ve daha kolay yerine getirilmektedir. Çünkü böylece failerin dikkatlerinin sahip oldukları özel işin ayrıntılarına kayması mümkün olmuştur. Ayrıca, grup kararı alınması, grup olmaması halinde ahlaki olmayan eylemleri kabul etmeyecek kişileri insanlık dışı davranmaya sevk eden bir yoldur. Toplu olarak yapılan eylem ahlaki

kontrolün zayıflamasına neden olan bir anonimlik sağlar. Bir eylemde birden fazla kişi sorumlu olduğunda kimse bütün sorumluluğun kendisinde olduğunu hissetmez (Bandura, 1990a; Bandura, 2002). Bir öğretmene karşı sınıfça bir şakanın yapılabilmesi ya da siyasi partilerin önemli bazı kararlarda kişilerin vicdani muhakemesine yönelmesini önleyerek grup kararı almayı tercih etmesi bu mekanizmanın devreye sokulmasıyla gerçekleştirilir.

2.4.6. Olumsuz Sonuçları Önemsememe/Çarpıtma

Ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarından bir diğeri, eylemin sonuçlarını önemsememe ya da gerçeğe aykırı şekilde beyan etmektir. Kişi, kendi çıkarları uğruna ya da dışarıdan gelen uyarıların etkisiyle diğer insanlara zarar vermeye karar verdiği zaman, ya sebep olduğu zararı en aza indirmeye çalışır ya da eylemlerinin sonucuyla yüzleşmekten kaçınır. İnsanların, davranışlarının muhtemel avantajlarıyla ilgili önceden bilgi toplama olasılıkları yüksek olup, bu davranışın diğer insanlar üzerindeki yıkıcı etkilerini düşünme ihtimalleri çok daha düşüktür (Milgram, Stanley, 1974). İnsanlar zarar verici eylemler yaptığında bazen sonuçları gerçeğe aykırı olarak beyan ederek, bazen de zararı gösteren delillerin güvenilirliğini sorgulayarak eylemi göz ardı edebilir. Fail, acı çekmesine neden olduğu kişinin/kişilerin acı çekmesi görünür olmadığında onlara daha kolay zarar verebilmektedir. Bu yüzden, hasar göz ardı edildiği, en aza indirildiği ya da çarpıtıldığı sürece kişinin kendisini kınaması ya da ahlaki kodlarının harekete geçmesi için bir neden yoktur (Bandura, 1990a; Bandura, 2002). Örneğin Ege sahillerine vuran Aylan bebeğin ölü bedeninin fotoğrafı, dünyanın görmezden geldiği Suriyeli göçmenlerin dramını insanların yüzüne çarpmıştı.

2.4.7. İnsandışılaştırma

İnsandışılaştırma, bir kişinin ya da bir grup insanın insani özelliklerinin yok sayılmasıdır. İnsanlara zarar verip vermeyeceğimizi belirleyen, onları nasıl gördüğümüzdür. Bu mekanizmanın kullanılmasıyla, karşıdaki kişi, duyguları, umutları ve endişeleri olan bir birey olarak görülmez, insandan daha aşağı bir kategoride değerlendirilir. Böylece, diğer insanlara yönelik hissedilen ahlaki sorumluluk azaltılır, empatiden uzaklaşılır ve onlara karşı şiddet içeren istismarcı yaklaşım meşru görülür. İnsandışılaştırma mekanizması, insandışılaştırılan kişileri/grupları ahlaki dışlama ya da gayri meşrulaştırma yoluyla yapılır. Ahlaki dışlama, gruplar ya da bireylerin dışlanan grubun sahip olduğu ahlaki değerlerden,

kurallardan ve inançlardan dışlanması; gayri meşrulaştırma ise diğerlerini kabul edilebilir insanlık şartlarından çıkararak olumsuz sosyal gruplara ayırma yoluyla gerçekleştirilir. Bu dışlama ve gayri meşrulaştırma süreciyle, ahlaki dışlanmaya neden olan ve bireylere ya da bir grup insana karşı gösterilen ahlak dışı tutumları gerekçelendirmek ve insanlık dışı eylemleri işlemek kolaylaşır (Bandura, 1990a; Bandura, 2002).

Örnek vermek gerekirse, gardiyanlar mahkûmlara genellikle, adlarıyla seslenmek yerine, mahkûm demeyi, verilen kodları varsa onunla seslenmeyi ya da soy isimleri ile çağırmaı tercih ederler. Köleler Amerika'ya ilk getirildiklerinde onlara maymun gibi isimler takılıyor ve sıklıkla köle diye sesleniliyordu. Nazi kumandanlarından birine zaten öldürecekleri insanları öldürmeden önce aşağılamalarının, kötü muameleye maruz bırakmalarının nedeni sorulduğunda komutan bunun amaçsız bir zalimlikten kaynaklanmadığını, gaz odası operatörlerinin bu işi iç rahatlığıyla yapabilmeleri için bu muamelenin gerekli olduğunu anlatmıştır (Bandura, 1990b; Bandura, 2002).

2.4.8. Mağduru Suçlama

Kişinin suçu kendinden uzaklaştırmasının bir yolu da mağduru suçlamak ve mağdurun çektiği acıya onun kendisinin sebep olduğuna inanmaktır. Yapılan acımasız davranışın sorumluluğunun mağdura yüklenmesinin nedeni mağdurun ait olduğu sosyal gruba yönelik önyargı, mağdurun sergilediği herhangi bir davranış ya da sahip olduğu bireysel bir özellik olabilir. İnsanlar kötü şeyler yaptıklarında kendilerinin tahrik edildiğine ve başka türlü davranmaya imkânları olmadığına inanmak isterler. Bu durumu, eşlerini döven kişilerin “Öyle şeyler söyledi ki gözüm döndü” demesiyle örneklemek mümkündür. Fail, durumu öyle bir yansıtır ki duyan kişi zararlı davranışı yapan insanı haklı görüp, kurbanın kaşındığını, neredeyse bunu istediğini düşünür hale gelir. Hatta kurbanlar bile bir süre sonra bu durumu hak ettiklerini düşünebilirler (Bandura, 1990a; Bandura, 2002). Kurbanların gördükleri muameleyi hak ettiklerini düşünmelerine bir örnek olarak, çocuğuna şiddet gösteren bir annenin gösterdiği şiddeti haklı bir tepki olarak sunarken, çocuğun dayak yemeyi hak ettiğini, çünkü yedi yaşında bir çocuğun anahtarı mazgala düşürmesinin kabul edilemez bir yanlış olduğunu söylemesi verilebilir.

Yukarıda belirtilen ahlaki kayıtsızlık mekanizmaları çoğu zaman birlikte işler. Ayrıca sadece bireysel düzeyde değil, sosyal sistemler düzeyinde de işleyebilmektedir. Tütün

şirketlerinin bağımlılık yapmasına ve akciğer kanserine yol açmasına rağmen sigara tüketimi noktasındaki girişimleri, silah satıcılarının ve üreticilerinin yaptıkları işi ortak iyiliğe hizmet başlığı altında yürütmeleri, aslında insanlara ve insanlığa zarar veren davranışların ahlaki yaptırımlara maruz kalmaması için kullanılan kolektif düzeydeki mekanizmalara örnektir (White, Bandura ve Pero, 2009).

2.5. Farklı Bağlamlarda Ahlaki Kayıtsızlık

Bandura (1990a) insanın davranışını kontrol etmesinde sahip olduğu ahlaki standartların tek başına yeterli olmayacağını, kendini düzenleme mekanizmalarının da aktif olması gerektiğini öne sürmüştür. Mekanizmaların aktif olmasıyla birlikte kişi davranışını değerlendirebilir ve bir tepki ya da yaptırım ortaya koyabilir. Farklı davranışlar, aynı ahlaki standartlara sahip olunmasına rağmen seçici aktivasyon ve kayıtsızlık yoluyla kabul görür hale gelebilir. Her ne kadar ahlaki kayıtsızlığın uç durumlarda yaşandığı düşünülse de ahlaki kayıtsızlık günlük hayatımızda da karşımıza çıkabilir. Bu başlık altında, terör, savaş, çevre ve ergenlerde zorbalık durumlarında gösterilen ahlaki kayıtsızlığı ele alan ve kullanılan ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarına dikkat çeken araştırmalar incelenmektedir.

Terörizm, toplumda korku ve dehşet yaratarak baskı kurmak, şiddet göstererek istenilen hedeflere ulaşmak şeklinde tanımlanabilir (Laqueur, 1979). Teröristler karşılaştıkları sorunları çözmek için ahlak, din ve yasa tanımaz vahşi kuralları bilinçli bir şekilde uygulamaktadırlar (Bal, 2006). Terörizmi diğer şiddet türlerinden ayıran şey kamunun sindirilmesidir. Songar (1984), terörün ilk amacının devamlı tehdit, cinayet, korku ve sabotajlar ile toplumu 'Korku Hipnozu' denen duruma sokarak sadece söyleneni yapar hale getirmek; ikinci amacının ise kültür, dil, inanç, ahlak, aile ile ilgili kavramlarda kargaşalık yaratıp, toplumu neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilmeyecek bir duruma getirerek, kendi sundukları önermenin itirazsız kabulünü sağlamak olduğunu belirtmektedir. Bandura (1990a) ise terör eylemlerinin topluma geniş bir korku salmasına neden olan birkaç özellikten söz etmiştir. Bunlardan ilki terör eylemlerinin öngörülemez olmalarıdır. Ne zaman geleceği bilinmediği için insanlar sürekli tetikte ve korku içinde olur. İkincisi ise geçmiş terör eylemlerinin insanların hafızalarında yer alan korkunç sonuçlarıdır. Üçüncü özelliği de insanların, hayatları üzerinde hiçbir kontrolleri olmadığını hissetmeleri, ölüp ölmeyeceklerini bilmemeleri, belirsizlik hissi yaşamalarıdır. Özetle tahmin edilemezlik, dehşet ve

algılanan yetersizlik hissi terörü sosyal açıdan bağlayıcı bir hale getirerek toplumun sinmesine sebep olur (Bandura, 1990a).

Ahlaki kayıtsızlık terör saldırılarında yukarıda belirtilen bir dizi mekanizmanın kullanılmasıyla meydana gelmektedir. Fakat bu ahlaki kayıtsızlık sadece terör eylemlerinde değil, terörle mücadele adı altında alınan önlemlerde de görülebilmektedir. Teröre karşı alınacak önlemler bazen terörizmin kendisinden bile daha çok zarar veren boyutlara ulaşabilmektedir. Bilişsel yeniden yapılandırma olarak da isimlendirilebilen meşrulaştırma mekanizması, terör eylemlerini ahlaki olarak kabul edilebilir bir zemine oturtmak için kullanılır. Dünya üzerinde yapılmış çoğu terör eylemi, gündelik yaşamlarında ahlaki konularda hassasiyet sahibi olarak nitelendirilebilecek insanlar tarafından; dini ilkeler, doğru saydıkları ideolojiler ve milliyetçi amaçlar için gerçekleştirilmektedir. Bu çeşit bir meşrulaştırma aynı zamanda terörle mücadele için gerekli askeri hareketler için de kullanılabilir. Bir grubun terör eylemi başka bir grubun cesur savaşçılarının özgürlük mücadelesi olabilmektedir. Bunun yanı sıra kullanılan dilde teröristlerin kendilerine “özgürlük savaşçısı” demeleri, askerlerin ise teröristleri “etkisiz hale getirme”si; şiddet eylemlerinin verdiği zararı, devletin verdiği zararın büyüklüğünü göstererek önemsizleştirme; bağlı oldukları üst otorite konumuna dayanarak yapılan şiddet eylemlerinin sorumluluğunun alınmaması; uzaktan kontrol edilebilen patlayıcılar ve silah sistemlerinin kullanılmasıyla hedefin ve verilen zararın görülmemesi; karşı grubun insan değil de obje olarak görülmesi gerek teröristlerin gerekse terörle mücadele eden üst kurumların yapılan şiddet ve insanlık dışı eylemleri yapılabilir hale getirmek için kullandıkları diğer araçlardır (Bandura, 1990a; Bandura, 1999).

Aquino, Reed, Thau ve Freeman (2007) yaptıkları bir çalışmayla ahlaki kimliğin ve ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarının insanların savaşa yönelik bilişsel ve duygusal tepkileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada, ahlaki kayıtsızlık gösteren bireyler, 11 Eylül saldırılarından sorumlu kişilerin cezalandırılmasında ölümcül yöntemleri ölümcül olmayanlara göre daha ahlaki bulmuşlardır. Ayrıca ölümcül yöntemleri daha ahlaki bulan bu bireylerin ahlaki kimlik algılarının da ölümcül yöntemleri ahlaki bulmayanlara kıyasla daha az önemli olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada Amerika'nın Iraklı mahkûmlara yönelik ahlak dışı muamelelerine verilen duygusal tepkiler de incelenmiş ve ahlaki kayıtsızlığın bireylerin askerlerin yaptıklarına karşı olumsuz duygu vermesini azalttığı sonucu elde edilmiştir. Bu

çalışmanın bir diğer önemli sonucu ise insanların kendilerini nasıl tanımladıklarının ahlaki kayıtsızlık üzerindeki etkisidir. Kişinin ahlaki kimliğinin benliğinin merkezi bir parçası olmaması durumu ahlaki kayıtsızlığı meşrulaştıran önemli bir faktör olarak görülmektedir.

Doğa ve çevre ahlaki kayıtsızlığın sergilendiği diğer alanlardan biridir. İnsan eliyle çok tehlikeli boyutlara ulaşmış ve giderek artmakta olan küresel ısınma, buzulların erimesi, ormanlık alanların yok olması, çoğu hayvan türünün azalması, seller vb. afetlerin çoğalması ve diğer pek çok alarm seviyesine ulaşmış sorunlar ahlaki kayıtsızlık neticesinde ortaya çıkmış durumlardır. Atmosferden yüklü miktarda karbondioksiti emen ormanların yerleşim yeri ya da tarım alanı ihtiyacı gibi bahanelerle politik ve siyasi güçlerin menfaatleri uğruna yok edilmesi ahlaki meşrulaştırma mekanizmasının işlediğinin göstergesidir. Nükleer enerji endüstrisinin patlama yerine “enerji dağılımı”, yangın yerine “hızlı oksitlenme”, reaktör kazası yerine “ışık sarması” gibi tanımları dilin yeniden tanımlanması yoluyla ahlaki kayıtsızlığa katkısını göstermektedir. Büyük endüstrilerin atıklarının yol açtığı zararı üstlenmemeleri, kendi hataları için günah keçisi aramaları, çevreyi korumaya yönelik kişilere ya da organizasyonlara “felaket tellalları”, “çevre delileri” gibi sıfatlarla algıyı değiştirmeye çalışmaları, eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmeyerek sonuçları çarpıtmalarından başka bir şey değildir. Gerek doğayı gerekse insan sağlığını son derece tehdit eden sigara üreten firma çalışanlarının kendilerini kurban olarak yansıtmaları ya da kendi geçimlerini sağladıkları, sorumluluğun yönetime ait olduğu gibi söylemleri ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarına bir diğer örnek teşkil etmektedir. Görüldüğü üzere ahlaki kayıtsızlık sadece bireylerin iç dünyalarına özgü bir fenomen değil, sosyal sistemler arasında da görülen bir durumdur (Bandura, 2007; White, Bandura ve Pero 2009).

Saldırganlık ve şiddet içerikli eylemler ahlaki kayıtsızlıkla ilişkili çok geniş bir bağlam sunar. Bandura (1996) geliştirmiş olduğu modelde ahlaki kayıtsızlığın saldırganlık ve şiddet içerikli eylemleri hem doğrudan hem de dolaylı yollarla etkilediğini göstermiştir. Ortaya koyduğu modelde path analizi yönteminden yararlanılmış, elde ettiği sonuçlara göre, ahlaki kayıtsızlık toplum tarafından onaylanan davranışı ve kendini kınama tepkisini azaltıp, saldırganlığa yol açan bilişsel ve duygusal tepkileri arttırarak saldırganlık ve şiddet içerikli eylemleri besleyen faktör olarak görülmüştür. Başka bir deyişle ahlaki kayıtsızlık arttıkça kişi daha az olumlu sosyal davranış

gösterir, zararlı davranıştan dolayı daha az suçluluk hisseder dolayısıyla kendini daha az kısıtlar. Bunun yanı sıra ahlaki kayıtsızlıkta birçok mekanizma rol oynasa da, saldırganlık ve şiddet içeren eylemlerde ahlaki meşrulaştırma ve kurbanın suçlanması mekanizmasının en yoğun biçimde kullanıldığı bulgusu da elde edilmiştir (Bandura, 1996). Saldırganlıkla ilgili yapılan diğer çalışmaların çocuk ve ergen saldırganlığı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çocuk ve ergenlerdeki ahlaki kayıtsızlığın saldırganlıkla ilişkisinin meta analizini yapan bir çalışmada, ahlaki kayıtsızlığın hem çocuklarda hem ergenlerde saldırgan eylemleri yordamada anlamlı ve güçlü bir faktör olduğu, bununla birlikte çocuklara kıyasla ergenlerin daha fazla ahlaki kayıtsızlık sergilediği görülmüştür (Gini, Pozzoli ve Hymel, 2014).

Gülmez (2014) tarafından yapılan bir araştırmada evli erkeklerde dindarlık ve ahlaki kayıtsızlık ile kadına yönelik aile içi psikolojik ve fiziksel şiddet davranışları arasındaki ilişki, birtakım sosyo-demografik özelliklerin ve risk faktörlerinin de dâhil edilmesiyle yapısal eşitlik modeliyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda, evliliğinin ilk beş yılı içerisinde olan 20-34 yaş aralığında, kendisi ve eşi ilkökul ve altı seviyede eğitime sahip, düşük gelirli, eşi çalışmayan, çocukluğunda şiddete maruz kalmış katılımcıların eşlerine daha çok psikolojik ve fiziksel şiddet uyguladığı saptanmıştır. Yapısal eşitlik modeli kullanılan bu araştırmada, ahlaki kayıtsızlığın; hem şiddet karşıtı yargılar ile psikolojik ve fiziksel şiddet arasındaki, hem de eğitim düzeyi, gelir, çocuklukta şiddete maruz kalma ve babadan anneye yönelik şiddete tanık olma ile psikolojik ve fiziksel şiddet arasındaki ilişkiyi aracı değişken olarak yordadığı bulgusu elde edilmiştir.

Zorbalık da özellikle ergenlik dönemi geleneksel ve siber zorbalık, ahlaki kayıtsızlığın karşımıza çıktığı bir diğer bağlamdır. Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine göre zorbalık da ahlaki boyutlar ile tanımlanabilir. İnsanlar ahlaki standartlarını düşürmeden zararlı davranışlar gerçekleştirebilir ve bunu ahlaki olarak meşrulaştırarak kendilerini suçlu hissetmekten kurtulurlar. Bunu başarmak için kişiler, bilişsel mekanizmaları seçici olarak harekete geçirirler ve ahlaki olarak kayıtsız kalırlar. Ergenlerde ve çocuklarda zorbalık ahlaki kayıtsızlık ile pozitif ilişkilidir. Ahlaki kayıtsızlık sadece geleneksel akran zorbalığında değil aynı zamanda siber zorbalıkta da etkilidir. Sanal ortamda zorbalığa tanık olan ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile bir çalışma yapılmıştır (Van Cleemput, Vandebosch ve Pabian, 2014). Van Cleemput, Vandebosch ve Pabian'ın (2014) çalışmasında, öğrencilere siber zorbalık karşısında

hiçbir şey yapmamalarının gerekçesinin ne olduğu sorulmuştur. Belirtilen gerekçelerin; sorumluluğun yayılması, sorumluluğun yer değiştirmesi, mağduru suçlama ve olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma şeklinde dört ahlaki kayıtsızlık mekanizması etrafında şekillendiği görülmüştür. Almeida, Correia ve Marinho, (2010); Perren ve Gutzwiller-Helfenfinger (2012), zorbalık davranışı gösterenlerin daha fazla ahlaki kayıtsızlık gösterdiğini ve daha az ahlaki sorumluluk taşıdıklarını belirtmişlerdir. Yadava, Sharma ve Sharma (2008) çeşitli ahlaki kayıtsızlık mekanizmaları arasında ahlaki meşrulaştırma ve kurbanı suçlamanın zorbalık davranışının en anlamlı biçimde yordayıcısı olduğunu saptayarak; zorbaların, hipotetik olarak başka bir zorbanın davranışlarını meşrulaştırdıklarını, benmerkezci bir bakış açısıyla değerlendirdiklerini ve bu değerlendirmeyi kazançlar üzerinde temellendirdiklerini dile getirmişlerdir. Hymel, Rocke-Henderson ve Bonanno (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, ahlaki kayıtsızlığın zorbalığı açıklama oranı %38 olarak bulunmuştur. Ahlaki kayıtsızlık zorbalıkla pozitif ilişkili olduğu kadar, zorbalığa seyirci kalmayla da pozitif bir ilişkilidir. Thornberg ve Jungert (2013) zorbalık durumlarında seyirci kalma davranışlarını ahlaki duyarlılık, ahlaki kayıtsızlık ve savunucu özyetkinlik değişkenlerini temel alarak incelediği bir çalışmada, ahlaki duyarlılık ile ahlaki kayıtsızlık arasında güçlü negatif, ahlaki kayıtsızlık ile zorbalığı destekleyen davranışlar arasında pozitif; ahlaki kayıtsızlık ile zorbayı savunucu davranış arasında negatif ilişki bulmuştur. Obermann (2011), Danimarkalı ergenlerle yaptığı bir çalışmada zorbalığa tanık olup ilgisiz kalan seyircilerin durumla ilgili herhangi bir sorumluluk hissetmeyerek zorbayı savunan kişilere göre daha fazla ahlaki kayıtsızlık sergiledikleri bulgusunu elde etmiştir. Diğer yandan zorbalık mağduru bireyleri savunma davranışının da ahlaki kayıtsızlık ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Pozzoli, Gini ve Thornberg, 2016).

Yalçın (2014) ahlaki ihlallere tanıklıkta ahlaki kayıtsızlığı, ahlaki temel ve içgrup-dışgrup durumları temelinde incelediği çalışmasında hipotetik modelini test ederek, ahlaki kayıtsızlığın yalnızca ahlaki ihlalde bulunan kişi tarafından değil aynı zamanda bu ihlali izleyen, ona tanık olan bireyler tarafından da kullanılan bir mekanizma olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan, farklı ahlaki temellerin ihlalinde farklı düzeylerde ahlaki kayıtsızlık yaşandığı da bulunmuştur. Ardından ahlaki ihlallere tanıklıkta işleyen ahlaki kayıtsızlığı Haidth'in Ahlaki Temeller Kuramı bazında ele alarak, kuramda yer alan beş alan içinde de ahlaki kayıtsızlığın geçerli olduğu

belirtilmiştir. Son olarak ahlaki kayıtsızlığı etkileyen bağlamsal ve bireysel değişkenler saptanmaya çalışılmıştır. Ahlaki ihlali gerçekleştiren kişinin içgruptan ya da dışgruptan olmasının ahlaki kayıtsızlık üzerinde çok az etkisi olduğu görülmüştür. Bireysel değişkenlerle ilgili olarak, sosyal baskınlık yöneliminin, siyasal ideolojinin, sağ kanat yetkeciliğin, dini yönelim ve ahlaki kimliğe verilen önemin, izleyicinin ahlaki kayıtsızlık sergilemesiyle ilişkili olduğu ve ahlaki temel farklılaştıkça, bireysel değişkenlerin de ahlaki kayıtsızlıktaki rolünün farklılaştığı görülmüştür.

Yukarıda belirtilen alanlara ek olarak ahlaki kayıtsızlığın; yazılım korsanlığında (Garbharran ve Thatcher, 2011), bilgisayar korsanlığında (Rogers, 2001), idam hükmünün gerçekleştirilmesinde (Osofsky, Bandura ve Zimbardo, 2005), spor müsabakalarında gözlenen antisosyal davranışlarda (Boardley ve Kavassanu, 2010), kişinin yurttaşlık görevlerini ihlal etmesinde (Caprara, Fida, Vecchione, Tramontano ve Barbaranelli, 2009) devreye giren bir mekanizma olduğu da araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

2.6. Ahlaki Kayıtsızlıkta Rol Oynayan Etmenler

Bandura (1996), ahlaki kayıtsızlığın meydana gelmesinde kalıtım ve çevrenin rolüne ilişkin olarak; zarar verici davranışın kişisel ve çevresel unsurların etkileşiminin bir ürünü olduğunu, sosyal ideolojilerin, uygulamaların ve birtakım kurumsal düzenlemelerin ahlaki kayıtsızlığı kolaylaştırdığını öne sürmektedir. Dolayısıyla sosyal ve kişisel etkiler ahlaki kayıtsızlığı kolaylaştıran yardımcı faktörler olarak işlev görmektedir. Aynı şekilde Moore (2008), ahlaki kayıtsızlığın kalıtsal ya da kalıcı bir kişilik özelliği olarak değil, sosyal bağlamlar tarafından etkilenen ve zaman boyu gelişen bilişsel bir yönelim olarak ele alındığını belirtmektedir. Durumsal ve bireysel faktörlerin ortaklaşa etkili olduğu çalışmaların başında ise Milgram'ın (1974) otorite deneyi ve Zimbardo'nun hapisane deneyi örnek verilebilir (Haney, Banks ve Zimbardo, 1973). Çevresel faktörlere örnek olabilecek Beu ve Buckley'in (2004) çalışması, siyasi liderlerin otorite suçları işleyebileceklerini ve alt pozisyonda yer alan bireylere ahlaki kayıtsızlık sergileyebileceklerini açıklamaktadır.

2.6.1. Bireysel Etmenler

Chugh, Kern, Zhu ve Lee'nin (2014) **güvenli bağlanmanın** ahlaki kayıtsızlıktaki yerini inceledikleri çalışmada kaygılı bağlanmaya kıyasla güvenli bağlanmanın daha

fazla etik davranış ortaya çıkardığı ve güvenli bağlanmanın tehdit algısını düşürerek ahlaki kayıtsızlık eğilimini minimize ettiği bulgusu elde edilmiştir. Çalışmada tehdit algısı başarıya gerektiren durum örnekleriyle incelenmiştir. Güvenli bağlanmaya sahip bireyler başarıya gerektiren durumları olumlu anlamda meydan okuma olarak görürken güvenli bağlanmayanlar bu durumu bir tehdit olarak görür ve yetkinliklerinin değerlendirileceğini düşünürler. Bu tehdit algısı, kişinin yaşadığı durumu potansiyel olarak zarara ya da kayba neden olacak bir durum olarak değerlendirmesine yol açar. Kaygılı bağlanmaya sahip bireyler, daha çok tehdit hissedeceği için daha az etik davranma eğilimi göstereceği, diğer bir ifadeyle tehdit algısının ahlaki kayıtsızlık eğiliminde ilgili bir faktör olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarını **ergenlikten** gençliğe doğru inceleyen bir çalışmada, erken ve orta dönem ergenlerin, genç yetişkinlere oranla daha fazla ahlaki kayıtsızlık mekanizması kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca; geç ve orta dönem ergenlerin sorumluluğu yayma-dağıtma mekanizmasını daha fazla, mağduru suçlama ve ahlaki meşrulaştırma mekanizmasını daha az kullandıkları, üniversite öğrencilerinin ise kurbanı insanlıktan çıkarma ve olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma mekanizmalarını daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir (De Caroli ve Sagone, 2014). Paciello, Fida, Tramontano, Lupinetti ve Caprara (2008) ahlaki kayıtsızlığın kalıcılığını, değişimini ve geç ergenlikte şiddet ve saldırganlık üzerindeki etkisini inceledikleri boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Elde ettikleri bulgular, saldırgan ve şiddet içeren davranışlarda ahlaki kayıtsızlığın payının oldukça büyük olduğunu ve 14-16 yaş arasında ahlaki kayıtsızlığın daha güçlü biçimde sergilendiğini, sonrasında ise yavaş biçimde düştüğünü göstermektedir. Bu azalmanın nedeninin artan bilişsel ve sosyal yapılar, sonuçları tahmin etme becerisi, davranışları planlama, sosyal deneyimlerden ders çıkarma veya farklı davranışlara atfedilen değerler gibi faktörler olduğunu öne sürmüşlerdir.

Ahlaki kayıtsızlık **cinsiyet** açısından değerlendirildiğinde ise yapılan çalışmalar erkeklerin kızlardan daha yüksek ahlaki kayıtsızlık gösterdiği şeklindedir (Bandura, 1996; De Caroli ve Sagone, 2014; De Caroli ve Sagone, 2014a; Paciello, Fida, Tramontano, Lupinetti ve Caprara, 2008; Thornberg ve Jungert, 2013). Bu araştırma kapsamında ölçek uyarlama sürecinde yapılan uygulamalarda da erkek öğrencilerin ahlaki kayıtsızlığının kız öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

Başkasının duygularını anlayabilme, paylaşabilme, başkasının perspektifinden olaylara bakabilme ve belli bir duygusal durumun altında yatan sebepleri anlayabilme olarak tanımlanan **empati**, ahlaki kayıtsızlıkla negatif ilişkiye sahip bir kavramdır. Yapılan araştırmalar empatinin, insanları diğer insanların durumlarından kendilerini daha fazla sorumlu hissetmeye yönelttiği, ahlaki muhakemeyi arttırdığı dolayısıyla kendini düzenleme mekanizmasını aktifleştirdiği yönündedir (Lazarus, Pyzalski, Barkoukis ve Tsorbatzoudis, 2012; Paciello, Fida, Cerniglia, Tramontano ve Cole, 2012). Aynı zamanda yapılan çalışmalarda herhangi bir olumsuz duruma yönelik tepkisizlik davranışının empati ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır (Demaray, Summers, Jenkins ve Becker, 2016; Pozzoli, Gini ve Thornberg, 2016).

De Caroli ve Sagone (2014a) ergenlerde **adil dünya inancı**, olumlu sosyal davranış ve ahlaki kayıtsızlık arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ergenlerin ne kadar çok adil dünya inancı taşıyorlarsa o kadar çok olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminde olduklarını, olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminde buldukları da daha az ahlaki kayıtsızlık mekanizması kullandıklarını bulmuşlardır. Herkesin hak ettiğini aldığı ve aldıklarını hak ettiği bir dünyada yaşadıklarına dair bir inanç beraberinde kişiler arası güveni ve daha çok yardım etme eğilimini getirerek sorumluluğa ve ahlaki muhakemeye zemin teşkil etmektedir.

Sosyal baskınlık yönelimi bir kişilik değişkeni olarak bireyin grup bazında bir hiyerarşiye ve üstün grupların aşağı gruplar üzerinde baskın olmasına yönelik verdiği desteği ve duygusal arzuyu ifade eder (Pratto ve Shih, 2000). Sosyal baskınlık yönelimi yüksek olan bireylerin, milliyetçilik, ırkçılık, cinsiyetçilik ve homofobi gibi grup farklılıklarına dayalı hiyerarşiyi meşrulaştıran politikaları ve ideolojileri benimsedikleri görülmektedir (Sidanius ve Liu, 1992). Sosyal baskınlık yöneliminin ahlaki kayıtsızlık ile ilişkisini inceleyen araştırmalar arasında Costello ve Hodson'ın (2009) çalışması örnek verilebilir. Yaptıkları araştırmada sosyal baskınlık yönelimi yüksek olan bireylerin göçmenleri insanlıktan çıkarma eğiliminin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde Jackson ve Gaertner (2010), sosyal baskınlık yönelimi ile savaşa verilen destek arasında ahlaki kayıtsızlığın aracı bir rol oynadığını göstermiştir. Blasi (1993) bireyin sahip olduğu ahlak anlayışının davranışlarıyla tutarlı olabilmesi için, ahlaki anlayışın kişisel bir sorumluluk haline gelmesi gerektiğini öne sürer. Diğer bir ifadeyle birey ahlak anlayışına uygun bir **ahlaki kimlik** inşa eder. Dolayısıyla birey ahlaki bir kimliğe sahipse, ya da kimliği ile bütünleştirdiği ahlaki

özellikleri önemsiyorsa, ahlak anlayışı ile davranışları arasında olabildiğince tutarlı bir davranış örüntüsü sergileyecek ve ahlaki kayıtsızlık içeren davranışlar sergilemekten kaçınacaktır. Aquino, Reed, Thau ve Freeman'ın (2007) yaptıkları bir çalışmada ahlaki kimliği baskın olan katılımcıların daha az ahlaki kayıtsızlık mekanizması kullandığı sonucu elde edilmiştir. Bunun yanı sıra ergenlerde ahlaki kişilik ve olumlu sosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen Padilla-Walker ve Fraser (2014), ahlaki kişiliği değerler, kendini düzenleme ve sempati değişkenleriyle değerlendirerek, çoklu ilişkiler saptamıştır. Çalışmada, değerler ile olumlu sosyal davranışlar arasında ilişki bulunmuş olup, bir sonraki sene yapılan tekrar ölçümlerde bile değerlerin hem düşük hem yüksek maliyetli olumlu sosyal davranışla pozitif ilişkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Kendini düzenleme ikinci ölçümlerde yüksek maliyetli olumlu sosyal davranışla ilişkili bulunmuşken, sempati düşük maliyetli olumlu sosyal davranışla ilişkili bulunmuştur. Bireyin ahlaki kimliğine verdiği önem, ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarının kullanılmasında rol oynamaktadır.

Yüksek oranda aşırı disiplinli ve itaatsizliğin baskılandığı bir ailede yetişmiş olmanın yarattığı duygusal çift-değerliğin (sevme ve nefret etme) belirsizliğinden kaçınmayla ortaya çıkan korku ve suçluluk duygularının gelişimsel süreçte şekillendirdiği bir kişilik özelliği olarak tanımlanan **yetkecilik** (Adorno, Frenkel-Brusnik, Levinson ve Sanford, 1950) ahlaki kayıtsızlığın sergilenmesinde önem taşıyan diğer bireysel faktörlerden biridir. Bu özellik statüye aşırı değer verme, otorite ve otorite figürlerine aşırı saygı gösterme, onları idealize etme, belirsizliğe tahammül gösterememe, dış grupta yer alan bireylere aşırı öfke ve nefret gibi birtakım görünümlere sahiptir. Bu özellik daha çok önyargıyla olan ilişkisi üzerinden araştırılmış ve önyargının altında yatan önemli değişkenlerden biri olarak bulunmuştur (Heaven ve Quintin, 2003; Verkuyten ve Hagendoorn, 1998). Ahlaki kayıtsızlık ile yetkecilik ilişkisini inceleyen çalışmalar çok olmamakla birlikte yapılan çalışmalarda yetkecilik düzeyi arttıkça ahlaki kayıtsızlık düzeyinin de arttığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Örnek olarak Jackson ve Gaertner (2010) yetkeciliğin savaşa verilen destek üzerindeki etkisinde ahlaki kayıtsızlığın aracı etkisini gösterirken, Passini (2008) yetkeci saldırganlık düzeyi arttıkça ahlaki dışlama düzeyinin arttığını bulmuştur.

Son olarak **dindarlık** ele alındığında, dinin ve dini söylemlerin, din adına gerçekleştirilen acımasız eylemlerde olduğu gibi ahlaki kayıtsızlıkta bir gerekçelendirme olarak kullanıldığı görülmektedir (Bandura, 1990a). Diğer taraftan,

dindarlık; duygusal eğilimler, olumlu sosyal kişilik özellikleri ve değerlerle güçlü ilişkiye sahip bir kavramdır (Saroglou, 2013). Van Pachterbeke, Freyer ve Saroglou (2011), çelişkili görünen bu durumu incelemek amacıyla yetkeciliğin dindarlıkla ilişkisini inceleyerek duruma açıklık getirir nitelikte bulgular elde etmişlerdir. Yetkeci eğilimlerle dini düşüncelerin bir araya gelmesi acımasız davranışlar sergileme olasılığını arttırmakta, dini kavramlar yetkeci kişilerde boyun eğiciliği aktifleştirerek acımasız davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla acımasız davranışlar dindarlıktan bağımsız şekilde yetkeci kişilik özelliğinin sahneye çıkmasıyla gerçekleşmektedir.

2.6.2. Çevresel Etmenler

Akran grubu birey için önemli bir sosyal ortamdır. Sosyal bilişsel teori kişilerin, çoğu davranışı, dolayısıyla davranış standardını sosyal ortamlar içerisinde sosyalleşerek öğrendiğini öne sürer. Caravita, Sijtsema, Rambaran ve Gini (2014) çocukluktan ergenliğe geçiş döneminde ahlaki kayıtsızlıkta **akran etkisini** incelemiştir. Bu çalışmada ahlaki kayıtsızlık üzerinde akran etkisi çocuklukta anlamlı bulunmazken ergenlikte anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç akranların çocukların ve ergenlerin hayatındaki rolünün farklı olması ile açıklanabilir. Ayrıca, çocuklara kıyasla ergenlerin ahlaki kayıtsızlığı daha yüksek bulunmuştur. Çocukluk döneminde ahlaki kayıtsızlığın sosyalleşme ya da arkadaş seçimi ile ilgili olmadığı ancak ergenler için ahlaki kayıtsızlık düzeylerinin arkadaşlarınıninkine benzer biçimde değişim gösterdiği yapılan araştırmaların sonuçlarındandır. Akran etkisinin önemini gösteren başka bir çalışma Farnese, Tramontano, Fida ve Paciello (2011) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin kopya çekmesinde ahlaki kayıtsızlığı inceleyen bu çalışma, diğer faktörlerin yanında öğrencinin sınıftaki diğer arkadaşlarının kopya çektiğini görmesinin kendisinin de kopya çekmesini arttırdığı sonucunu ortaya koymuştur. Çünkü akranlar tarafından gerçekleştirilen ihlal davranışlarının sıklığı, ahlaki bilişsel çarpıtmaları harekete geçirir dolayısıyla “ahlaki kayıtsızlık kültürü” oluşturur. Bu kültür, bu mekanizmaların sosyalleşmesini, öğrenilmesini, harekete geçirilmesini sağlar ve olumsuz davranışları meşrulaştırır. Öğrenciler de paylaşılan sosyal normlardan etkilenirler. Kopya çeken öğrenciler arkadaşlarının da kopya çektiğini söylemiş, arkadaşlarını kopyacı olarak değerlendirmiştir.

Akran etkisinin yanı sıra **grup normları** da ahlaki kayıtsızlık içeren davranışların sergilenmesinde bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer grupta kabul gören normlar yıkıcı davranışlardan kaçınılması ve sınıf arkadaşına destek olunması şeklinde olursa, şiddet ve zorbalık eylemlerinin daha az ve mağduru savunma davranışlarının daha fazla olacağı söylenebilir (Frey, Hirschstein, Edstrom ve Snell, 2009; Doll, Song ve Siemers, 2004). Menesini, Palladino ve Nocentini (2015) yaptıkları çalışmada, zorbalığa destek veren sınıfların ahlaki kayıtsızlık seviyesinin yüksek olduğunu ve bireysel zorbalığın artmasında da en önemli etkenin sınıfın olumlu geri bildirimini olduğunu belirtmişlerdir.

Akran etkisinin ve grup normlarının da dahil olduğu bir üst başlık olarak karşımıza bireylerin en basit düzeyde diğerlerini biz ve onlar olarak kategorize ettikleri **içgrup-dışgrup** kavramları çıkmaktadır. İnsanlar iç gruplarını diğer bir ifadeyle kendi gruplarını daha pozitif olarak değerlendirme eğilimi göstermekte, kendi gruplarına yönelik olumlu duygular hissetmekte ve güçlü özdeşimler kurmaktadır. Dışgrup denilen diğer gruplara karşı ise insanlar daha olumsuz değerlendirme yapma eğilimi göstererek olumsuz duygular ve ayrımcılık davranışları göstermektedir (DeSteno, Dasgupta, Bartlett ve Cajdric, 2004; Smith, Seger ve Mackie, 2007) Bireylerin iç gruplarındaki diğer üyelerin saldırgan ya da ayrımcı davranışlarını gerekçelendirme eğiliminde olduklarını gösteren araştırmalar mevcuttur (Bar-Tal, 1990; Struch ve Schwartz, 1989; Tajfel, Billig, Bundy ve Flament, 1971). Ortaya çıkan bu grup merkezli yanlılık ahlaki kayıtsızlık içeren davranışlarla ilgili yargıları da etkilemektedir. İnsanların kendi gruplarına yönelik gösterdikleri bu eğilim, ahlaki kayıtsızlık içeren davranışların dışsal nedenlere bağlanmasına ve bunların gerekçelendirilmelerine zemin oluşturmaktadır (Leach, Ellemers ve Barreto, 2007).

Medya ahlaki kayıtsızlıkla ilişkili bir diğer faktördür. Medyanın ahlaki kayıtsızlıktaki rolünü, dizilerdeki sevilen karakterlerin ahlaki olmayan davranışlarının hangi mekanizmalar aracılığıyla kabul edildiğini inceleyen bir çalışma, karakterin motivasyonunun ve yaptığı eylemin sonucunun ahlaki kayıtsızlığı meşrulaştırmada rol oynadığını belirtmiştir. Buna göre, eğer karakter iyi niyet taşıyorsa ve yaptığı eylem pozitif bir şekilde sonuçlanıyorsa bu durumun karakterin davranışlarına daha fazla olumlu atıf, karakterin daha çok beğenilmesi ve karakterin eylemlerinin daha çok meşrulaştırılması ile neticelendiği bulgusu elde edilmiştir (Krakowiak ve Tsay-Vogel, 2013). “Kurtlar Vadisi” gibi mafya dizilerinde ya da sinema filmlerinde yer alan şiddet

unsurları sadece filmdeki kötü karakterlerin değil, iyi karakterlerin de başvurduğu yöntem olarak lanse edilmekte ve böylece şiddet eğilimleri haklılaştırılmaktadır. Dizinin kahramanlarının savaş halinde olduğu kişi veya gruplar ülkedeki değerlere saldıran, kurumları tehdit eden güçlerdir. Dolayısıyla izleyicinin gözünde kahramanların o kişilere karşı koyarken kullandığı şiddet dolu yöntemler haklı ve normal olarak algılanmakta ve böylece bir çeşit haklılaştırılmış şiddet modu oluşturulmaktadır (Pişkin, 2011). Ayrıca, bilgisayar oyunları da gençlik arasında popüler etkinliklerden birisidir ve en çok tercih edilenleri şiddet içerikli nişancı oyunlarıdır. Bilgisayar oyunlarındaki ahlaki kayıtsızlığı inceleyen Hartmann ve Vorderer (2009), yaptıkları deneysel düzeneklerle sanal şiddeti meşrulaştıran oyunların, oyuncuların daha az suçluluk ve negatif duygu hissetmelerine yol açtığını, bilgisayar oyunlarının genelde şiddeti meşrulaştırarak ahlaki kayıtsızlıkta etkili olduğunu savunmaktadırlar.

Son olarak **kültür**, neyin ahlaki olduğu ya da olmadığı konusunda dayanak sağlar. Bazı durumlar, bazı kültürlerde herhangi bir değerlendirme ya da yargıya maruz kalmayabilir. Dolayısıyla ahlak kavramı kültürden etkilenen ve kültürden kültüre değişiklik gösterebilen bir kavramdır. Bu bağlamda kültürü temel alıp ahlaki alanı sınıflandıran araştırmacılar da mevcuttur. Ahlakla ilgili kuramlar başlığında da ele alındığı üzere, Turiel'in (1983) toplumsal alanlar kuramı, Haidth'in (2001) ahlaki temeller kuramı bunlara örnek verilebilir. Farklı ahlaki temellerin ahlaki kayıtsızlık üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte farklı ahlaki temeller için farklı ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarının etkinleşeceği ya da ahlaki kayıtsızlığın ortaya çıkacağı öne sürülebilir (Yalçın, 2014).

2.7. Değer Eğitimi

Okullar öğrencilerin bilişsel anlamda birtakım hedeflerini gerçekleştirmelerinin yanı sıra, vatansever olma, saygılı olma ve dürüst olma gibi diğer birçok duyuşsal kazanımları da öğrencilere vermeyi hedefler. Değerler ve bununla ilgili yapılan tüm eğitimler duyuşsal eğitim başlığı altında yer alır. İnsan davranışlarının üç temel boyutu olan bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alandan duyuşsal alan; duyuların, farkındalığın, duyguların ve değerlerin gelişimini içerip, duyuşsal eğitim başlığı altında değerlendirilebilir. Son 20-30 yıldır değer eğitiminin gündeme gelmesinin başlıca

nedeni, geçmişte bilişsel özelliklere çok fazla ağırlık verilmesi ve değerlerle ilgili duyuşsal eğitimin geri plana atılmasıdır (Bacanlı, 2017).

Değer eğitimiyle ilgili Silcock ve Duncan (2001) okullarda değer kazanımının gerçekleşmesi için üç şartın yerine getirilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. İlk öğrencilerin bu eğitim sürecinde gönüllü olmaları, diğeri öğrenci ile öğrenilen konu arasında dönüştürücü bir ilişkinin olması ve son olarak öğrenilen konu ile sosyo-politik çevre arasında tutarlılık olmasıdır.

Bacanlı (2017) değer eğitiminin yapılmasının yapılmamasından çok daha fazla sorumluluk taşıdığına, iyi bir şekilde yürütülmediği takdirde zarar verebileceğine, değer eğitiminin belli bir amaca yönelik olduğuna dikkat çekmektedir. Aynı zamanda değer tercih edileni ifade ettiği için öğretilen değerın zıt değerinin de ortaya konması gerektiğini, değerlerin çoğu ortamlarda tercih edilirken bazı ortamlarda tercih edilmeyebileceğini dolayısıyla değer eğitiminin ortamdandır bağımsız olmaması gerektiğini ve her değerın bir sınırı olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra, değerlerin tek başına değil örüntülü olup diğeri değerlerle ilişkili olduğunu ve davranışlara dönüşmesinin de sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Değer eğitiminde açıklanması gereken diğeri bir nokta da değer eğitiminin yapılaş biçimidir. Örtük ya da açık değer eğitimi yapılabilir. Açık değer eğitimi açıkça değer eğitimi vermek amacıyla yapılan etkinlikleri kapsayan yazılı bir şekilde resmi programda yer alan eğitimidir. Örtük değer eğitimi ise resmi eğitim programında açıkça ifade edilmeyen dolaylı olarak yapılan eğitimi ifade eder. Örtük program sınıflarda ve okullarda öğrenme sürecinin bir parçasıdır, çoğu zaman istenilerek verilmeyen ve farkında olunmayan bilgi, tutum, inanç ve değerleri kapsar (Horn, 2003). Bacanlı (2017) değer eğitiminin örtük bir şekilde yürütülmesi gerektiğini, fazla ön planda olmasının tersine etki yaratabileceğini, özellikle ergenlik dönemi dikkate alındığında, dönemin bir özelliğı olan otoriteye karşı gelmenin değerleri de kapsayabileceğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra değer kazanımının resmi programdan çok örtük program vasıtasıyla gerçekleştiğini, örtük programın etkisinin daha fazla olduğunu ve öğrenilen değeri kalıcı hale getirdiğini ileri süren çalışmalar da vardır (Horn, 2003; Sarı, 2007).

Değer eğitimi ahlak eğitimini de içeren kapsamlı bir eğitimidir. Ahlak eğitimi değer eğitiminin bir parçasıdır. Ahlak eğitiminin yanı sıra literatürde yer alan karakter

eğitimi, vatandaşlık eğitimi, çevre eğitimi, uyuşturuğu ile mücadele eğitimi, barış eğitimi, din eğitimi ve maneviyat eğitimi gibi eğitimlerin değer eğitimiyle akraba sayıldığı görölmektedir (Bacanlı, 2017).

2.8. Değer Eğitimi Yaklaşımları

Değer eğitimi ile ilgili birçok yaklaşım olmakla birlikte değer eğitiminde Değer Aşılama, Değer Analizi, Değer Açıklama ve Gelişimsel Yaklaşım olmak üzere dört temel yaklaşım bulunmaktadır (Marte ve Marte, 2017).

Değer Aşılama yaklaşımı, değerler eğitiminde en sık kullanılan yaklaşım olarak değerin doğrudan öğretilmesini hedefleyen, okul ortamını ve öğretmeni merkeze alan yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, belli birtakım değerlerin var olduğuna inanılır, öğrencilerin bu değerlere sahip olması doğru olarak kabul edilir ve eğitim yoluyla bu değerler aşılanır. Dolayısıyla eğitim ortamında öğrencilerin belli birtakım değerleri kazanmasına yönelik oluşan her durum bu yaklaşımı öngörmektedir. Bu yaklaşım özellikle ilkokul ve ortaokul seviyesinde görülür; öğrencilerin gerek evde gerekse okulda belli birtakım yöntemlerle davranışlarının aşılanan değerler doğrultusunda değişmesi ve sorumluluk sahibi bireyler olması hedeflenir. Modelleme, tekrar, olumlu ve olumsuz pekiştirme, alternatifleri manipüle etme, verileri sağlamada taraflı duruş, rol oynama, oyunlar, hikâye anlatma, benzetim gibi teknikler değer aşılama da kullanılan tekniklerdir (Gaikwad, 2004; Halstead ve Taylor, 2000).

Değer Analizi değer eğitiminde ikinci yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşım, Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu tarafından geliştirilmiş bir değerler eğitim yaklaşımıdır. Değer Analizi, problem çözme ve düşünme eğitimi yaklaşımlarını referans alarak, öğrencilerin durumları sağlıklı analiz etmeleri halinde doğru değerleri yakalayabileceklerini savunur. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilere karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar konusunda karar verebilmelerinde bilimsel araştırma, mantıksal düşünme ve eleştirel düşünme süreçlerini kullanabilmelerine yardımcı olmaktır. Bu yüzden öğrencilerden sorunlar özellikle toplumsal sorunlar üzerinde düşünmelerini ve akılcı ve mantıklı yollar izlemelerini ister. Bu şekilde öğrencilere bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulaması öğretilir. En çok kullandığı teknikler arasında münazara, araştırma, yapılandırılmış akılcı tartışmalar, ilkeleri sorgulama ve bireysel veya grup kütüphane ve alan araştırmalarıdır (Coombs ve Meux, 1971).

Değer eğitimi konusunda en çok yankı uyandıran üçüncü yaklaşım olarak Değer Açıklama yaklaşımı, felsefesini John Dewey ve Hümanistik kuramdan alarak, 1996 yılında Louis Raths, Merrill Harmin, Howard Kirchenbaum ve Sidney Simon tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, telkin yerine değer öğretene açıklanmasını ve kararın öğrenciye bırakılması gerektiğini savunur. Öğrencinin kendi değeri ile ilgili bir farkındalık uyandırmak amaçlanır, dolayısıyla değer belirleme ve öğrenme süreçlerinde öğrenciyi merkeze alır. Öğretmenler ise öğrencilerin kendi değer pozisyonlarını belirlemelerinde yardımcı olurlar. Bu yaklaşımda öğrencinin hangi değere sahip olması gerektiği vurgulanmaz, aksine öğrencinin kendisi için önemli olan değer belirginleştirilip kazandırılması esas alınır. Bu yaklaşıma göre, bir değer kazanımının başarıya ulaşması için *seçme*, *ödüllendirme* ve *hareket* olmak üzere üç basamak yer almalıdır. *Seçme* aşamasında öğrencilere mevcut ve alternatif değerler arasından belli birtakım değerlendirmeler sonunda istedikleri değerleri özgürce seçebilme imkânı tanır. *Ödüllendirme* aşaması öğrencinin seçiminden memnun olması ve çevresine iletmesini kapsar. *Hareket* kısmında ise seçilen değerlere uygun davranışlar sergileme vardır, bu hareketin yaşamın tüm alanında tutarlı bir şekilde devam etmesi gerekir. Bu basamaklarda öğrencilerin değerlerini açığa kavuşturma ve kendi yaşantıları vasıtasıyla içselleştirme sağlanmaya çalışılır. 1960'lı ve 1980'li yıllarda etkili olan bu yaklaşım, daha sonra çekiciliğini kaybetmeye başlamıştır (Kirschenbaum, Harmin, Howe ve Simon, 1977).

Son yaklaşım olan Gelişimsel Yaklaşım ise Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına dayalı olarak oluşturulan ve ikilemler vasıtasıyla ahlaki gelişimin sağlanabileceğini ileri süren yaklaşımdır. Kohlberg kendi yaklaşımı temelinde *Adil Topluluk Okulları* kurmuş, ahlaki tartışmalar ve katılımlı proje grupları ile kararların alındığı bir sistem oluşturmuştur. Bu yaklaşımda, temel değerleri incelemek, akıl yürütmeyi ve mantıksal çözümlemeyi güdülemek, demokratik bir ortamda rol almayı sağlamak ve sorumluluğu eşit paylaşmak esas alınır. Öğretmenin yargısı da öğrenciler tarafından mutlaka uyulması gereken bir özellik taşımaz, farklı görüşlerden biri olarak değerlendirilir. Bu yaklaşımda öğretmen öğrenciye ahlaki ikilem içeren bir hikâye sunarak kendi ahlaki yargılarını açığa çıkarmayı hedefler. Burada asıl önemsenen şey öğrencinin sonuca ya da çözüme ulaşmadaki sürecidir ve değerlendirme yaparken kullandığı dayanaklardır. Düşünme ve muhakeme gücüyle değer kazanımı hedeflenmektedir. Bu yaklaşım ahlaki konuları içeren tartışmalarla değerlerin

irdelenmesine olanak sağlayarak ve çocukların ahlaki yargılarını ahlaki gelişimlerinde bir üst evre ile karşılaştırmalarına imkân vererek değerlerin sarsılmasına neden olur. Aynı zamanda okul yapısını demokratikleştirerek çocukların karar alma ve yürütme süreçlerine katılabilecekleri ortam sağlar (Power, 1988; Power ve Power, 1992).

Değer eğitime yönelik yukarıda yer alan yaklaşımların yanısıra kültürel bir model olan Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı Bacanlı (2015) tarafından geliştirilmiştir. Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı, değerlerin tartışılabileceği, uzlaşılabilir tanım ve ilkelerinin bulunabileceği anlayışına dayanır. Bu yaklaşımda, değerlerin bireylerin hayatlarına yön vereceği iddiasından yola çıkılır. Değer bilinçlendirme yaklaşımında değer aktarımından ziyade değer açıklama tercih edilir, değer öğretimi yerine değer yönetimi yapılması öngörülür ve değer eğitimi düşünme eğitimiyle yakından ilişkili olarak ele alınır. Değer bilinçlendirme yaklaşımı değer eğitimiyle ilgili olarak, kişilerin zihinlerindeki değer anlayışını netleştirmelerini hedefleyen *değer analizi*, kişilerin davranışlarındaki değerlerin farkına varmalarını ve değerlerin davranışa nasıl dönüştürüleceğini göstermeye yönelik etkinliklerden oluşan *değer sorgulama*, kişilerin değeri idealleştirmelerine yardımcı olmayı hedefleyen etkinliklerden oluşan *değer konumlandırma*, kişilerin değerleri hem kendileri hem de diğerleri için öngörme durumlarını artırmaya yönelik etkinlikleri içeren *değer özneleştirme* ve kişinin yeni değerler ürettiği aşama olan *değer üretme* aşamalarını içeren beş basamaklı bir yapı önerir (Bacanlı, 2017).

2.9. Ahlak Eğitimi

Ahlak eğitimi iyi ahlak sahibi olmayı hedefleyen ve buna yönelik bilgi, inanç, tutum ve beceri kazandırmayı da kapsayan bir süreç olarak tanımlanmıştır (Kirschenbaum, 1995).

Ahlak eğitimi çocukların yaşadıkları toplum içerisinde uyum ve ahenk içerisinde bir yaşam sürdürebilmelerine olanak sağlayan yolları öğrenmelerine ihtiyaç duydukları kabulünden yola çıkar. Bu yüzden tarihin tüm dönemlerinde okullara çocuklara birtakım ahlaki erdemler kazandırma noktasında bir görev yüklenmiştir. Ahlak eğitimiyle çocuklara hem kendilerinin iyi ve ahlaki bir hayat sürmeleri hem de üyesi oldukları topluma katkı sağlayarak sorumlu ve üretken bireyler olmaları yolunda yardımcı olacak düşünce ve alışkanlıklarla birtakım değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir (Cevizci, 2010).

Tarih boyunca ahlak eğitime yönelik görüşler incelendiğinde hemen herkesin ahlak eğitimi olması gerektiği noktasında mutabık kaldığı fakat genel eğitimle ilişkisi ve içeriğinin nasıl olması gerektiğine yönelik bir ortak söylemin söz konusu olmadığı görülmektedir. Ortaya konan görüşler incelendiğinde kabaca ahlak eğitimiyle ilgili görüşler iki ana çizgi üzerinde toplanmıştır. Bunlardan ilki ahlak eğitiminin genel eğitimin önemsiz bir parçası olması gerektiğini savunan görüştür. Bu görüş modernleşme ile birlikte bilimin ve bilimsel gelişmelerin baskın olduğu dönemlerde ortaya çıkmış ve eğitimin bireylerin düşünme kapasitelerini geliştirmek, sosyalleşmelerini sağlamak, onlara belli bilgi türlerini kazandırmak ve ekonomik büyümeyi sağlamak gibi başka temel amaçları üzerinde yoğunlaşmıştır. Akıl kavramı bu görüşte son derece önem kazanmış, ahlak eğitiminin aklın eğitiminin bir parçası olduğu düşünülerek aklın gerektiği durumlarda rasyonel ve evrensel ilkeler doğrultusunda doğru ve ahlaki kararlar alabileceğine vurgu yapılmıştır. Bu görüşün öteki ucunda yer alan diğer görüş ise eğitimin her anlamda ahlak eğitimi olması gerektiğini ileri süren yaklaşımdır. Platon'dan gelen bu anlayış, eğitimin en üst düzeyinin ahlak olması gerektiğini savunur. Bu, eğitim müfredatının sadece ahlak veya ahlak eğitime ayrılması gerektiği anlamına gelmediği gibi ahlak eğitiminin matematik, müzik, bilim eğitimi gibi ağırlıklı yer tuttuğu fakat ahlakın en nihai hedef olması gerektiği anlamını taşımaktadır (Cevizci, 2010; Lickona, 1992).

Ramachandran (2008), ahlak eğitiminin değer eğitiminin bir parçası olduğunu belirtmiştir. Değer eğitimi gelişimsel, ahlak eğitimi ise statiktir. Değer eğitimi birey, toplum, millet, çevre ve evrenle ilgiliyken, ahlak eğitimi sadece birey ve toplum ilişkisine odaklanır. Değer eğitimi bilimsel temellere dayanırken, ahlak eğitimi ise gelenek, inanç, âdet ve bazen de dine dayanır (Akt: Bacanlı, 2017).

Noddings'e (2002) göre ahlak eğitiminin dört temel ögesi vardır. Bunlardan ilki *modellemedir*. Ahlak eğitimi modelleme temelinde gerçekleşir ve eğitimi veren kişinin davranışlarıyla ve yaşantısıyla içten bir şekilde öğretilen değere sahip olmasını ifade eder. Burada öğretmenin duruşu son derece önem taşımaktadır, çünkü ahlak eğitiminde öğretmenden bir şeyleri yapmak zorunda olması değil, eğitim sürecine kıymet veren ve öğrencilere karşı duyarlı olan iyi bir rol model olarak süreci yönetmesi beklenmektedir. Ahlak eğitiminin ikinci temel ögesi *diyalogdur*. Karşılıklı konuşma anlamına gelen bu ifade, bir konu üzerinde bir konuşma ya da tartışma yürütürken konuşmanın açık uçlu ve karşılıklı olması anlamına gelir. Kapalı uçlu konuşmalar

konuşmanın nereye varacağı belli olduğu ve birtakım özellikleri aktarma amacı taşıyan konuşmalardır. Dolayısıyla ahlak eğitiminde diyalogun niteliği göz önüne alınması gereken bir etmendir. Üçüncü temel öge *uygulama*dır. Kişilerarası ilişkilerle ilgili olan bu öge, öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinde dikkat kapasitelerini geliştirmeyi vurgular. *Onaylama* kavramı ahlak eğitiminde son öge olarak karşımıza çıkar. Bireyde var olan en iyi kapasite onaylanma ile açığa çıkar. Onaylamanın oluşabilmesi için ilişki gereklidir. Öğrencinin neyi gerçekleştirmeye çalıştığını anlamak için onu yeterince iyi tanımak gerekir. Bu şekilde öğrencinin benliğindeki olumlu yönler vurgu yapılır.

Ahlak eğitiminin ahlaki yargı üzerindeki etkisini inceleyen bir meta-analiz araştırmasında, toplamda 55 çalışma, uygulanan eğitim programının türü, programın süresi, katılımcıların yaşları gibi değişkenler bazında incelenerek programların ahlaki yargı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Tüm çalışmalarda ahlaki gelişimi ölçme aracı olarak Değerlerin Belirlenmesi Testi (Defining Issues Test) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında; uygulanan eğitim programının türü açısından ahlaki ikilemlerin akran gruplarıyla birlikte tartışıldığı, karşılıklı olarak düşüncelere meydan okunduğu, varsayımların yeniden gözden geçirildiği, farklı bakış açılarının etkisinin var olduğu Kohlberg'i temel alan eğitim programlarının daha yüksek düzeyde etkisi olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, empati eğitimi, iletişim becerileri eğitimi, gönüllü hizmet çalışması, işbirliği oyunları gibi kişisel psikolojik gelişimi vurgulayan ve bazı deneyimsel faaliyeti ve kendini yansıtmayı içeren programların da etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Kohlberg temelli eğitim programlarındaki etki büyüklüğünün Kohlberg teorisine maruz kalma nedeniyle ortaya çıkabileceği, dolayısıyla bu etkinin gerçek gelişimsel bir değişim olup olmadığını belirleme konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra yetişkinler (24 yaş ve üzeri) ile yapılan programların daha genç katılımcılara yönelik programlardan daha etkili olduğu; orta süreli (4-12 hafta) eğitim programlarının kısa süreli (0-3) ve uzun süreli (13-28) eğitim programlarına göre daha etkili olduğu bulunmuştur (Schlaefli, Rest ve Thoma, 1985).

2.10. Ahlaki Kayıtsızlığa Yönelik Müdahaleler

Ahlaki kayıtsızlık süreçlerini durdurmak üzere bazı müdahaleler geliştirilmiştir. Bunlardan biri McAlister'ın (2001) ikna etme üzerinden kurulan iletişim stratejileri ya

da ikna stratejilerini temel alarak iki ergen grubuyla 1990'lı yıllarda Irak ve Yugoslavya askerlerinin ahlaki kayıtsızlıkları üzerinden yaptığı çalışmadır. Bir gruba askeri harekâtlardaki ahlaki kayıtsızlığı savunan, diğer gruba da bunun karşısında olan kanıtları savunan ya da harekâtı desteklemeyen bilgiler sunulur. Çalışmanın sonunda askeri harekâtları savunan grupta kısa süreli bir destek artışı, askeri harekâtlardaki ahlaki kayıtsızlığa karşı olan bilgilerin sunulduğu grupta ise yine kısa süreli bir itiraz/karşıt olma bulunmuştur. Gruplar aynı zamanda yetkililere NATO'nun Yugoslavya'yı bombalamaları konusundaki askeri hareketleri destekleyen ya da itiraz eden mektup yazma eyleminde de farklılaşmıştır.

Bir diğer çalışma McAlister, Ama, Barroso, Peters ve Kelder'in (2000) farklı etnik gruplar arasındaki şiddeti ve hoşgörüsüzlüğü meşrulaştıran düşünce ve inançları değiştirmek amacıyla kullandıkları davranışsal gazetecilik stratejisidir. Bu çalışma kapsamında bir grup öğrenciye ahlaki kayıtsızlığın yer aldığı gazete yazıları sunulur ve bu gazetelerdeki ahlaki kayıtsızlığa açık bir şekilde şiddeti meşrulaştırmanın bir yolu olduğu belirtilerek karşı çıkılır. Altı aylık bir müdahaleden sonra, ahlaki kayıtsızlıkları düşük düzeyde bulunmuştur. Aynı zamanda ahlaki kayıtsızlık düzeylerine ek olarak, sözlü saldırı düzeylerinin de düştüğü rapor edilmiş ancak fiziksel saldırı düzeyi aynı kalmıştır.

Bustamante ve Chaux (2014) ahlaki kayıtsızlığı önlemede iki müdahale programını karşılaştırmıştır. Bunlardan ilki eleştirel düşünme ve sosyal düzenleme müdahale programı, diğeri ise ikna ve davranışsal gazetecilik müdahale programıdır. Eleştirel düşünme ve sosyal düzenleme müdahale programı, ahlaki kayıtsızlığın tanımını yapmak ve ahlaki kayıtsızlık süreçlerini belirlemek, ahlaki kayıtsızlığın yaşanabileceği durumları belirlemek ve düzenlemek, bu durumları öğrencilerin kendi hayatlarında belirlemesi ve ahlaki kayıtsızlığa alternatif olarak ne yapabileceklerini belirlemeleri (örneğin hatayı meşrulaştırmak yerine yapılan zararı karşılamak) gibi amaçlar içermektedir. İkna ve davranışsal gazetecilik müdahale programında ise ilk iki oturumda öğrenciler ahlaki kayıtsızlık sürecini belirlemişlerdir. Daha sonra ise kendileri bir gazete yazısı hazırlayarak kendilerinin ya da başkalarının ahlaki olarak şaibeli davranışları meşrulaştırdığı örnekler vermişlerdir. Bu yazıda verilen örnekler üzerinden yaşı büyük öğrenciler daha genç olanları meşrulaştırmanın neden uygun ya da doğru olmadığına ikna etmeye çalışmışlardır. Başkalarını ikna etme yoluyla kendilerinin de ahlaki kayıtsızlığa başvurmamaya ikna olacakları düşünülmüştür.

Ölçme aracı olarak Bandura'nın Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kopya çekme, saldırganlık, hırsızlık ve olumsuz sosyal davranışa yönelik kayıtsızlığa hipotetik olarak hazırlanmış durumlarda verilen tepkileri ölçen bir anket kullanılmıştır. Sonuç olarak eleştirel düşünme ve sosyal düzenleme grubunda, ikna-gazetecilik grubu ve kontrol grubuna kıyasla ahlaki kayıtsızlıkta (ahlaki meşrulaştırma, iyimser etiketleme ve insandışılaştırma alt boyutlarında) ve diğer ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir düşüş bulunmuştur. Her iki gruba yapılan odak grup görüşmelerinde ise müdahale programlarının ikisinin de öğrencileri motive ettiği, ikna ve gazetecilik grubunda yer alan öğrencilerin daha şok edici ve ufuk açıcı örnekleri görmek istedikleri, özellikle eleştirel düşünme ve sosyal düzenleme programında yer alan öğrencilerin ahlaki meşrulaştırma yerine kullanabilecekleri alternatif yolların keşfinin faydalı olduğu gibi temalar elde edilmiştir.

Howard ve meslektaşları (2007) askeri alanda gücün kullanımıyla ilgili ahlaki kayıtsızlık seviyesini azaltmak amacıyla internet üzerinden bir müdahale programı uygulamışlardır. Katılımcılar ilk olarak ahlaki kayıtsızlık ölçeğini doldurmuşlar, ölçekten yüksek puan alanlar ahlaki kayıtsızlıkla ilgili bilgilendirilmiş, örnek olarak yazılar, haberler ve alıntılar da sunulmuştur. Yapılan sönstest ölçümlerinden sonra ahlaki kayıtsızlık düzeyinde anlamlı bir düşüş elde edilmiştir. Kontrol grubunun olmaması, katılımcı grubunun gönüllü bireylerden oluşması ve sadece %6'lık bir katılımcının hem öntest hem de sönstesti yapmış olması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Dolayısıyla bu programın okul ortamı gibi gerçek hayat ortamında uygulanmasının nasıl sonuçlar doğuracağı bilinmemektedir.

Suçta karışmış çocuklarla yürütölen EQUIP (Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach) programı çok yönlü bir program olup, anti sosyal davranışları önlemek amacıyla programın amaçlarından biri olarak bilişsel çarpıtmaları hedef alır. EQUIP programı akran yardımı yaklaşımı kullanılarak oluşturulan ve genç bireyi sorumluluk sahibi olarak düşünmesi ve hareket etmesi konusunda cesaretlendiren ve buna olanak sağlayan bir programdır. Bu bağlamda gençlere genellikle saldırgan davranışlarla ilgili ve meşrulaştırmaya yol açan çarpık düşünce ve düşünce hatalarını belirleme, belli bazı durumlarda bu hatalı düşüncelerin nasıl işlediklerini anlatma ve bunun üstesinden gelmek için baş etme stratejileri içeren bir eğitim programı uygulanır (Gibbs, Potter, DiBiase ve Renee, 2008). Nas, Brugman ve Koops (2005) Hollanda'daki yüksek güvenliqli çocuk ıslahevlerinde kalan 12-21

yaş aralığındaki erkek ergen suçlularla yapılan EQUIP programının ahlaki yargı, bilişsel çarpıtma ve sosyal beceri üzerindeki etkisini incelemiştir. Program öncelikle 4 önemli bilişsel çarpıtmayı anlatarak başlar: Benmerkezci, küçümseme/yanlış etiketleme, felaketleştirme, ötekini suçlama çarpıtmaları. Bu program ayrıca düşük benlik imgesi, kendine veya diğerlerine karşı düşüncesiz olma, otorite problemleri, alkol ve madde problemleri, çalma, yalan söyleme vb. gibi davranışlarla da ilgilenir. Otuz oturumun sonunda yapılan ölçümlerde ahlaki yargı ve sosyal beceride herhangi anlamlı bir fark bulamamışken, bilişsel çarpıtmaları ölçen ölçek öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir düşüş olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu programın sadece suça karışmış çocuklarla yürütülmüş olması ve şiddet ve saldırganlık davranışları özelinde bilişsel çarpıtmaları hedef alması yöneltelen eleştirilerdendir (Bustamante ve Chauv, 2014).

Yeni Perspektifler (NP) olarak adlandırılan ve amacı ileride dirençli bir suç davranışı örüntüsü oluşturmaya müsait olan genç yaştaki kişilerin suça başlama durumunu önlemeyi hedefleyen programın etkisi DeVries, Hoeve, Stams ve Asscher (2018) tarafından yapılan araştırmayla incelenmiştir. NP'nin teorik çerçevesi risk-ihhtiyaçlar-duyarlılık modeli ile oluşturulmuş; ek olarak, davranış değişikliğini tedavi sürecindeki basamaklarını tanımlayan teoriler arası davranış değişimi modeline dayandırılmıştır. Bu bağlamda NP çok bileşenli bir program olarak görülebilir ve bilişsel beceriler, problem çözme becerileri, sosyal ağın (aile, arkadaşlar, öğretmenler) etkileşim eğitimleri gibi tedavi yöntemlerini içerdiği için aynı anda birden fazla risk faktörüne odaklanmaktadır. NP'nin daha önceki kontrol grubu olmayan denemelerinin olumlu etkisi rapor edilmiştir. Bu çalışma ise kontrol gruplu bir uygulama ile 12-19 yaş arasındaki riskli gençlerle yapılmıştır. Bulgulara göre, bu programa tabi tutulan gençlerle normal bakım programına tabi tutulan gençler arasında, yeniden tutuklanma, şiddet içeren suçlardan tutuklanma durumlarında 12 ve 18 ay sonra yapılan incelemelerde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Türkiye'de ahlaki kayıtsızlığa yönelik bir müdahale programı uygulanan araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte ahlaki kayıtsızlıkla ilişkili olarak değerlendirilebilecek bazı konularda yapılan programların sonuçları şöyle özetlenebilir:

Erbaş (2017), araştırmasında ergenlerin riskli davranışları ve iyilik hali üzerindeki etkisinin değerlendirmek amacıyla seçim kuramına dayalı olarak bir psiko-eğitim

programını uygulamıştır. Elde ettiği bulgulara göre, uygulanan programının ergenlerin riskli davranışları üzerinde azaltıcı etkisi olduğu görülmüştür. Riskli davranışların alt boyutları açısından bakıldığında ise, ergenlerin antisosyal davranış düzeyleri, alkol kullanma düzeyleri, intihar eğilimi düzeyleri, sağlıksız beslenme alışkanlıkları düzeyleri ve okul terki düzeyleri azalmış ve bu etki dört ay boyunca devam etmiştir. Bununla birlikte programın ergenlerin sigara kullanma ve iyilik hali düzeylerinde karşılaştırma ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere kıyasla farklılık göstermeyi sağlamadığı bulgusu elde edilmiştir.

Kılıçarslan (2016), yaptığı araştırmada ergenlerde görülen saldırgan davranışlara ebeveynlere ve ergenlere uygulanan psiko-eğitim programının etkisinin incelemiş, uygulanan programların ergenlerde görülen saldırgan davranışları azalttığını, anne-babalarının ebeveynlik becerilerini ve aile ilişkilerini geliştirdiğini ve anne-baba stres düzeylerini anlamlı derecede düşürdüğünü ve bu etkinin uzun süreli olduğunu belirtmiştir.

Yatkın (2012), 18-20 yaş aralığındaki tutuklu ve hükümlü gençlere grupla psikolojik danışma uygulamış ve grupla psikolojik danışma oturumlarına katılan kişilerin sosyal beceri ve özsaygı düzeylerinde uygulama öncesi ölçümlere ve kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yükselme olduğunu rapor etmiştir.

Peker (2013), araştırmasında lise öğrencilerinde problemlerli internet kullanımı ve siber zorbalık durumlarına insani değerler yönelimli psiko-eğitim programının etkisini incelemiştir. Elde ettiği bulgular, programın problemlerli internet kullanımı ve siber zorbalık düzeyini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin iki aylık izleme sonucunda kalıcılığını koruduğunu göstermiştir. Kontrol grubunda ise problemlerli internet kullanımı ve siber zorbalık davranışlarının düzeyinde bir değişme olmadığı belirlenmiştir.

Bozacı (2015) beşinci sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerini artırmak ve zorbalık düzeylerini azaltmak amacıyla hoşgörü eğilimi geliştirme programı hazırlayarak etkililiğini incelemiştir. Araştırmasının sonucunda eğitim programına katılan öğrencilerin hoşgörü düzeyinin kontrol ve plasebo grubuna kıyasla daha yüksek olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu bulgusunu elde etmiştir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularının cevaplanmasına ilişkin kullanılan yöntem, araştırma deseni, izlenen adımlar, verilerin toplanması ve analizi süreçlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma karma araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın deneysel kısmı nicel, programın geliştirilmesi ve değerlendirme aşaması nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma yaklaşımın tercih edilmesi, araştırma probleminin daha kapsamlı ele alınmasına imkân tanımakta, geçerlik ve güvenilirliği arttırmaktadır (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırma karma yöntem araştırmalarından iç içe karma desen kullanılarak yürütülmüştür. Bu desen türü araştırmacının, geleneksel nicel veya nitel araştırma desenleri çerçevesinde, derlemeyi bir araya getirdiği, nitel ve nicel verileri analiz ettiği bir yaklaşımdır. Bu desende yöntemlerden biri daha ön plana çıkar, diğer bir deyişle araştırma nitel ya da nicel araştırmadır fakat verilerin desteklenmesi, genellenmesi ya da açıklanması için alternatif yöntemlerden elde edilen verilere ihtiyaç vardır (Creswell ve Plano-Clark, 2014).

Araştırmanın nicel kısmında ilk olarak veri toplamada kullanılacak Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği uyarlanmış, Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeğinin Türkiye'deki lise öğrencilerinin ahlaki kayıtsızlıklarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla; Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği'nin yapı geçerliği açısından kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olma durumu, ölçüt bağıntılı geçerliliği kapsamında uygulanan Sosyal Beğenirlik Ölçeği, Karanlık Üçlü Ölçeği, KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği, Kuraldışı Davranış Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Kuralsızlık alt boyutu), Temel Empati Ölçeği ve Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği ile ilişkisi, Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeğinden elde edilen puanların, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine

göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Ayrıca, Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeğinden elde edilen puanların, toplumun onaylamadığı davranışa yönelik aile tepkisine; ahlaki kuralların ailede vurgulanma sıklığına ve ailede kararların alınma biçimine göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan ahlaki kayıtsızlık düzeyi, süreçte uyarlanan Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği (AKÖ) ile ölçülerek öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları elde edilmiş, denenceler test edilmiştir. Deneysel araştırma modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek için en elverişli çalışmalardır. Bu çalışmada yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler nedensellik koşullarının bir ya da birkaçının karşılanmadığı durumları ifade eder (Erkuş, 2013). Bu çalışmada gruplara alınan bireylerin seçkisiz (random) olarak belirlenmesi mümkün olmadığı için yarı deneysel olarak planlanmıştır. Araştırmanın deneysel deseni şöyle gösterilebilir:

Tablo 1: Araştırmanın Deneysel Deseni

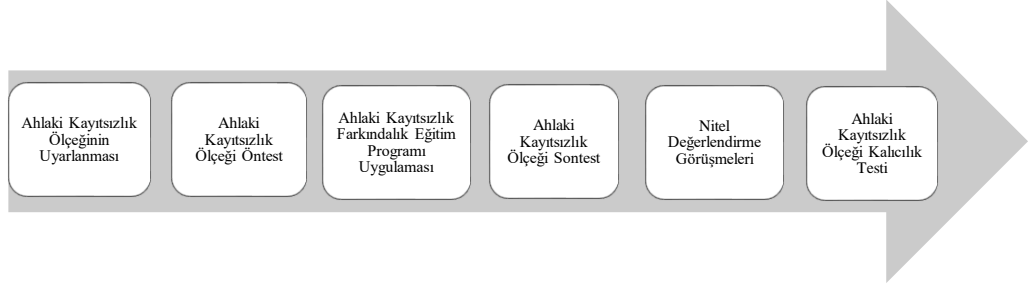
Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	Kalıcılık Testi
Çalışma Grubu	Ahlaki	Ahlaki Kayıtsızlık	Ahlaki	Ahlaki
	Kayıtsızlık	Farkındalık Eğitim	Kayıtsızlık	Kayıtsızlık
	Ölçeği	Programı	Ölçeği	Ölçeği
Kontrol Grubu	Ahlaki		Ahlaki	
	Kayıtsızlık	Müdahale Yok	Kayıtsızlık	-
	Ölçeği		Ölçeği	

Daha sonra, Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı hazırlanarak uygulanmıştır. Hazırlanan eğitim programı, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeliyle yapılan araştırmanın bağımsız değişkeni olmuştur. Eğitim programının uygulanmasının ardından programın etkililiği nicel ve nitel bulgularla test edilmiştir.

Bu çalışmada uygulanan eğitim programının etkililiğinin nitel olarak değerlendirilmesi bağlamında, eğitim programı uygulandıktan sonra birçok kanaldan geri bildirimler alınmıştır. Bunların başında grup sürecine katılan öğrencilerden alınan görüşler yer almaktadır. Bu görüşler hem yazılı hem de sözlü olarak alınmıştır. Yazılı geri bildirim alınması amacıyla, tüm katılımcıların grup süreciyle ilgili olarak neler hissettiklerini, sürecin kendilerinde nasıl değişimlere neden olduğunu, eğitim programını nasıl değerlendirdiklerini yazmaları istenmiştir. Yazılı şekilde geri

bildirimler alındıktan sonra sözlü olarak da görüşlerini ifade edebilecekleri ortam sağlanmıştır. Bunların yanı sıra, okul rehber öğretmenin belirlediği, grupta yer alan öğrencilerin sınıf arkadaşlarından bazıları ve derse giren öğretmenlerinden bazıları ile görüşmeler yapılarak öğrencilerin süreçte dışarıdan fark edilen bir değişim gösterip göstermediklerini anlamaya yönelik görüşmeler yapılmıştır. Nitel değerlendirmeler kapsamında en son olarak araştırmacının gözlemleri de kaydedilmiştir.

Açıklanan bu süreçleri aşağıdaki gibi şematize etmek mümkündür:



Şekil 2: Araştırma Süreci

Özetle söylenecek olursa, Şekil 2’de de görüldüğü gibi araştırmada önce kullanılacak ölçek uyarlanmış, sonra eğitim programının uygulanacağı okulda uygulanarak yüksek puan alan öğrenciler belirlenmiş, ardından Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı geliştirilmiş ve uygulanmış, sonra sontest uygulanmış, ardından programı değerlendirmek amacıyla görüşmeler yapılmış, en son olarak da dört ay sonra kalıcılık testi uygulanarak süreç tamamlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, ölçek uyarlama süreci ve programın uygulanma sürecinde yer alan bireyleri tanıtan iki kısımda anlatılmıştır.

3.2.1. Ölçek Uyarlama Çalışma Grubu

Ölçek uyarlama sürecinde beş farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Beş farklı çalışma grubundan veri toplanmasının nedeni, kullanılan ölçek sayısının çok olmasıdır. Aynı öğrenci grubuna çok fazla madde verilerek sıkılmalarının sonuçları olumsuz etkileyeceği öngörülmüş ve her gruba ahlaki kayıtsızlık ölçeği ve yanısıra farklı veri toplama araçları verilmiştir.

Çalışma Grubu 1. Bu grupta yer alan öğrencilere faktör analizine veri sağlamak için AKÖ ve demografik bilgiler formu uygulanmıştır. Birinci araştırma grubunda yer alan 420 lise öğrencisinin 208'i (%49.5) kız, 212'si (%50.5) erkektir. Öğrencilerin 94'ü (%22.4) Anadolu Lisesine, 41'i (%9.8) Fen Lisesine, 90'ı (%21.4) Sosyal Bilimler Lisesine, 101'i (%24) İmam-Hatip Lisesine ve 94'ü (%22.4) Meslek Lisesine devam etmektedir. Sınıf düzeyine göre dağılımlarına bakıldığında ise 160 (%38.1) öğrencinin 9. Sınıf, 186 (%44) öğrencinin 10. Sınıf, 74 (%17.6) öğrencinin 11. Sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler İstanbul'da çeşitli ilçelerde yer alan farklı okul türlerinde öğrenim görmektedir.

Çalışma Grubu 2. Bu grupta yer alan öğrencilere AKÖ'nün yanı sıra Sosyal Beğenirlik Ölçeği (Kozan, 1983) ve Karanlık Üçlü Ölçeği (Sakman ve Alper, 2016) uygulanmıştır. İkinci çalışma grubunda yer alan 130 öğrencinin 57'si (%43.8) kız, 73'ü (%56.2) erkektir. Grupta yer alan öğrencilerin 67'si (%51.5) 9. Sınıf, 40'ı (%30.8) 10. Sınıf ve 23'ü (17.7) 11. Sınıf öğrencisidir.

Çalışma Grubu 3. Bu gruba AKÖ ile birlikte KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği (Kaya ve Siyez, 2010), Kuraldışı Davranış Ölçeği (Kaner, 2001) ve Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Kuralsızlık alt boyutu) (Sanberk, 2003) uygulanmıştır. Üçüncü çalışma grubunda yer alan 123 öğrencinin 56'sı (45.5) kız, 67'si (%54.5) erkektir. Grupta yer alan öğrencilerin 33'ü (%26.8) 9. Sınıf, 24'ü (%19.5) 10. Sınıf, 24'ü (%19.5) 11. Sınıf ve 42'si (%34.1) 12. Sınıftadır.

Çalışma Grubu 4. Bu gruba Temel Empati Ölçeği (Topçu, Baker ve Çapa-Aydın, 2010) ve Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği (Gökkaya ve Sütçü, 2015) uygulanarak AKÖ ile ilişkilerine bakılmıştır. Dördüncü çalışma grubunda yer alan 138 öğrencinin 68'i (%49.3) kız; 70'i (%50.7) erkektir. Öğrencilerin 29'u (%21) 9. Sınıf, 34'ü (%24.6) 10. Sınıf ve 75'i (%54.3) 11. Sınıf öğrencisidir.

Çalışma Grubu 5. Bu gruba iki hafta ara ile AKÖ test tekrarı sonuçları elde etmek amacıyla uygulanmıştır. Beşinci çalışma grubunda yer alan 115 öğrencinin 60'ı (52.2) kız, 55'i (%47.8) erkektir. Öğrencilerin 21'i (18.3) 9. Sınıf, 56'sı (%47.7) 10. Sınıf; 38'i (%33) 11. Sınıf öğrencisidir.

3.2.2. Eğitim Programı Çalışma Grubu

Eğitim programının uygulanacağı okulun belirlenmesi sürecinde öncelikle ölçek uyarlama sürecinde elde edilen verilere bakılmıştır. Bu veriler farklı sosyo-ekonomik

düzeyleerde yer alan ilçeler ve farklı türdeki liselerden elde edilen sonuçların anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Dolayısıyla uygulama yapılacak okulun belirlenmesinde okul müdürü ve rehber öğretmen in çalışmaya olumlu yaklaştığı ve araştırmacının kolay ulaşabileceği bir Anadolu Lisesi tercih edilmiştir. Zira bilinmektedir ki yasal izin alınmış olmasına rağmen (Ek 1) idarecilerin olumlu yaklaştığı, rehber öğretmenin işbirlikçi olmadığı çalışmaların yürütülmesinde birçok zorluklar yaşanmaktadır. Okul belirlendikten sonra okulun lise 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerine Yavuz-Birben ve Bacanlı (2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan AKÖ (Ek 2) uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanma amacı, ahlaki kayıtsızlık puanı yüksek olan öğrencilerden çalışma ve kontrol grubunu oluşturmaktır. Grupların oluşturulması için ayrıca aynı gruplara ahlaki kayıtsızlığa yönelik soruları da içeren Kimdir Bu? Tekniği (Ek 4) uygulanarak ölçekten elde edilen verilerle gruba alınan kişilerin uygunluğu desteklenmiştir. Çalışmanın ortak rehberlik saatlerinde yürütülmesi öngörölmüş olmasına rağmen rehberlik saatlerinin ortak olmadığı öğrenilmiştir. Bu durum karşısında, çalışma grubundaki öğrencilerin çok farklı sınıflardan alınmasının zorluğu göz önüne alınarak en fazla ahlaki kayıtsızlık gösteren birbirine yakın yaşlardaki (9. ve 10. sınıf) iki sınıftan çalışma grubu oluşturulmasına karar verilmiştir.

İstanbul Bağcılar'da bir devlet okulunda gerçekleştirilen bu araştırmada, 13 öğrenci çalışma, 13 öğrenci de kontrol grubunda olmak üzere toplam 26 öğrenci yer almıştır. Çalışma grubunda 4 kız öğrenci (%30.8), 9 erkek öğrenci (%69.2) bulunmaktadır. Sınıf düzeyi olarak, 4 öğrenci 9. sınıf (%30.8), 9 öğrenci ise 10. sınıf (%62.8) öğrencisidir. Kontrol grubunda 5 (%38.5) kız öğrenci, 8 (%61.5) erkek öğrenci yer almakta olup, 4 öğrenci 9. sınıf öğrencisi (%30.8) iken 9 öğrenci 10. sınıf öğrencisidir (%62.9).

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği. AKÖ bireylerin ahlaki kayıtsızlık düzeylerini belirlemek amacıyla Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996) tarafından Ahlaki Kayıtsızlık kuramına dayalı olarak geliştirilen bir ölçektir. Ölçek toplamda 32 maddeden ve ahlaki kayıtsızlığı mümkün kılan sekiz sosyo-bilişsel mekanizma temelinde her biri 4 maddeden oluşan 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ahlaki meşrulaştırma (*Ailen hakkında kötü konuşan birini dövmek normaldir*),

avantajlı karşılaştırma (*Az para çalmak çok para çalmaya göre çok ciddi değildir*), iyimser etiketleme (*Birinin bisikletini izin almadan kullandığınızda sadece “ödünc almış” olursunuz*), sorumluluğun üstlenilmemesi (*İyi yetiştirilmemiş çocuklar kötü davranışları yüzünden suçlanmamalıdır*), sorumluluğun yayılması (*Grupça kararlaştırılan yanlışlardan dolayı, grubun bir üyesini suçlamak haksızlıktır*), olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma (*Çocuklar arasındaki hakaretler çocukları incitmez*), insandışılaştırma (*Kötü olan insanlar, insanca davranılmayı hak etmezler*) ve mağduru suçlamadır (*Kötü davranılan çocuklar genellikle bunu hak edecek şeyler yapmışlardır*). Her bir madde 3'lü derecelendirme üzerinden (Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum şeklinde) puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça, ahlaki kayıtsızlık düzeyi artmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek ahlaki kayıtsızlık düzeyini diğer bir deyişle ahlaki olmayan davranışların normal olarak kabul edildiğini gösterir. Bandura ve meslektaşları tarafından geliştirilen bu ölçek için yapılan faktör analizi sonucunda ahlaki kayıtsızlığı ölçen ve varyansın %16.2'sini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .82'dir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Gezici-Yalçın, Şenyurt, Gültepe ve Coşkun (2016) tarafından “Ahlaki Uzaklaşma” şeklinde çevrilerek gerçekleştirilmiştir. Bu uyarlamada ölçeğin orijinalinde üçlü derecelemesi olan ve ilköğretim ve lise öğrencileri üzerine gerçekleştirilen maddeleri 5'li dereceleme ile üniversite öğrencilerine uygulanarak adaptasyonu sağlanmıştır. Gezici-Yalçın ve meslektaşlarının uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .86 ve iki-yarım güvenilirliği .78 olarak bulunmuş; ölçeğin ayırt edici geçerliğini test etmek için Sosyal Beğenirlik Ölçeğinden, ölçüt geçerliğini sınamak için ise Saldırganlık Ölçeğinden yararlanılmıştır. Ahlaki Uzaklaşma Ölçeği, saldırganlık ile orta düzeyde ilişkili ($r=.33$) bulunurken; sosyal beğenirlikle ilişkisinin ise anlamlı olmadığı ($r=.03$) belirtilmiştir. Gezici-Yalçın ve meslektaşlarının yaptığı çalışmada ölçekten faktör yüklerinin yeterli düzeyde olmaması nedeniyle 6 madde çıkarılarak 26 maddeye indirilmiştir. Yapılmış olan bu uyarlama çalışması sonucunda elde edilen ölçeğin lise öğrencilerine uygulanması uygun olmayacağı düşünülerek yeni bir uyarlama çalışması yapılması gerekli görülmüştür. Bu çalışmada ölçeğin orijinalinde olduğu gibi üçlü dereceleme ile ve lise örneklemiyle ayrıca hiçbir maddenin atılmasına gerek kalmadan geçerlik ve güvenilirlik çalışması tamamlanmıştır (Ek 3).

3.3.2. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği. KA-Sİ Empati Eğilim Ölçeği, çocuk ve ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmek için Türk kültürüne özgü bir ölçme aracı sağlamak amacıyla geliştirilen yüksek puanın empatik eğilimin daha fazla olduğunu gösterdiği bir ölçektir (Ek 4). Yapılan doğrulayıcı faktör analizi testleri sonucunda uyum iyiliği değerlerinin yeterince yüksek olduğu (GFI= .97; AGFI= .95; CFI= .99; RMSEA= .02; SRMR= .04) görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .84, test tekrarı güvenilirlik katsayısı ise .74 olarak bulunmuştur (Kaya ve Siyez, 2010).

3.3.3. Temel Empati Ölçeği. Temel Empati Ölçeği (TEÖ), Jolliffe ve Farrington (2006) tarafından geliştirilmiş, Topçu, Baker ve Çapa-Aydın (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Ek 5). Uyarlama sürecinde yirmi maddeden oluşan ölçek 13-21 yaş arası öğrencilere uygulanmıştır. DFA sonucuna göre indeksler (GFI = .90, AGFI =.87 ve RMSEA =.06) yeterli bulunmuştur. Faktör analizi bulguları orijinal çalışmayı destekler niteliktedir. Güvenirlik için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .76 -.80 aralığında bulunarak TEÖ'nün Türkçe uyarlamasının yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu, empati düzeyini belirlemek amacıyla kullanılabilmesi belirtilmiştir (Topçu, Baker ve Çapa-Aydın, 2010).

3.3.4. Kuraldışı Davranış Ölçeği (Suç Ölçeği). Kuraldışı Davranışlar Ölçeği (KDÖ), ergenleri yasalarla karşı karşıya getirme potansiyeli taşıyan davranışları belirlemek amacıyla 15-18 yaş grubundaki öğrencilere yönelik olarak Kaner (2001) tarafından geliştirilen bir ölçektir (Ek 6). Testin, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93, Spearman-Brown testi yarılama güvenilirlik katsayısı ise .89 olarak belirtilmiştir. KDÖ, ergenlerin kendi bildirimine dayanan bir ölçek olup; 38 madde ve 9 alt ölçekten (Statü Suçu ve Okul Kurallarına Aykırı Davranmak, Hırsızlık, Öfkeyi Kontrol Edememek ve Kavga Etmek, Hafif Hırsızlık, Dikkat Çekici Tahripçilik, Statü Suçu ve Başkalarını Kandırmak, Uyuşturucu ve Şiddet Suçu, Binalara Zarar Verme, Kopya Çekmek) oluşmaktadır. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları .85 ile .72 arasında değişmektedir (Kaner, 2001).

3.3.5. Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği. Çocuklarda zorbalıkla ilgili bilişleri değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirmek amacıyla hazırlanan Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği (ÇZBÖ) ve psikometrik özellikleri ortaokul öğrencilerine uygulanarak incelenmiştir (Ek 8). Dört dereceli Likert şeklinde cevaplandırılan ve 22 maddeden oluşan ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, Zorbalık ve

Ahlaki Yargıların Bozulması Ölçeği maddelerinden ve zorba davranışlarda bulunan çocuklarla yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .91 ve test tekrarı güvenirliğinin .79 olduğu bulunmuştur. Varimax döndürme uygulanarak yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 48.73'ünü açıklayan üç faktör bulunmakla birlikte alt boyutlarda yer alan maddeleri isimlendirmedeki güçlüğe dayanarak ölçeğin tek boyutlu olarak kullanılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir (Gökkaya ve Sütçü, 2015).

3.3.6. Kişisel Davranış Anketi (Sosyal Beğenirlik Ölçeği). Kişinin sosyal beğenirlik eğilimini ölçmek amacıyla, Kozan (1983) tarafından geliştirilmiş ve Doğru-Yanlış şeklinde cevaplanan 20 maddelik bir kendini değerlendirme ölçeğidir (Ek 9). Kişi sosyal beğenirlik yönünde verdiği her cevap için bir puan almaktadır. Sosyal beğenirlik eğilimi yüksek olan kişiler ölçekten daha yüksek puan almaktadırlar. Ölçeğin iç tutarlılığı .76, test tekrarı güvenirliği ise .91 olarak bulunmuştur.

3.3.7. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) öğrencilerin, okulun özgül koşullarında yabancılaşmalarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek; Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık ve Sosyal Uzaklık alt ölçekleri olmak üzere dört alt ölçekli, 17 maddeli, 5'li Likert tipi bir kendini değerlendirme ölçeğidir. ÖYÖ'nün iç tutarlılık katsayısının araştırmada kullanılan Kuralsızlık alt ölçeği için .73 (Sanberk, 2003); Gedik'in (2014) araştırmasından elde edilen kuralsızlık boyutu iç tutarlılık katsayısının ise .78 olduğu görülmüştür (Gedik, 2014).

3.3.8. Karanlık Üçlü Ölçeği. Jones ve Paulhus (2014) tarafından geliştirilen ölçek Narsizm, Psikopati ve Makyavelizm olmak üzere üç boyutu olan ve 27 maddeli, 7'li derecelemeyle sahip Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, Sakman ve Alper (2016) tarafından yetişkinler üzerinde psikometrik özellikleri değerlendirilerek Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışmamız kapsamında ölçeğin bir maddesi liseli öğrenciler için uygun olmadığından 26 madde olarak uygulanmış, lise öğrencilerine uygulanmasından elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur.

3.3.9. Kimdir Bu Tekniği. Kimdir bu tekniği sınıfın sosyal yapısını tanıma amacıyla kullanılan, öğrencilerin, kendilerini ve birbirlerini nasıl algıladıkları konusunda bilgi veren bir tekniktir. Bu araştırma kapsamında Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı'nda yer alacak öğrencilerin teyit edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Rehberlik

kapsamında bu teknik kullanılarak, öğrencilerin kişisel özellikleri, arkadaşları tarafından nasıl algılandığı sınıf arkadaşlarının gözlemlerine dayanılarak ortaya çıkartılmış olur. Ancak, sınıfın çoğunluğu tarafından işaretlenen özelliklerin öğrenciyi tanımlayıcı olduğu söylenebilir, aksi halde birkaç kişinin işaretlediği tanımlamalar gerçeği yansıtmayabilir. Öğrencinin kendisi için işaretlediği özellikler ile arkadaşlarının işaretlemiş olduğu özellikler örtüşüyorsa, öğrencinin kendisini algılayış biçiminin gerçekçi olduğu düşünülür (Tan, 1992). Bu araştırmada ise Kimdir Bu uygulanırken, araştırmanın amacına uygun şekilde, 3'ü plasebo amaçlı, 9'u ahlaki kayıtsızlıkla ilişkili 12 soru oluşturulmuştur. Öğrencilere maddenin yanındaki kutucuğa o özelliği taşıdığını düşündüğü arkadaşlarının ismini, eğer ifade kendisini tanımlıyorsa kendim yazması istenilmiştir (Ek 4).

3.4. İşlem

3.4.1. Ölçek Uyarlama

Araştırma kapsamında ilk olarak Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği üçü Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında uzman, biri İngilizce öğretmeni, biri de sosyal psikolog olan beş kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen çeviriler incelenerek araştırmacılar tarafından çeviri formu oluşturulmuştur. Bu form bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından lise öğrencilerine ve dile uygunluğu açısından incelenmiştir, onun önerileri göz önüne alınarak nihai form oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri veri analizi başlığında belirtilen yöntemlerle yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmaları sürecinde çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin tamamına uygulamadaki güvenilirliği artırmaya destek olması açısından birer çikolata verilmiştir. Bu uygulamanın olumlu bir getirisi olarak yarım bırakma, desenle ya da okunmadan doldurma vb. durumlarla nadiren karşılaşarak veri kaybı önlenmiştir.

3.4.2. Çalışma ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi

Öncelikle yasal izin alınmıştır (Ek 1). Araştırmanın yapılacağı okulun belirlenmesinin ardından okulun lise 1., 2. ve 3. sınıflarına AKÖ uygulanmıştır. Daha sonra ahlaki kayıtsızlık puanı yüksek olan öğrencilerin yer aldığı beş sınıfa araştırmacının hazırladığı Kimdir Bu formu uygulanmıştır. Hem AKÖ hem de Kimdir Bu uygulamasında öğrencilerin isimlerini yazması istenilmiş, araştırmacı formları kendisi

uygulamış ve bu uygulamanın akademik bir araştırma kapsamında yapıldığını belirterek öğretmenlerin formları görmeyeceğini açıklamıştır.

Kimdir bu tekniğinin ahlaki kayıtsızlıkla ilişkili maddelerinde adı sıklıkla belirtilen öğrenciler AKÖ'den aldıkları puanlarla karşılaştırılarak isimler iki sınıfın öğrencilerinden belirlenmiştir. İsimleri belirlenen öğrencilerle bir toplantı yapılarak çalışmanın niteliği anlatılmıştır. Çalışmanın 16 ders saati süreceği, iki sınıfın da öğrencilerinin ortak olarak dersten çıkmalarının sorun olmayacağı ders saatlerinde yapılacağı, çalışmanın bir grup çalışması olduğu, katılımın gönüllülüğe bağlı olduğu gibi konular dile getirilmiştir. Öğrencilerin “Neden kendilerinin bu gruba davet edildiği”ne yönelik sorularına ise bunun akademik bir çalışma olduğu ve daha önce kendilerine uygulanan testte belli aralıkta puan alan öğrencilerden oluşması gerektiği şeklinde cevap verilmiştir. İlk belirlenen 13 kişiden oluşan gruptan bir öğrenci çalışmaya katılmak istemediğini belirtmiş, çalışmaya davet sınırının hemen altında puan alan, çalışmaya davet edilmeyen ancak arkadaşı katılan başka bir öğrenci gelerek katılmak istemiş ve kabul edilmiştir. Kontrol grubunda yer alacak öğrenciler de çalışma grubundakilere benzer yaşta ve yakın puan alan öğrencilerdir. Bu gruptaki öğrenciler de aynı şekilde Kimdir Bu Testi ve AKÖ sonuçlarına göre belirlenmişlerdir. Çalışma ve kontrol grubu AKÖ öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen veriler iki grubun ahlaki kayıtsızlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Çalışma grubunda yer alması uygun olan öğrencilerin listesi okul rehber öğretmenine gösterildiğinde, listede yer alan öğrencilerin seçilmesinin çok isabetli olduğunu söyleyerek belirlenen öğrencilerin her an bir disiplin soruşturmasına neden olabilecek davranışları sergileme potansiyeli yüksek ve toplumsal normlara duyarsız görünen öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışma için izin alınırken bir başka öğretmen bu çocukların nasıl seçildiğiyle çok ilgilenerek “dersten alınmalarının hiçbir öğretmeni rahatsız etmeyeceğine emin olduğunu” belirterek çocukların dersleri sabote ettiğine ve kurallara uymaya direndiğine dikkat çekmiştir.

3.5. Veri Analizi

Araştırmanın ilk basamağı olan ölçek uyarlama aşamasında AKÖ'nün yapı geçerliliği Lisrel programıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçüt geçerliliğini değerlendirmek amacıyla; Sosyal Beğenirlik Ölçeği, Karanlık Üçlü

Ölçeği, KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği, Kuraldışı Davranış Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Kuralsızlık alt boyutu), Temel Empati Ölçeği ve Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği kullanılarak, AKÖ ile korelasyonlarına bakılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve test tekrarı yöntemi uygulanmıştır.

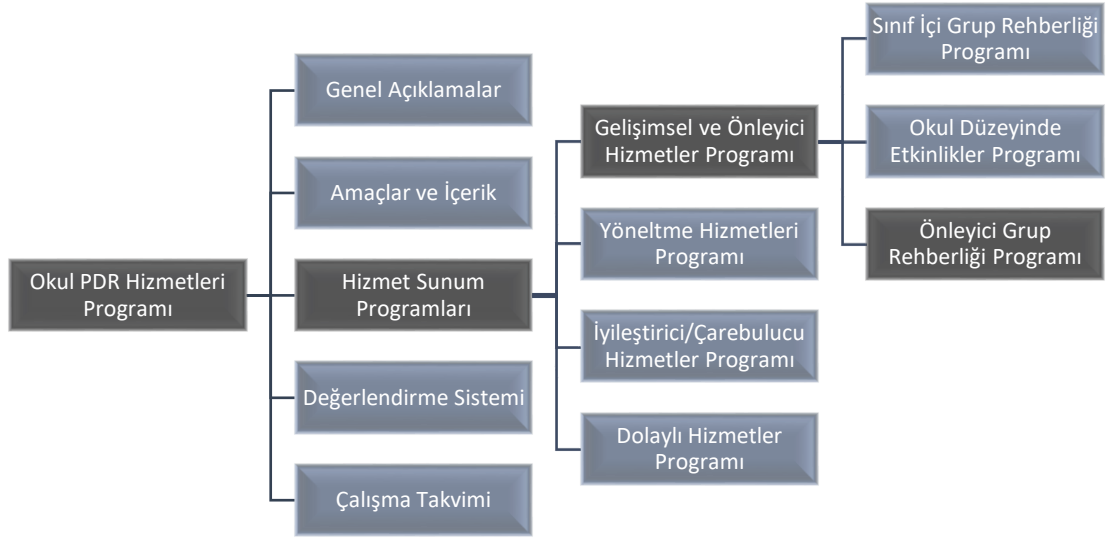
Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı'nın etkililiğinin değerlendirilmesinde çalışma grubundaki öğrenci sayısı parametrik testler için uygun olmadığından non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi ve kontrol grubuna yönelik istatistiki işlemlerde Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

Eğitim programının etkililiğine ilişkin verileri destekleyecek bulgular elde etmek amacıyla programa katılan öğrenciler, onların sınıf arkadaşları ve programa katılan öğrencilerin öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmeler değerlendirilerek, doğrudan alıntılara yer verilerek yorumlanmıştır.

3.6. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı

3.6.1. Programın Kuramsal Temeli

Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı, Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Programı kapsamında bir program olarak hazırlanmıştır. Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Programları Gelişimsel ve Önleyici Hizmetler, Yönelme Hizmetleri, İyileştirici/Çarebulucu Hizmetler ve Dolaylı Hizmetler olarak dört grupta (Erkan, 2018) değerlendirilmektedir. Okul PDR Hizmetleri Programını şöyle gösterilebilir:



Şekil 3: Okul PDR Program Modeli

Erkan, Serdar. 2018. Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Program Geliştirme. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi. s.94-95.

Bu araştırma kapsamında, Gelişimsel ve Önleyici Hizmetler Programının içinde yer alan Önleyici Grup Rehberliği Programının öngördüğü nitelikler, araştırmanın amacına uygun olarak görülmüştür.

Okul rehberlik hizmetleri daha önceleri daha tepkisel, sorun ve kriz durumlarına müdahale odaklıyken, günden güne öngörüsül bir bakış açısıyla gelişimsel ve önleyici bir yapıya yönelmiştir.

Önleyici Grup Rehberliği Programının özelliği tüm öğrencilere değil, sadece risk altındaki bireylere yönelik olarak düzenlenmesidir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan programın hedef kitlesini Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeğinden yüksek puan alan öğrenciler oluşturduğu ve ahlaki kayıtsızlık puanı yüksek olan öğrenciler saldırganlık, zorbalık, suça yönelik davranışlara meyilli olup olumlu sosyal davranışlar açısından zayıf olduğu için program önleyici grup rehberliğine uygundur.

Program, psiko-eğitim grubu olarak planlanmıştır. Rehberlik çalışmalarını önemli bir kısmının grup rehberlik çalışmaları olarak yürütüldüğü bilinmektedir. Grup çalışmaları; belli bir konuda bir arada çalışan kişilerin beraber çalışmasını kolaylaştırmayı hedefleyen *görev/iş grupları*, üyelerin problemlerinin çözülmesi, yeni yaşam deneyimi ve becerileri kazanması ve kişilerarası ilişkilerini geliştirmesini

hedefleyen *danışma ve terapi grupları* ve eğitimsel içerikli olup beceri geliştirmeyi, problemlerin ortaya çıkmasını önleme ve belirli bir konuda bilgi edinip davranış geliştirmeyi hedefleyen ve daha çok okul ortamlarında bilişsel-davranışsal konularda kullanılan *psiko-eğitim grupları* olarak sınıflandırılmaktadır (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009). Bu çalışmada da ahlaki kayıtsızlığa yönelik bilişsel farkındalık hedeflenmiş olduğu için program bu doğrultuda hazırlanmıştır.

3.6.2. Programın Genel Amacı

Bu programın amacı ortaöğretimde eğitim gören öğrencilerin ahlaki kayıtsızlık seviyesini azaltmaktır. Bu süreçte öğrencilerin ahlaki kayıtsızlık içeren davranışlara yönelik farkındalık kazanarak, ahlaki açıdan daha duyarlı düşünce ve davranış geliştirmelerine katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Ahlaki kayıtsızlığa yönelik farkındalık kazandırmayı hedefleyen bir program ortaya koymanın bazı değerleri geliştirmeyi hedefleyen çalışmalara kıyasla daha zor olduğu aşikârdır. Zira ahlaki kayıtsızlıkla kastedilen değişkenler oldukça örtük değişkenler olup, çoğu kez kişinin kendisinin dahi farkında olmadan davranışına yön veren, bazen benzer durumlarda farklı davranışlara neden olan nitelik taşımaktadır.

3.6.3. Programın Amaçları

Bu bağlamda programın amaçları olarak katılım gösteren öğrencilerin;

1. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programına katılma gerekçesini açıklayabilme
2. Değer kavramı konusunda düşünebilme ve düşüncelerini ifade edebilme
3. Ahlaki açıdan uygun olan ve olmayan davranışları ayırt edebilme
4. Öz farkındalığı geliştirme
5. Tepkilerini yön değiştirmeden gösterebilme
6. Hoşlanmadığı durumlarda uygun tepkileri verebilme
7. Kişisel sorumlulukları ihmal etmenin bireysel ve toplumsal yaşama yönelik olumsuz etkilerini kestirebilme
8. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme
9. İnsanları koşulsuz kabul etmenin önemini fark edebilme
10. Ahlaki açıdan uygun olan davranışlara değer verme
11. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları değerlendirebilme
12. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları eleştirebilme

13. Ahlaki kayıtsızlığı kolaylaştıran savunma mekanizmalarını tanıyabilme
14. İş ve meslek yaşamında ahlaki değerlerin önemini kavrayabilme
15. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışlardan biri olarak akran zorbalığının olumsuz etkilerini söyleyebilme
16. Önyargı içeren durumları fark edebilme
17. Önyargıdan uzak davranışlar gösterebilme
18. Önyargının durumları değerlendirmedeki etkisini fark edebilme becerilerini geliştirmektir.
19. İnsan hakları ihlallerini fark edip tepki gösterebilme
20. Adaletin toplumsal yaşamdaki önemini tartışabilme
21. Toplumsal yaşamı düzenleyen kurallara uygun davranmanın önemini algılayabilme
22. Kişisel özgürlükler ile toplumsal yaşamı düzenleyen kurallar arasında bağlantı kurabilme
23. Kendi davranışlarını ahlaki değerlere uygunluk açısından eleştirebilme becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir.

3.6.4. Programın Hedef Grubu

Program, lise öğrencileri için hazırlanmıştır.

Program, ahlaki kayıtsızlık ölçeğinden yüksek puan alan öğrencilerden oluşan küçük bir gruba (12-15 kişi) Önleyici Grup Rehberliği Programı kapsamında uygulanabilir.

Programın sınıf ortamında (öğrencilerin özel bir ölçüte göre seçilmediği ortamda) Sınıf İçi Grup Rehberliği Programı olarak uygulanması da mümkündür.

3.6.4. Programın Yürütücüsünün (Grup Liderinin) Niteliği

Program, okul rehber öğretmeni tarafından da sınıf rehber öğretmeni tarafından da uygulanabilir. Programın Önleyici Grup Rehberliği Programı kapsamında tamamı ahlaki kayıtsızlık düzeyi yüksek olan öğrencilerden oluşan bir gruba uygulanması halinde okul rehber öğretmeni tarafından, Sınıf İçi Grup Rehberliği Programı kapsamında sınıfa uygulanması halinde sınıf rehber öğretmeni tarafından uygulanması önerilmektedir. Her iki uygulama durumunda da grup liderinin Ahlaki Kayıtsızlık Kuramını kavraması önkoşul olarak gereklidir. Kuramın uygulamacı tarafından

kavranması için destek olabilecek temel bilgiler tezin içinde literatür kısmında yer almış olup, daha fazla bilgi edinmek isteyen uygulamacılar için yararlanılabilecek kaynaklar tezin kaynakçasında verilmiştir.

Bu araştırmada program, Önleyici Grup Rehberliği Programı kapsamında tamamı ahlaki kayıtsızlık düzeyi yüksek olan öğrencilerden oluşan bir gruba, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.6.5. Programın İçeriği

Ahlaki kayıtsızlığı azaltmaya yönelik etki yaratmayı amaçlayan bu programın geliştirilmesi sürecinde öncelikle Bandura'nın ahlaki kayıtsızlık kuramının ortaya koyduğu anlayış incelenmiştir. Bu kuramla ilişkili olarak yapılan çalışmalarda ahlaki kayıtsızlığın **zorbalık** (Almeida, Correia ve Marinho, 2010; Demaray, Summers, Jenkins ve Becker, 2016; Hymel, Rocke-Henderson ve Bonanno, 2005; Perren ve Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Thornberg ve Jungert, 2013), **saldırganlık** (Gini, Pozzoli ve Hymel, 2014; Pozzoli, Gini ve Thornberg, 2016), **vandallık** (Bandura, 1996), **kuraldışı davranışlar** (Bandura, Caprara ve Zsolnai, 2000; Van Cleemput, Vandebosch ve Pabian, 2014; Yadava, Sharma ve Sharma, 2008), **önyargı** (Bandura, 2016), **narsizm, makyavelizm ve psikopati** (Yavuz-Birben ve Bacanlı, 2017) ile pozitif; **empati** (Lazarus, Pyzalski, Barkoukis ve Tsorbatzoudis, 2012; Zelidman, 2014), **olumlu sosyal beceriler** (Padilla-Walker ve Fraser, 2014; Paciello, Fida, Cerniglia, Tramontano ve Cole, 2012), **insan haklarına saygılı olmak** (Aquino, Reed, Thau ve Freeman, 2007; McAlister, Ama, Barroso, Peters ve Kelder, 2000) gibi kavramlarla negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Bu verilerden yola çıkılarak programda bu becerilerle ilişkili kazanımlar belirlenmiş ve etkinlikler düzenlenmiştir.

Bandura (1990a) insanın davranışını kontrol etmesinde sahip olduğu ahlaki standartların tek başına yeterli olmayacağını, kendini düzenleme mekanizmalarının da aktif olması gerektiğini öne sürmüştür. Mekanizmaların aktif olmasıyla birlikte kişi davranışını değerlendirebilir ve bir tepki ya da yaptırım ortaya koyabilir. Farklı davranışlar, aynı ahlaki standartlara sahip olunmasına rağmen seçici aktivasyon ve kayıtsızlık yoluyla kabul görür hale gelebilir. Her ne kadar ahlaki kayıtsızlığın uç durumlarda yaşandığı düşünülse de ahlaki kayıtsızlık günlük hayatımızda da karşımıza çıkabilir. Yapılan araştırmalarda, terör, savaş, çevre sorunları, kuraldışı davranışlar,

vandallık, önyargı, narsizm, makyavelizm, psikopati ve zorbalık kavramlarının ahlaki kayıtsızlıkla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca hoşgörü, empati, insan haklarına saygılı olma ve olumlu sosyal davranışların ahlaki kayıtsızlıkla negatif ilişkili olduğu da araştırma sonuçlarında rapor edilmektedir. Bu bağlamda bu programın içeriğinin oluşturulması sürecinde ele alınan ana kavramlar şunlardır;

- Öz farkındalık
- Empati
- Değer kavramı
- Ahlaki farkındalık
- Önyargı
- Savunma mekanizmaları
- Toplumsal kurallar

Grupta yer verilecek etkinliklerin düzenlenmesinde öğrencilerin özellikleri de göz önüne alınarak kısa süren çeşitli etkinliklerin olmasına (Bir kısa film ya da film kesiti, bir haber ya da hikâyeye üzerine tartışma ya da bir etkinlik yaprağı gibi), ödev verilmemesine, çalışmaların sadece öğrencileri içermesine dikkat edilmiştir. Programın hazırlanmasında daha önce yapılmış olan hoşgörü, empati, demokratik tutum gibi insani değerleri geliştirici psiko-eğitim çalışmalarında kullanılan etkinliklerden, çatışma çözme, zorbalığı önleme, önyargıyı aşma, arabuluculuk gibi iletişim becerilerini geliştirici çalışmalardan ve grup rehberliği etkinliklerinden yararlanılmıştır. Kazanımların belirlenmesi sürecinde bazı kazanımların ortaöğretim 9. ve 10. sınıf rehberlik programında belirtilen kazanımlarda yer aldığı görülmüştür.

3.6.6. Eğitim Durumları

Oturum Süresi

Program her oturumun bir ders saati olarak planlanmış olup on altı oturumdan oluşmuştur.

Ortam

Programın Önleyici Grup Rehberliği Programı kapsamında yürütülmesi halinde grup üyelerinin birbirlerinin yüzünü görerek oturabilecekleri bir ortamda uygulanması tercih edilebilir. Programın, sınıf ortamında Sınıf İçi Grup Rehberliği Programı olarak uygulanması halinde ise klasik sınıf düzeninde uygulanabilir.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler

- Anlatım Yöntemi
- Tartışma Yöntemi
- Örnek Olay Yöntemi
- Sunum Tekniği
- Afiş Hazırlama Tekniği
- Konuşma Halkası
- Soru-Cevap Tekniği
- Zihinde Canlandırma Tekniği
- Çalışma Kâğıtları Tekniği
- Düşün-Tartış-Yaz Tekniği
- Kendini Değerlendirme Tekniği

Tüm oturumlarda ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarıyla ilgili örnekler ele alındığında grup üyelerinin mekanizmanın adı söylenmeden aşağıdaki sorulardan destek alarak düşünceleri teşvik edilmiştir:

1. Ahlaki meşrulaştırma: Normalde bu eylemin yanlış olduğunu düşünür müyüm?
2. İyimser etiketleme: Yaptığım olumsuz şeyleri daha az olumsuz gösteren bir şekilde mi isimlendiriyorum?
3. Avantajlı karşılaştırma: Kendimi kiminle karşılaştırıyorum ve bu karşılaştırmayı kendimi haklı çıkarmak için mi yapıyorum?
4. Sorumluluğun yayılması: Kendi sorumluluğum da varken başkalarını da sorumlu tutarak sorumluluktan kurtulmaya çalışıyor muyum?
5. Sorumluluğun üstlenilmemesi: Diğer insanları ve durumları suçlayarak yaptığım olumsuz şeylere bahane mi buluyorum?
6. Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma: Yaptığım eylemlerin olabilecek kötü sonuçlarının farkında mıyım?
7. İnsandışılaştırma: Bazı insanların insanca davranılmayı hak etmediğini mi düşünüyorum?
8. Mağduru suçlama: Kendi zararlı davranışımı normal göstermek için mağdur olanı mı suçluyorum?

3.6.7. Ölçme ve Değerlendirme

Programın etkililiği nicel olarak bütüncül bir değerlendirme anlayışıyla, program başlamadan ve programın bitiminde uygulanacak Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği uygulanarak son testte elde edilecek puanlardaki düşüşün anlamlılığına bakılarak değerlendirilebilir. Nitel değerlendirme için ise her oturumun sonunda “Bu oturumda hangi konularda neler edindik?” sorusunun ve oturumların bitiminde “Bu eğitim süreci sizlere ne kazandırdı? Kendinizde ne gibi farklılıklar görüyorsunuz?” Sorularının sorularak yazılı ya da sözlü cevapların alınmasıyla ve bu cevapların değerlendirilmesiyle elde edilebilir.

3.6.8. Programın Yürütülme Süreci

Program 16 ders saatini kapsamıştır. Program, 20.02.2017 ve 15.05.2017 tarihleri arasında öğrencilerin sınav durumuna göre haftada iki ya da bir ders saati şeklinde yürütülmüştür. Program için okuldaki en uygun yer olduğu için okulun biyoloji laboratuvarı kullanılmıştır. Biyoloji laboratuvarı öğrencilerin etrafında oturabileceği geniş masaya, akıllı tahtaya ve geniş bir alana sahip bir alandır.

Tablo 2: Oturum Takvimi

Tarih	Oturum Sırası	Tarih	Oturum Sırası
20.02.2017	1. Oturum	03.04.2017	10. Oturum
27.02.2017	2. ve 3. Oturum	10.04.2017	11. Oturum
06.03.2017	4. ve 5. Oturum	19.04.2017	12. Oturum
13.03.2017	6. Oturum	26.04.2017	13. Oturum
20.03.2017	7. Oturum	10.05.2017	14 ve 15. Oturum
31.03.2017	8. ve 9. Oturum	17.05.2017	16. Oturum

3.6.9. Oturumlar

3.6.9.1. Oturum (20.02.2017)

Amaç

1. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programına katılma gerekçesini açıklama ve programın özelliklerini tanıma

Kazanımlar

1. Kendini tanıtır, diğer grup üyelerini ve grup liderini tanır.
2. Katılmış olduğu programın amacını söyler.
3. Grup ilkelerini sıralar.
4. Oturumların nasıl yapılacağı, toplanma sıklığı gibi bilgileri söyler.
5. Olumlu duygular hisseder ve eğitime katılma kararını onaylar.

Etkinlik ve Materyal

Tanışma Etkinliği,

Grup üyeleri sayısınca çoğaltılmış Grup İlkeleri Sözleşmesi (EK 16 1.Oturum)

Yöntem ve Teknik

Anlatım Yöntemi, Soru-Cevap Tekniği

Süreç

Grup lideri de kendisini tanıtarak çalışmanın kişisel gelişimi destekleyici bir çalışma olacağı, haftada bir gün bir ya da iki ders saatinde toplanılacağı, toplam onaltı oturum yapılacağı, grup üyelerinin ders programlarına bakılarak uygun olan derslerden öğretmenlerden izin alınarak çıkacakları ve grup rehberliğinin ilkeleri gibi konularda bilgi vermiştir. Sonra öğrencilere bir tanışma etkinliği yapılacağı söylenmiştir. Bunun için her birinin kendisini istediği şekilde tanıtmasının (İsmi, isminin hikâyesini, hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri vb. anlatımlarla) beklenildiği söylenerek birkaç dakika düşünmeleri ve kendilerini nasıl tanıtacaklarını planlamaları istenmiştir. Grup üyeleri kendilerini tanıttıktan sonra, bu eğitim çalışmasıyla ilgili olarak merak ettikleri şeyleri sormaları söylenerek soruları cevaplanmıştır. Grup üyeleri, “Neden kendilerinin bu gruba davet edildiğini” sorgulamıştır. Grup lideri tarafından bu soru, kendilerine daha önce uygulanan ölçek hatırlatılarak, uygulanan ölçekten belli puan alan kişilerin davet edildiği şeklinde cevaplanmıştır. Gruba katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilerek çalışmaya katılmak istemeyenlerin zorunlu olmadığı belirtilmiştir. İstemeyen bir öğrenci çalışmaya dâhil edilmemiş, onun yerine ilk listede adı olmayan ancak katılmak isteyen bir öğrenci kabul edilmiştir (İlk listede adı olmayan öğrenci ilk oturuma çalışmanın amacını öğrenmek için gelmiş ve istekli

olmuştur). Öğrencilerin tamamı daha önce bir grup deneyimi yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Grup üyelerine grup ilkeleri anlatılarak ekte yer alan sözleşme dağıtılmış ve imzalamaları istenilmiştir. Süreçte erkek öğrencilerin kızlara, 9. sınıfların 10. sınıflara kıyasla daha sessiz kaldığı dikkat çekmiştir. Öğrencilerle bir sonraki buluşma saati planlandıktan sonra iletişim amacıyla bir Whatsapp grubu kurulması kararlaştırılarak oturum sonlandırılmıştır.

3.6.9.2. Oturum (27.02.2017)

Amaç

1. Değer kavramı konusunda düşünebilme ve düşüncelerini ifade edebilme

Kazanımlar

1. Değer kavramını tanımlar.
2. Değerleri sıralar.
3. Kendi değerlerini ayırt eder.
4. Değer ile davranış arasındaki ilişkiyi açıklar.
5. Değerlerin hayatı üzerindeki etkilerini tartışır.

Etkinlik ve Materyal:

“Hangi Değer?” etkinliği

Grup üyeleri sayısında çoğaltılmış “Hangi Değer” etkinliği kâğıtları

Yöntem ve Teknik:

Çalışma Kâğıdı Tekniği ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Grup üyelerine çalışma süresince zaman zaman çalışma yaprakları verilerek o oturumun gündemi çerçevesinde bir müddet bireysel olarak yoğunlaşmalarının daha elverişli olacağı anlatılarak ilk çalışma yaprağı (Ek 16 2.Oturum) verilmiştir. Bu oturumda; değer deyince ne anlıyoruz? Yaşamımızda hangi değerler öne çıkıyor? Sahip olduğumuzu söylediğimiz değerler için ne yapıyoruz? Soruları çerçevesinde düşünmeleri istenilmiştir. İlk oturumlar olması nedeniyle düşünmelerini

kolaylaştırmak için bir değer listesi verilerek oradan yararlanabilecekleri, eğer kendilerini tanımlayan değer o listede yoksa kendilerinin yazabileceği söylenerek süre verilmiştir. Bu oturumda grup üyelerinin en sıklıkla belirttikleri değerlerin “İyi bir evlat olma”, “Sağlıklı olma” ve “Vatansever olma” değerleri olduğu görülmüştür. Bu değerler için ne yapıyorsun sorusuna ise; aile konusunda “Aileme yardım ediyorum, dediklerini yapıyorum, sorun çıkarmamaya çalışıyorum, ders çalışıyorum, onlara sevgi gösteriyorum”; sağlıkla ilgili olarak “yediğime içtiğime dikkat ediyorum, spor yapıyorum, dengeli besleniyorum, düzenli uyuyorum”; vatanseverlikte ise “Kurallara uyuyorum, devletin malına zarar vermiyorum, vatanım için sosyal medyayı aktif kullanıyorum” şeklinde cevaplar verilmiştir. Grup üyeleriyle “Değer nedir?” konusunda konuşulurken, değerın bireyin davranışlarına yön vermesi gerektiği üzerinde durulmuştur ve değer ile davranış ilişkisine dikkat çekilmiştir. Oturumun sonunda oturumda ele alınan ana kavramlar grup üyeleriyle birlikte özetlenerek oturum sonlandırılmıştır.

3.6.9.3. Oturum (27.02.2017)

Amaçlar

1. Ahlaki açıdan uygun olan ve olmayan davranışları ayırt edebilme
2. Ahlaki olmayan davranışları eleştirebilme
3. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme

Kazanımlar

1. Ahlaki ilkelere uygun olan davranışları söyler.
2. Ahlaki ilkelere uygun olmayan davranışları söyler.
3. Bir davranışın ahlaki olma/olmama nedenini gerekçelendirir.
4. Ahlaki olan ve olmayan davranışlara örnek verir.
5. Örnek durumlardaki kişilerin yerine kendisini koyarak ne hissettiğini ifade eder.

Etkinlik ve Materyal

“Sen Olsan Ne Yapardın?” Programı market temalı bölüm¹ ve “Cep Telefonu” isimli

1. Hikâye

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik:

Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

TRT’de geçmiş dönemlerde yayımlanan “Sen Olsan Ne Yapardın” isimli, yaşam temalı programdan “Market” içerikli bölüm öğrencilere akıllı tahtada izletilerek üzerinde tartışmaları sağlanmıştır. Söz konusu bölümde kasada dilenci görünümlü bir müşteriye senaryo gereği kurgusal olarak diğer müşterilerin gösterdiği olumsuz tepki ve olayın dramatizasyon olduğunu bilmeyen başka bir müşterinin destek verici tutumu ele alınmaktadır. Söz konusu bölüm izletildikten sonra öğrencilerden videoda yer alan karakterlerin davranışlarını düşünmeleri istenmiştir. Daha sonra hangi davranışların ahlaki ilkelere uygun olmadığını belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden bir kısmı izledikleri sahneye “Ben de duyarlı olan müşteri gibi davranırdım” diye yorumda bulunurken bazılarının “Tepki gösteren müşteriye müdahale ederdim” diyerek yorumda bulunduğu, bir öğrencinin de “Tepki gösteren müşterinin de haklılık payı var” diyerek öyle bir kıyafetle markete gidilmeyeceğini düşündüğünü söylediği görülmüştür. Görüntülerden yola çıkılarak yapılan konuşmalarda, ötekini anlayarak davranış geliştirmenin vicdani rahatlık sağladığına, kişinin kendisini daha değerli hissettiğine, anlaşılan kişinin verdiği pozitif geri bildirim ortamdaki ilişkileri daha iyi hale getirdiğine dikkat çekilmiştir. Grup üyeleri aileleri ve eğitimci ile ilişkilerinden verdikleri anlaşılmadıkları zamanlara ilişkin örnekler üzerine konu “Ne demelerini isterdiniz? Nasıl konuşsalar anlaşıldığınızı hissederdiniz?” şeklinde sürdürülerek daha geniş perspektiften olaya bakmalarına katkı sağlanmıştır.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=gwYjOoWE4tk>

Ardından grup lideri öğrencilere bazı oturumlarda kendilerine küçük bir hikâye anlatacağını, sonrasında hikâyeye ilgili farklı yorumları içeren küçük kâğıtlar dağıtacağını söylemiştir (Bu kâğıtlar önceden hazırlanarak bir zarfta toplanmış olan çeşitli görüşlerden oluşmaktadır). Daha sonra kâğıtlar dağıtılarak herkesin kâğıtlarda yazan bilgiyi kendi görüşüymüş gibi dile getirmelerini söylemiştir. Diğer grup üyelerine de arkadaşının söylediği bakış açısıyla ilgili fikirlerini söylemelerini isteyerek “Cep Telefonu” isimli hikâyeyi doğal bir anlatımla sunmuştur. Sonrasında sekizi Ahlaki Kayıtsızlık mekanizmaları doğrultusunda, diğerleri dolgu olarak yazılan ve böylece grup üyeleri sayısına ulaşan seçeneklerin olduğu kâğıtlar öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler kâğıtlarında yazan seçeneği dile getirince diğer grup üyeleri o fikre genellikle karşı yönde fikirler söyleyerek fikri çürütme yönünde kafa yormuşlardır. En sonunda seçeneklerde yazmayan ancak ahlaki duyarlı tepkileri içeren dile getirilmiş fikirler özetlenerek oturum sonlandırılmıştır.

3.6.9.4. Oturum (06.03.2017)

Amaç

1. Öz farkındalığı geliştirme

Kazanımlar

1. Kendi sevdiği ve sevmediği özelliklerini tanımlayabilir.
2. Duygularını ve düşüncelerini fark eder.
3. Güçlü ve zayıf yönlerini belirtir.

Etkinlik ve Materyal

“Kendi Afişim” başlıklı etkinlik hazırlama etkinliği için materyal olarak; renkli karton, çıkartma, yapışkanlı kâğıt, yapıştırıcı ve çeşitli kalemler.

Yöntem ve Teknik

Afiş Hazırlama Tekniği

Süreç

Grup üyelerine “Kendi Afişim” başlıklı, herkesin kendini tanıtabileceği bir afiş hazırlanacağı söylenmiştir. Bu etkinlik için öğrencilere büyük karton, çıkartma, yapışkanlı kâğıt, renkli kalemler, makas ve yapıştırıcı gibi malzemeler ortaklaşa kullanılmak üzere masanın ortasına bırakılarak, her öğrencinin birer büyük karton olarak kendilerini anlatan birer afiş hazırlaması istenilmiştir. Bu afişin bir ders saati içinde tamamlanması gerektiği söylenerek bir sonraki oturumda çalışmanın gruba sunulacağı belirtilmiştir. Sunulan malzemeler arasında bulunan ve çeşitli şekillerde olan yapışkanlı kâğıtlar gösterilerek herkesin farklı şekillerdeki yapışkanlı kâğıtlardan birer tanesini afişinde kullanılması istenilmiş; elma şekilli olana hayallerini, konuşma balonuna kendini sıklıkla ifade ediş biçimini, yaprak şekilli olana sevmediği özelliklerini, kalp şekline sıklıkla hissettiği duygularını, çiçeğe sevdiği özelliklerini ve kareye de değiştirmek istediği özelliklerini (Kendimi Tanıyorum) yazmaları söylenmiştir. Birer tane yapışkanlı kâğıt da tahtaya yapıştırılarak ve üzerlerine bu temalar yazılarak, unutanların bakması sağlanır. Bu özelliklerini yazdıkları kâğıtları kartona istedikleri gibi yerleştirmeleri ve kalan alanlara da arzu ettikleri şekilde kendilerini anlatacakları bir düzen ile afişi tamamlamaları gerektiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin süreçte keyif aldığı, zamanın nasıl geçtiğini anlamadan afişlerini yaptıkları, süreçte birbirleriyle şakalaşp görüşler aldıkları görülmüştür. Büyük bir kısmı bir sonraki derste sunumu yapılacak afişlerinin üzerinde çalışmak isteyerek teneffüse çıkmamayı tercih etmişlerdir (Ek 11).

3.6.9.5. Oturum (06.03.2017)

Amaçlar:

1. Öz farkındalığı geliştirme
2. Hoşlanmadığı durumlarda uygun tepkileri verebilme

Kazanımlar

1. Kendi özelliklerini grup önünde ifade eder.
2. Kendiyle ilgili duygularını ve düşüncelerini paylaşır.
3. Güçlü ve zayıf yönlerini belirtir.

4. Konuşmak istemediği konularda doğru iletişim kurarak bunlardan söz etmek istemediğini belirtir.

Etkinlik ve Materyal

“Kendi Afişim” başlıklı etkinlik kapsamında bir önceki oturumda hazırlanan afişler yardımıyla grup önünde kendini anlatma

Yöntem ve Teknik:

Sunum Tekniği

Süreç

Süreçte her üyeye yaklaşık iki üç dakikalık süre verilerek grup önünde kendilerini anlatmaları istenilmiştir (Ek 12). Diğer grup üyelerinin merak ettikleri konularda sorular sorabilecekleri söylenmiş, soruların, espri ya da yorumların rencide edici şekilde olduğu durumlarda grup lideri tarafından grup ilkeleri hatırlatarak müdahale edilmiştir. Sunum yapan üyenin de uygun bir tepkiyle bunlardan söz etmek istemediğini söylemesi teşvik edilmiştir.

3.6.9.6. Oturum (13.03.2017)

Amaçlar

1. Ahlaki kayıtsızlığı kolaylaştıran savunma mekanizmalarını tanıyabilme
2. Ahlaki açıdan uygun olan ve olmayan davranışları ayırt edebilme
3. Ahlaki olmayan davranışları eleştirebilme

Kazanımlar

1. Mantığa bürüme, inkâr, yer değiştirme ve yansıtma savunma mekanizmalarının kullanıldığı durumlara örnek verir.
2. Mantığa bürüme, inkâr, yer değiştirme ve yansıtma savunma mekanizmalarını kullandığı durumları fark eder.
3. Ahlaki ilkelere uygun olmayan davranışları söyler.
4. Bir davranışın ahlaki olma/olmama nedenini gerekçelendirir

Etkinlik ve Materyal

Mantığa bürüme, inkâr, yer değiştirme ve yansıtma savunma mekanizmalarının anlatılacağı slayt ve “şakacı Fatih” isimli 2. Hikâye.

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik:

Anlatım, Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi, Soru-Cevap Tekniği

Süreç

Bu oturumda bazı savunma mekanizmalarını yoğun olarak kullanmanın kişinin bakış açısını etkileyeceğinden söz edilerek, grup lideri tarafından dört savunma mekanizmasının anlatılacağı ve birlikte örnekler bulunacağı söylenmiştir. Süreçte grup lideri akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı yardımıyla bu dört mekanizmayı örneklerle anlatmış, grup üyelerinin de yaşamlarından örnekler vererek sürece dâhil olmaları ve daha iyi kavramalarını sağlamıştır. Daha sonra 2. Hikâyede yer alan “şakacı Fatih” isimli hikâye paylaşılarak, verilen farklı seçeneklerdeki savunma mekanizmalarının nasıl kullanıldığı ve seçeneklerde yer alan bakış açısındaki ahlaki ihlaller tartışılmıştır. Hikâyenin kahramanı çocuğu haklı bulan öğrencilerin diğer öğrencilerle de duygudaşlık kurmalarına yönelik mesajları iletcek grup tartışması yapılmıştır. Hikâyenin kahramanı çocukla duygudaşlık kurarak haklı bulan öğrencilerin diğer öğrencilerle de duygudaşlık kurmalarına yönelik mesajlar iletilmiştir. Öğrenciler hikâyedeki çocuğun davranışını genellikle abartılmaması gereken biraz dozu kaçmış şaka olarak değerlendirmişlerdir. Grubun çoğunun buna benzer yorumda bulunması nedeniyle bir sonraki oturumda kişisel özgürlüklerin sınırını anlayabilecekleri bir etkinlik yapılması planlanmıştır. Oturumda anlatılan savunma mekanizmaları grupla birlikte özetlenerek oturum sonlandırılmıştır.

3.6.9.7. Oturum (20.03.2017)

Amaçlar

1. Kişisel özgürlükler ile toplumsal yaşamı düzenleyen kurallar arasında bağlantı kurabilme

2. Adaletin toplumsal yaşamdaki önemini tartışabilme
3. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme

Kazanımlar

1. Kişisel özgürlüklerini savunurken toplumsal yaşamı düzenleyen kuralları dikkate alır.
2. Adaletin toplumsal yaşamdaki öneminin gerekçelerini sıralar.
3. Toplumsal sorunlara ilişkin örnekler verir.
4. Örnek durumlardaki kişilerin yerine kendisini koyarak ne hissettiğini ifade eder.

Etkinlik ve Materyal

“Yeni Bir Gezegen” isimli çalışma ve “Laf Atılan Kız” isimli 3. Hikâye

Grup üyeleri sayısında çoğaltılmış “Yeni Bir Gezegen” etkinliği kâğıtları

Yöntem ve Teknik

Çalışma Kâğıdı ve Düşün-Tartış-Yaz Tekniği, Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Grup üyelerine bu oturumda toplumsal yaşamı düzenleyen kurallar konusunda çalışılacağı söylenmiş ardından grup iki ya da üç kişilik küçük gruplara ayrılmıştır. Her küçük gruba birer adet “Yeni Bir Gezegen” isimli çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Her grubun kendilerine grup arkadaşlarıyla tartışarak dünya gibi bir gezegen tasarımları, bu gezegene bir isim bulmaları ve gezegende nasıl bir düzen içinde yaşadıklarını hayal etmeleri; on dakikalık sürede kurguladıkları gezegendeki kurallar, toplumsal roller, düzen, çevre gibi konularda neler olduğunu çalışma kâğıdına yazmaları istenilmiştir. Sürenin sonunda her gruptan bir kişi gezegen hakkında tüm gruba bilgi vermiştir. Grup üyelerinin getirdiği temalar çerçevesinde kişisel özgürlüklerin sınırına yönelik konuşulması sağlanmış, başkasını rahatsız eden bir özgürlüğün olamayacağı konusunda uzlaşma sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu etkinlik tamamlandıktan sonra 3. Hikâyede yer alan “Laf Atılan Kız” isimli hikâye paylaşılmış, hikâyedeki kahramanın yerine kendilerini koyarak ne hissettiğini ifade

etmeleri istenilmiştir. Ayrıca alternatif bakış açılarının neler olabileceği tartışılmıştır. Oturum, ele alınan temaların özetlenmesiyle sonlandırılmıştır.

Grupta hikâyenin tartışılması sırasında kız öğrencilerle erkek öğrencilerin olaya farklı baktığı görülmüştür. Kız öğrenciler daha çok özgürlüğe, erkek öğrenciler toplumsal beklentilere ve karşı tarafın algıladığı mesaja dikkat çekmiştir.

3.6.9.8. Oturum (31.03.2017)

Amaçlar

1. Öz farkındalığı geliştirme
2. Ahlaki açıdan uygun olan ve olmayan davranışları ayırt edebilme
3. Ahlaki açıdan uygun olan davranışlara değer verme

Kazanımlar

1. Kendi görünümünü ve kişilik özelliklerini eleştirir.
2. Kitle iletişim araçlarında tanık olduğu ahlaki olarak uygun olmayan mesajları fark eder.
3. Kitle iletişim araçlarında sunulan mesaj ve modellerin bireysel ve toplumsal değerlere uygunluğunu tartışır.

Etkinlik ve Materyal

“Sessiz Diyalog” isimli etkinlik, Haber fotoğrafları

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik:

Zihinde Canlandırma Tekniği, Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

“Sessiz Diyalog” isimli etkinliği gerçekleştirmek üzere, grup üyelerinin gözlerini kapatmaları istenerek; “Zihninizde kendinizi bir aynanın karşısında olarak düşünün. Aynadaki görüntünüze iyice dikkat edin. Yüz ifadenize, bedeninizin pozisyonlarına,

elbiselerinize dikkatlice bakın... Şimdi içinizden aynadaki imajınızı eleştirin. Olabildiğince eleştirel olmaya çalışın. Şimdi de aynı eleştirel bakışı kişilik özelliklerinize yöneltin ve kendinizi eleştirin. Bu arada kendinize yönelik yaptığımız bu eleştirileri aklınızda tutun... Şimdi kendinize yaptığımız bu eleştirilerin her birine yine içinizden tek tek cevap verin.” denilmiştir. Sonra öğrencilerden gözlerini açmaları istenilerek “Kendinizle ilgili imaj yaratmak nasıldı? İmajınız size nasıl geldi? Nasıl eleştirip ne gibi cevaplar verdiniz? Bu deneyim size kendinizle ilgili bir şeyler öğretti mi? Neler?” içeriğindeki sorularla grup tartışması yapılmıştır.

Oturumun ilerleyen sürecinde grup üyelerine internette yer alan “Gregory Mamurin” isimli kişiyle ilgili iki haber resmi akıllı tahta aracılığıyla gösterilerek ne düşündükleri sorulmuştur. Söz konusu haberde Rusya’da zengin bir kişinin torunu olan Mamurin’in insanlara para teklif ederek hayvanları öldürmesini, ya da kendi kafasının tıraş edilmesini kabul etmesiyle ilgili haberler yer almaktadır. Öğrencilerin bu kişinin kendi ekonomik durumunu kullanarak insanları aşağılamasını ve doğru bulmadıkları halde bazı eylemleri kabul edenleri eleştirdikleri, hem eylemciye hem de teklifi kabul edenlere tepki gösterdikleri görülmüştür. Bu etkinlik sonucunda grup üyelerine “Kitle iletişim araçlarında nasıl mesajlar veriliyor? Bu mesajların hepsi doğru mudur?” “Ahlaki olan ve olmayan nedir?” soruları eşliğinde yapılan değerlendirmede de haberlere eleştirel gözle bakmanın önemi üzerinde tartışılmıştır. Kazanımlar grup üyeleriyle birlikte özetlenerek oturum sonlandırılmıştır.

3.6.9.9. Oturum (31.03.2017)

Amaçlar

1. Ahlaki açıdan uygun olan ve olmayan davranışları ayırt edebilme
2. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları değerlendirebilme
3. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme

Kazanımlar

1. Örnek olaylardaki ahlaki ilkelere uygun olmayan davranışları söyler.
2. Örnek durumdaki bir davranışın ahlaki olma/olmama nedenini gerekçelendirir.
3. Örnek durumlardaki kişilerin yerine kendisini koyarak hislerini paylaşır.

Etkinlik ve Materyal

“Sen Olsan Ne Yapardın?” isimli programdan Dede-Torun² ve Engelli Çocuk temalı bölümler³ ve “Öğretmen” isimli 4. Hikâye

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik

Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Bu oturumda önce akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı aracılığıyla “Sen Olsan Ne Yapardın?” programının Dede-Torun sahnesi izletilmiştir. Söz konusu bölümde dedesine karşı saygısız davranan ve dedesinin parasını alan bir genç ve ona tepki gösteren ya da pasif kalan kişiler vardır. Bu görüntülerle ilgili olarak grup üyelerinin doğru bulduğu ve bulmadığı davranışların neler olduğu sorulmuştur. Grup üyelerinin, mağdur olan dede, mağdur eden torun, pasif kalan izleyici ve aktif olan izleyici rollerindeki kişilerin yerine kendilerini koyarak durumu değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmede, farklı rollerdeki kişilerin yerine kendilerini koyarak davranışlarını gerekçelendirme biçimlerinin nasıl olduğunu sorgulamaları istenmiş gelen verilerle grup tartışması yapılmıştır. Daha sonra, aynı programın engelli çocuğa tepki gösteren ve kötü davranan garsonu konu alan bölümü izletilmiş ve aynı şekilde ahlaki olarak uygun bulunmayan durumların tespit edilip paylaşılması istenilmiş, gelen yorumlar tartışılmıştır. Daha sonra “Öğretmen” isimli hikâye paylaşılmıştır. Hikâye sonundaki farklı seçeneklerin nasıl ve kimi, mağdur ettiğine yönelik görüşler alınmış ve ifade edilen farklı görüşler üzerinde grup tartışması yapılarak ahlaki kayıtsızlık içeren yorumlardaki mevcut durumu görmeyi engelleyici ve mazeret üretmeyi kolaylaştırıcı yorumların fark edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Oturumda ele alınan temalar özetlenerek oturum sonlandırılmıştır.

² <https://www.youtube.com/watch?v=5hdczUpjzok>

³ <https://www.youtube.com/watch?v=i7i4ES7vLo0>

Grup üyelerinin engelliye tepki gösteren garsona, dedesinin parasını alan çocuğa kıyasla daha fazla tepki gösterdiği görülmüştür. Öğrencilere bunun nedeni sorulduğunda engellinin mağdur olmasının merhamet duygularını tetiklediği ve diğer gencin kendi akranları olması nedeniyle onunla da empati kurdukları ve aile içinde ahlaki konulardaki prensiplerin esnetilebileceğine inanan grup üyelerinin olduğu görülmüştür.

3.6.9.10. Oturum (03.04.2017)

Amaçlar

1. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme
2. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları eleştirebilme

Kazanımlar

1. Örnek olaylardaki kişilerin yerine kendisini koyarak hislerini paylaşır.
2. Örnek olaylardaki ahlaki ilkelere uygun olmayan davranışları söyleyerek uygun bir davranış olmama nedenini gerekçelendirir.

Etkinlik ve Materyal

“Bşkalarını Anlama” Etkinliği, Mehmet ve Ailesi isimli 5. Hikâye

Yöntem ve Teknik

Çalışma Kâğıdı Tekniği, Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Empati becerisini desteklemek amacıyla öğrencilere “Bşkalarını Anlama” isimli etkinlik verilmiştir. Bu formda okul ortamında da yaşanabilecek bazı durumların örneklendiği belirtilmiş; yaşanan durumdaki sorunu ne olarak değerlendirdiklerini ve soruna neden olan ve sorundan etkilenen kişilerin duygu ve düşüncelerinin neler olabileceğini düşünerek yazmaları istenilmiştir. Arzu eden grup üyelerinin tespitlerini paylaşmasına fırsat verilmiştir. Öğrencilerin birkaçının “Sorun yok” diyerek sorun olan davranışı normal gördükleri ancak çoğunun soruna dair görüşler belirttiği

görülmüştür. Sorun olarak belirtilen görüşlerin arasında “Kötü söz kullanmak, saygı duymamak, düşüncesizlik yapmak, sabretmemek, geçmişin intikamını almayı istemek, dozajını kaçırmak” şeklinde ifadelerin olduğu görülmüştür. Mağdur durumdaki kişiye yönelik belirtilen duygular arasında “Kırılmıştır, dışlanmış hisseder, sinirlenir, üzülür, korkar, kendini ezik hisseder” gibi duyguların olduğu görülmüştür. Öğrenciler genelde düşüncelerle duyguları karıştırmış olmakla birlikte “Kendisine yanlış yapıldığını, intikam almayı, karşısındakinin üstün olduğunu, nedenini, kendisinin güçsüz olduğunu, tehdit altında olduğunu düşünür” şeklinde yorumlar da yapmışlardır. Mağduriyete neden olan öğrencinin duygularını tanımlarken de “Havalı, eğlenmeyi seviyor, bencil, anlayışsız, gıcık olmuş, öç almış, nefret ediyor ötekinden, dalga geçmek istemiş, kendini akıllı sanmış” gibi ifadeleri kullanırken düşüncelere yönelik “İşini halletmeye karar vermiş, karşısındakini kıskandırmak istemiş, korku salmak istemiş, düşünmeden hareket etmiş” şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Oturumun devam eden sürecinde “Mehmet ve Ailesi” isimli hikâye paylaşılmıştır. Ardından diğer oturumlarda olduğu gibi ahlaki kayıtsızlığı içeren seçenekleri gerekçelerini de belirterek eleştirmeleri istenilmiş, grupta tartışılmıştır. Kazanımlar özetlenerek oturum sonlandırılmıştır.

3.6.9.11. Oturum (10.04.2017)

Amaçlar

1. İnsanları koşulsuz kabul etmenin önemini fark edebilme
2. Toplumsal yaşamı düzenleyen kurallara uygun davranmanın önemini algılayabilme
3. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışlardan biri olarak akran zorbalığının olumsuz etkilerini fark edebilme

Kazanımlar

1. İnsanları olduğu gibi kabul etmenin önemini söyler.
2. Toplumsal hayatı düzenleyen kuralları ihlal etmenin doğurduğu sonuçlara örnekler verir.
3. İnsanları ötekileştirmenin neden olduğu olumsuz duyguları ifade eder.
4. Akran zorbalığının etkilerini tartışır.

Etkinlik ve Materyal

“Uçaktaki Afro-Amerikan Tepkisi” temalı kısa film⁴ ve “Peltek Kız” isimli 6. Hikâye

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik

Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Öğrencilere bir açıklama yapılmadan uçaktaki kadın yolcunun yanına oturan siyahi yolcuya tepki göstermesini ve sonuçta uçaktaki yetkililerin siyahi yolcuyu üst sınıf uçuş bölümüne alarak kadın adına özür dilemelerini içeren film izletilmiştir. Daha sonra film üzerine yorumlar alınmıştır. Grup üyelerinden kadının diğer yolcuyu olduğu gibi kabullenmediğine, kendini üstün gördüğüne, üst sınıf uçuş kısmının kendisine teklif edildiğine son derecede emin olduğuna yönelik yorumlar gelmiş, ötekileştirilen yolcunun ne hissetmiş olabileceğine dair empati yapmaları istenilmiştir. Grup üyelerinden ayrıca, küçük gören kadının kendi küçük görme davranışını nasıl normalleştirmiş olabileceğine ilişkin düşünceleri ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir.

Oturumun sonraki bölümünde “Peltek Kız” isimli hikâye paylaşarak, akran zorbalığı kapsamında değerlendirilebilecek söylem ve davranışların kişiyi nasıl mağdur konumuna düşürdüğü, zorbalık yapanların kendilerini nasıl meşrulaştırdıkları üzerine tartışılmış, oturum kazanımlar özetlendikten sonra tamamlanmıştır.

3.6.9.12. Oturum (19.04.2017)

Amaçlar

1. İnsan hakları ihlallerini fark edip tepki gösterebilme
2. Tepkilerini yön değiştirmeden gösterebilme

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=JEaebxCavzY>

3. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları eleştirebilme

Kazanımlar

1. İnsan haklarının ihlal edildiği durumlara ilişkin görüşünü söyler.
2. İnsan haklarının ihlal edildiği durumlara yönelik duygusunu paylaşır.
3. İnsanlara karşı saygı duyması gerektiğini kabul eder.
4. Sosyal medyada yer alan ahlak dışı davranışları fark eder.
5. Sosyal medyada yer alan ahlak dışı davranışları eleştirir.

Etkinlik ve Materyal

“Avrupa’da Mültecilere İnsanlık Dışı Muamele” başlıklı haber, “Saldırganın Çocuğu” konulu sosyal medya paylaşımı ve “Sinema” isimli 7. Hikâye

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik:

Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Kabul ettikleri mültecilerin özel eşyalarına el konulmasını konu alan haber öğrencilerle paylaşılarak, değerlendirmeleri istenilmiştir. Ülkelerini terk etmek zorunda kalan insanların değerli eşyalarının alınmasının saygı ve insan hakları açısından yorumlanması, insanların mültecileri dışlaması gibi konularda grup tartışması yapılmıştır. Bu hak ihlallerini yapan insanların bunu normal gösterme sürecinde ne gibi gerekçeler ile durumu kendilerine kabul ettirmiş olabileceklerine ilişkin varsayımlar paylaşılmıştır. Daha sonra sosyal medyada yer alan Reina saldırganının çocuğunun saldırganın konuşturulmasını konu alan sosyal medya paylaşımı paylaşılarak tartışmaya açılmıştır. Reina saldırganının çocuğunun saldırganın konuşturulması için kullanılması da öğrencilerin ilgisini çeken ve üzerine konuştukları bir konu olmuştur. Öğrencilerin bir kısmı habere hak vermiş, karşı çıkanlarda çocuğun masumluluğu ve babasının sorumluluğunu taşımaması gerektiğini belirtmiştir. Ardından “Sinema” başlıklı hikâye paylaşılmıştır. Grup üyelerinin çoğunun, hikâyenin kahramanı Ayşe’nin ailesinden izin koparabilmek için yalan

söylemesini meşru görmeye çok sakınca görmedikleri, sorunun ailenin izin vermemesinden kaynaklandığını düşündükleri görülmüştür. Grup üyelerinin ahlaki kayıtsızlık yoluyla sorunu çözmeyi sağlayan yorumlardan uzaklaşması, aileyi ikna ederek ve yalan söylemeden etkinliğe katılmayı sağlayıcı yönde yaptıkları yorumlar pekiştirilmiştir. Oturumda konuşulan kavramlar özetlenerek oturum sonlandırılmıştır.

3.6.9.13. Oturum (26.04.2017)

Amaçlar

1. İş ve meslek yaşamında ahlaki değerlerin önemini kavrayabilme
2. Kişisel sorumlulukları ihmal etmenin bireysel ve toplumsal yaşama yönelik olumsuz etkilerini kestirebilme
3. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları eleştirebilme

Kazanımlar

1. İş ve meslek yaşamında ahlaki değerleri göz ardı etmenin etkilerini ifade eder.
2. Kişiler arası ilişkilerde sorumlulukları ihmal etmenin doğuracağı sonuçları tahmin eder.
3. Ahlaki olan ve olmayan davranışların önemini söyler.

Etkinlik ve Materyal

“Mesleki Etik Değerler” Etkinliği ve “Hacker Ahmet” isimli 8. Hikâye

Grup üyeleri sayısında çoğaltılmış “Mesleki Etik Değerler” etkinliği kâğıtları

Yöntem ve Teknik

Çalışma Kâğıdı Tekniği, Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Grup üyelerine “Meslek ve ahlaki değerlerin nasıl bir ilişkisi olabilir?” diye sorularak oturuma başlanmıştır. Gelen yorumlar toparlandıktan sonra ahlaki davranışlar sergilemeyen meslek mensuplarıyla karşılaşmış ve karşılaşmadıkları, ne gibi gözlemlerinin olduğuyla ilgili kısaca konuşulduktan sonra “Mesleki Ahlaki Değerler” başlıklı

etkinlik kâğıdı verilerek doldurmaları istenilmiştir. Herkes tamamladıktan sonra kişisel sorumlulukları ihmal etmenin bireysel ve toplumsal yaşama yönelik olumsuz etkilerine yönelik etkinlik kâğıdından da yararlanarak paylaşım yapılması sağlanmıştır. Öğrencilerden etik davranışlar sergilemeyen meslek mensupları için “Hak yemiş, suç işlemiş, görevini yerine getirmemiş, insanları tehlikeye atmış, kendini de başkalarını da yakmış olur” gibi yorumlar gelmiştir. Bazı öğrenciler de “vicdan azabı çeker, mesleğinde iyi olamaz, kendini tehlikeye atmış olur, kanun kaçağı olur” şeklinde yorumlar yapmışlardır. Oturumun devamında “Hacker Ahmet” isimli hikâyeye daha önceki oturumlarda izlenen yöntemle grupta paylaşılmıştır. Grup üyelerinin bazıları hikâyenin kahramanından ahlaki olarak uygun olmayan davranışı yapmasını isteyen kişinin arkadaşı olduğunu dolayısıyla reddetmesinin uygun olmayacağını söyleyerek seçeneklerde sunulan ahlaki kayıtsızlık örneklerinin bir kısmını doğru bulmuşlardır. Oturum, daha önceki oturumlarda olduğu gibi grup tartışmasıyla ahlaki olmayan seçeneklerin kime nasıl zarar verebileceği konusunda konuşularak ve oturum özetlenerek tamamlanmıştır.

3.6.9.14. Oturum (10.05.2017)

Amaçlar

1. Önyargı içeren durumları fark edebilme
2. Önyargının durumları değerlendirmedeki etkisini fark edebilme
3. Önyargıdan uzak davranışlar gösterebilme

Kazanımlar

1. Verilen örnek olayda önyargı içeren durumları belirtir.
2. Önyargılı davranmanın kişiler arası ilişkiler ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini tahmin eder.
3. Önyargıdan uzak davranışlar göstermeye istekli olur.

Etkinlik ve Materyal

“Kardan Adam ve Havuç”⁵, “Dükkân Kapısında Yatan Evsiz”⁶, “Terörist” kısa filmleri⁷

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik

Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Öğrencilere önce “Kardan Adam ve Havuç” isimli kısa animasyon filmi izletilmiştir. Filmde kardan adamın düşen havuç burnunu yiyeceği sanılan ineğin aslında havucu getirip yerine takmayı hedeflediği anlaşılmaktadır. Neredeyse tüm grup üyeleri ineğin havucu yemek için koştuğuna emin olduğunu belirtmiştir. Bu paylaşımın ardından grup üyeleriyle önyargının bakış açısını nasıl etkilediğine dair grup tartışması yapılmıştır. Daha sonra yine önyargıyla teması içerikli olarak “Dükkân Kapısında Yatan Evsiz” isimli kısa film izletilmiştir. Film bir dükkânın kapısında yatan evsiz kişinin dükkân sahibi tarafından kötü muameleye maruz kalmasını, konu almaktadır. Ancak filmin ilerleyen dakikalarında evsiz kişinin dükkâna sahip çıktığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu film ile ilgili de paylaşımları alınarak grup tartışması yapılmıştır. Bunun ardından “Terörist” isimli kısa film izletilmiştir. Film, sadece giyiminden dolayı terörist sanılarak kendisinden korkulan bir kişinin terörist olmadığını, buna karşın çok düzgün görünen başka bir kişinin polis tarafından yakalandığının görülmesini konu etmektedir. Grup üyeleriyle önyargı konusunda tartışma yapılarak, önyargıdan uzak davranışları geliştirme konusunda motivasyon sağlanmaya çalışılmıştır. Filmlerden sonra öğrencilerin kendi yaşamlarında önyargılı olarak yaptıkları davranışlarla ilgili paylaşımda bulunmaları sağlanarak, benzer

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=Tfss7IRb-6A>

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=CUFrKvaowo4>

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=oSvQOb8q7fk>

durumlarda ne gibi alternatif tepkiler geliştirebilecekleri üzerinde konuşularak oturum özetlenmiş ve sonlandırılmıştır.

3.6.9.15. Oturum (10.05.2017)

Amaçlar

1. Önyargı içeren durumları fark edebilme ve önyargıdan uzak davranışlar gösterebilme
2. Önyargının durumları değerlendirmedeki etkisini tartışabilme
3. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları değerlendirebilme

Kazanımlar

1. Önyargılı bakış açısıyla yorumladığı sosyal medya haberlerindeki kendi yanılgılarını söyler.
2. Önyargının durumları değerlendirmedeki etkisine ilişkin kendi yaşamından örnekler verir.
3. Önyargılarını aşmak için istekli olur.
4. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları örnek olay üzerinden bulup belirtir.

Etkinlik ve Materyal

“Porsche’li Kız 1”⁸ ve “Porsche’li Kız 2”⁹ olarak adlandırılan iki sosyal medya paylaşımı videosu ve “Dilenci” isimli 9. hikâye

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik

Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=QJjt93PHm6U>

⁹ <http://www.milliyet.com.tr/Milliyet-Tv/nevidyo/video-izle/-Fakirler-olsun-Porsche-den-selamlar--diyen-Melda-Saf-in-aciklamalari-n4w7owJ0X3lF.html>

Süreç

Gruba sosyal medyada yer alan bir video (Porsche’li Kız 1) izletilmiştir. Videoda Porsche marka arabasıyla öz çekim yapan ve babasının arabasıyla ve zengin yaşamıyla övünen, havalı görünen bir kızın konuşmaları yer almaktadır. Sonra grup üyelerinin izledikleri görüntüler ve bu çekimi yapan kişi ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenilmiştir. Herkes görüşünü belirttikten sonra aynı kişi ile ilgili ikinci video (Porsche’li Kız 2) izletilmiştir. Bu videoda kız, ilk videonun küçük bir arkadaş grubu için çekildiğini, küçük gruptaki arkadaşlarından birinin videoyu sosyal medyaya iletmiş olduğunu belirterek, yorumlarda yazdığı gibi insanlara tepeden bakan biri olmadığını vb. paylaşmaktadır. İkinci videoyu izlemenin algılarını değiştirip değiştirmediği sorulunca öğrenciler algılarının değiştiğini, tepkilerinin azaldığını belirtmişlerdir. Oturum az bilgiyle yapılan yorumların insanı nasıl yanlış yöneltebileceğiyle ilgili tartışmalarla sürdürülmüştür. Oturumun devam eden sürecinde “Dilenci” isimli hikâye öğrencilerle paylaşılmıştır. Grupta yapılan, insanları sadece görünümüne göre değerlendirmenin yanlış olduğu, kimseye kötü davranmanın meşru olamayacağı, kötülük yapanın aslında kendisine zarar verdiği gibi yorumlar üzerine konuşularak, ayrıca diğer oturumlarda olduğu gibi hikâyeye ilgili farklı görüşler tartışılarak ve ahlaki kayıtsızlığı meşrulaştırmayan yorumlara vurgu yapılarak oturum özetlenmiş ve tamamlanmıştır.

3.6.9.16. Oturum (17.05.2017)

1. Eğitim sürecine ilişkin öz-değerlendirme yapabilme
2. Kendi davranışlarını ahlaki değerlere uygunluk açısından değerlendirebilme

Kazanımlar

1. Grup eğitimi sürecinde elde ettiği kazanımları sayar.
2. Kendi davranışlarını ahlaki değerlere uygunluk açısından irdeler.

Etkinlik ve Materyal

Grup deneyimlerinin yazılı olarak paylaşılabilmesi için boş kâğıt, sonestlerin yapılması (Ek 3), katılım belgelerinin takdimi (Ek 14).

Yöntem ve Teknik:

Kendini Değerlendirme Tekniği

Süreç

Son oturum için toplanıldığında öncelikle AKÖ öğrencilere tekrar verilmiştir. Ölçeklerin doldurulmasının ardından grup deneyimlerini yazabilecekleri birer boş kâğıt verilmiştir. Yazılı olarak yorumlar alındıktan sonra sözlü paylaşım da yapılarak, grup üyelerinin sonlanmaya hazırlanmasına destek olunmuştur (Deneyimlere ilişkin geri bildirimleri sadece sözlü olarak paylaşmaktansa öncelikle yazılı olarak almak grup üyelerinin birbirlerinden etkilenerek yorumların benzeşmesini önlemek için tercih edilmiştir). Alınan geri bildirimler grup sürecinin değerlendirilmesi başlığında özetlenmiştir. Ardından katılım belgeleri tez danışmanının katıldığı bir mini programla takdim edilerek grup üyelerine katılımlarından dolayı teşekkür edilmiş, pasta kesimi yapılarak grup süreci tamamlanmıştır.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amaçlarında yer alan soruların nasıl cevaplandığına ilişkin nicel veriler ve nitel değerlendirmeler yer almaktadır. Bulgular yedi ayrı bölüme ayrılmış olup; ilk bölümde Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonuçları verilmiştir. İkinci bölümde çalışma ve kontrol grubunun ahlaki kayıtsızlık öntestlerine, üçüncü bölümde çalışma ve kontrol grubunun ahlaki kayıtsızlık sontestlerine ilişkin veriler yer almıştır. Dördüncü bölümde Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı'nın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ahlaki kayıtsızlık düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik bulgular mevcuttur. Beşinci bölümde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ahlaki kayıtsızlık öntest ve sontestlerine ilişkin sonuçlar yer alırken altıncı bölümde ise programın kalıcılığına yönelik verilere yer verilmiştir. Yedinci bölümde programın etkililiğine dair programa katılan öğrencilerin, bu öğrencilerin öğretmenlerinin, sınıf arkadaşlarının ve uygulamacının görüşleri yer almaktadır.

4.1. AKÖ Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

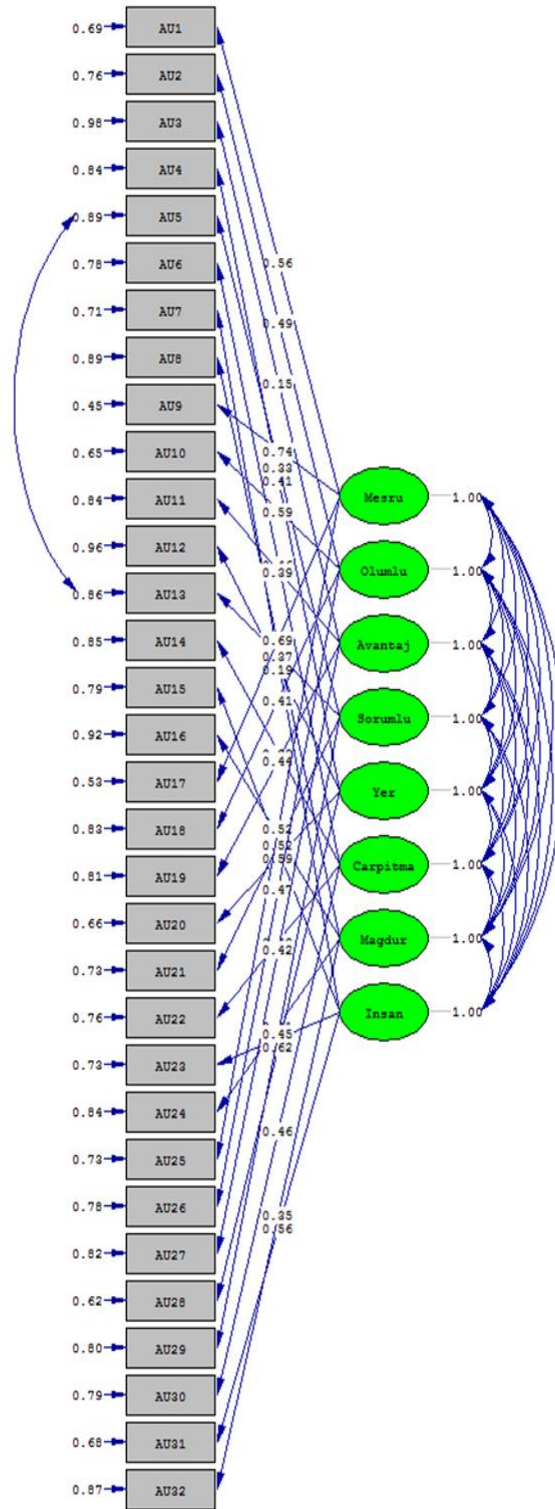
AKÖ uyarılama sürecinde öncelikle ölçek, üçü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında uzman, biri İngilizce öğretmeni, biri de sosyal psikolog olan beş kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler karşılaştırılıp değerlendirilerek çeviri formu oluşturulmuştur. Bu form bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından lise öğrencilerine ve dile uygunluğu açısından incelenmiştir, onun önerileri göz önüne alınarak nihai form oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında Lisrel programıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılarak yapı geçerliliğine bakılmıştır. Ayrıca Sosyal Beğenirlik Ölçeği, Karanlık Üçlü Ölçeği, KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği, Kuraldışı Davranış Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Kuralsızlık alt boyutu), Temel Empati Ölçeği ve Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği uygulanarak ölçüt geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği ile korelasyonları hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında ise Cronbach Alpha iç tutarlılık

katsayısı hesaplanmış ve test tekrarı yöntemi uygulanmıştır. Ölçek uyarlama çalışmaları sürecinde çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin tamamına uygulamadaki güvenilirliği artırmaya destek olması açısından birer çikolata verilmiştir. Bu uygulamanın olumlu bir getirisi olarak yarım bırakma, desenle ya da okunmadan doldurma vb. durumlarla nadiren karşılaşarak veri kaybı önlenmiştir.

Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeğini doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri GFI=.88, RMR=.03, SRMR=.07 ve $X^2/df = 2.01$, RMSEA=.056 olarak hesaplanmıştır. Uyum indeksleri, yapılan analizin çalışılan veriyle ne derece uyum gösterdiğini tanımlar (McDonald ve Ho, 2002). Bu bağlamda ilk olarak Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranına bakılmıştır. Ki-Kare değeri, modelin genel olarak uyumunu değerlendirmek için kullanılan geleneksel ölçüttür ve veri ile kovaryans matrisleri arasındaki tutarsızlık büyüklüğünü değerlendirir (Hu ve Bentler, 1999). Ki-karenin serbestlik derecesine oranı, genel olarak 2 ile 5 arasında kabul edilen (Tabachnick ve Fidel, 2007) bir değer aralığıdır. Bu araştırmada elde edilen $x^2/df = 2.01$ değeri sonucunun kabul edilen aralıkta olduğunu göstermektedir. Bir sonraki indeks olan RMSEA, bilinmeyen ancak en uygun şekilde seçilen katsayı tahminlerinin modelin veri kovaryans matrisine ne kadar iyi uyum sağlayacağını belirtir (Byrne, 1998). RMSEA (Root-Mean-Square Error Approximation) değeri hakkında çeşitli görüşler olmakla birlikte bu değer .08 ve .10 arasında iken orta bir uyum ve .08'den aşağıda olduğunda iyi bir uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996). Çalışılan modelde, RMSEA değeri .056 olup iyi derecede bir uyum elde edildiğini göstermektedir. Bir diğer indeks olan SRMR (Standardised Root Mean Square Residual) değerinin .08'den küçük olması iyi uyumu, .10'dan küçük olması orta uyumu gösterir (Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999). Elde edilen SRMR değerinin (.07) iyi bir uyum değeri olduğu görülmektedir. Bütün bu sonuçlar itibarıyla kabul edilebilir içsel uyum değerlerine sahip bu modelin doğrulandığı söylenebilir. RMR değerinin 0.05'ten küçük olması, 0'a yakın olması uyumun iyi olduğunu gösterir (Sümer, 2000). Yapılan çalışmada elde edilen .03 değer iyi bir uyumu göstermektedir. GFI değerinin GFI=.88 olması da .90'a yakın olması gerekçesiyle kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir. Şekil 4'te doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı ve parametre tahminleri sunulmuştur.

Bandura, Caprara ve Pastorelli'nin (1996) temel aldıkları kuramsal çerçeve temelinde sekiz faktörlü olmasını öngörerek geliştirmiş oldukları ölçek, uyum iyiliği değerlerinin

yetersiz bulunmasıyla tek faktörlü olarak kabul edilmiş ancak çeşitli araştırmalarda (Aquino, Reed, Thau ve Freeman, 2007; Bustamante ve Chaux, 2014; De Caroli ve Sagone, 2014; De Caroli ve Sagone, 2014a) alt boyutlarının da puanlanarak değerlendirme yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmada yapılan DFA analiz sonuçları da sekiz faktörlü yapıyı doğrulamasıyla birlikte, elde edilen uyum iyiliği ve alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları değerleri, ölçeğin bütünlüğünün bozulmaması için alt boyutların bağımsız olarak kullanılmamasının daha uygun olacağını göstermiştir.



Chi-Square=875.55, df=435, P-value=0.00000, RMSEA=0.051

Şekil 4: AKÖ'ye İlişkin Path Diyagramı ve Parametre Tahminleri

Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında AKÖ'nün Sosyal Beğenirlik Ölçeği, Karanlık Üçlü Ölçeği, KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği, Kuraldışı Davranış Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği, Temel Empati Ölçeği ve Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği ile korelasyonuna bakılmıştır. Bu ölçeklerin tercih edilmesinin nedeni, literatürde yer alan araştırmalarda ahlaki kayıtsızlık kavramının bu ölçeklerin ölçtüğü kavramlarla ilişkili olmasıdır. Tablo 3'te uygulanan ölçeklerle AKÖ'nün korelasyon sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3: AKÖ ve Diğer Ölçeklerin Korelasyon Sonuçları

	Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği
Sosyal Beğenirlik Ölçeği	.30**
Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği	.71**
ÖYÖ Kuraldışı Alt Boyutu	.36**
Kuraldışı Davranış Ölçeği	.44**
Temel Empati Ölçeği	-.36**
KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği	-.31**
Karanlık Üçlü Ölçeği Narsizm	.17*
Karanlık Üçlü Ölçeği Makyavelizm	.40**
Karanlık Üçlü Ölçeği Psikopati	.49**

AKÖ'den elde edilen puanlarla Karanlık Üçlü Ölçeği Makyavelizm ve Psikopati alt boyutları, Sosyal Beğenirlik Ölçeği, Çocuklar İçin Zorbalığa Karşı Bilişler Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği Kuraldışılık alt boyutu ve Kuraldışı Davranış Ölçeğinden elde edilen puanlar arasında .01 düzeyinde pozitif; Karanlık Üçlü Ölçeği Narsizm boyutuyla .05 düzeyinde pozitif; Temel Empati Ölçeği ve KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği ile .05 düzeyinde negatif korelasyon hesaplanmıştır.

Ölçeğin güvenirlik analizi test tekrarı yöntemiyle yapılmış olup, 115 öğrenciye iki hafta ara ile ölçek uygulanmıştır. Test tekrarı güvenirliği .77 ($p < .001$) olarak bulunmuş olup, buna ek olarak ölçeğin beş ayrı çalışma grubuna uygulanmasının sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .82 ile .86 arasında değerler aldığı bulgusu elde edilmiştir.

AKÖ'den elde edilen puanların birtakım değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. İlk olarak Tablo 4'te cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4: Cinsiyet Değişkenine Göre Toplam AKÖ Puanları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Sd	t
Kız	208	50.80	7.184	418	-4,01
Erkek	212	53.84	8.314		

Tablo 4’te gösterildiği üzere erkek öğrencilerin ve kız öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve erkek öğrencilerin ahlaki kayıtsızlık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür [$t(418)=-4.012$, $p<.01$]. Bu bulgu literatürle de desteklenmiş olup, tartışma bölümünde bu sonucu destekleyen ve çelişen araştırmalara da yer verilmiştir.

Tablo 5: AKÖ puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
AKÖ	9.Sınıf	160	76.93	7.579	G.Arası	431.364	2	215.682	3.481	.032
	10.Sınıf	186	74.73	7.991	G.İçi	25840.300	417	61.967		
	11.Sınıf	74	75.28	8.187	Toplam	26271.664	419			
	Toplam	420	75.66	7.918						

Sınıf düzeyine göre farklılaşma görüldüğünden farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için post hoc analizi yapılmıştır. AKÖ puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe Testi sonuçları 9. sınıf öğrencilerinin AKÖ puanlarının 10. sınıflardan anlamlı olarak daha yüksek olduğunu [$F(2,417)=3.481$, $p<.05$] göstermektedir. Bunun gerekçesinin yeni bir okul türüne başlamanın ya da çocukluktan ergenliğe geçişin etkisiyle olduğu düşünülebilir.

AKÖ’den elde edilen puanların okul türü [$F(4,415) =1.836$, $p>.05$], anne [$F(2,417)=1.907$, $p>.05$] ve baba eğitim düzeyi [$F(2,417)=.773$, $p>.05$], kardeş sayısı [$F(4,415)=.682$, $p>.05$], doğum sırası [$F(4,415)=.657$, $p>.05$] değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgular literatürle uyumludur.

Tablo 6: AKÖ puanlarının toplumun onaylamadığı davranışa yönelik aile tepkisine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
	Pek üstünde durmazlar	5	298.90			
	Yanlışımı telafi etmemi beklerler	60	206.03			
	Tekrarlanmaması için uyarırlar	330	206.56	6.530	3	.088
	Ceza verirler	25	255.52			
	Toplam	420				

AKÖ'den elde edilen puanların toplumun onaylamadığı davranışlar konusunda ailelerin sergiledikleri davranış biçimine göre farklılaşmadığı görülmüştür [$x^2(3)=6.530, p>.05$]. Tablo 6'da görüldüğü üzere, “pek üstünde durmazlar ve ceza verirler” diyenlerin oranı diğer yanıtla oranla oldukça düşük düzeydedir. Bu da anlamlı sonuç çıkmamasının gerekçesi olabilir.

Tablo 7: AKÖ puanlarının ahlaki kuralların ailede vurgulanma sıklığına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
	Çok sık	109	215.03			
	Sık	195	209.36			
	Bazen	86	200.03			
	Nadiren	14	273.00	7.509	5	.185
	Çok nadir	9	239.22			
	Hiç	7	138.36			
	Toplam	420				

AKÖ'den elde edilen puanların ahlaki kuralların ailede vurgulanma sıklığına göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir [$x^2(3)= 7.509, p>.05$]. Çalışma grubunun büyük çoğunluğunda kuralların sık vurgulandığına yönelik seçenekler işaretlendiği için anlamlı bir sonuç elde edilmediği söylenebilir.

Tablo 8: AKÖ puanlarının ailede kararların alınma biçimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.		<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Birlikte	53.91	8.66	1.001	G.Arası	294.922	2	147.461		
AKÖ	Kendim	51.79	7.63	.451	G.İçi	25976.742	417	62.294	2.367	.095
	Anne-baba	52.98	8.11	1.056	Toplam	26271.664	419			
	Toplam	52.34	7.92	.386						

AKÖ'den elde edilen puanların ailede kararların alınma şekline göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F(2,417)=2.367, p>.05$].

4.2. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Sonuçlar

Bu kısımda çalışma ve kontrol grubunun AKÖ sontest, çalışma grubu AKÖ öntest ve sontest, kontrol grubu AKÖ öntest ve sontest, çalışma grubu AKÖ sontest ve kalıcılık testi ve programın etkililiğini değerlendirmek üzere alınan nitel verilere yer verilmiştir.

4.2.1. Denence 1: Çalışma ve Kontrol Grubu AKÖ Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar

Tablo 9: Çalışma ve Kontrol Grubu AKÖ Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Ölçekler	Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği	Ahlaki	Çalışma	13	14.00	182.00	78.000	-.341	.762
	Meşrulaştırma	Kontrol	13	13.00	169.00			
	İyimser Etiketleme	Çalışma	13	14.92	194.00	66.000	-.962	.362
		Kontrol	13	12.08	157.00			
	Avantajlı Karşılaştırma	Çalışma	13	13.31	173.00	82.000	-.132	.920
		Kontrol	13	13.69	178.00			
	Sorumluluğun Yayılması	Çalışma	13	12.88	167.50	76.500	-.418	.687
		Kontrol	13	14.12	183.50			
	Sorumluluğu Üstlenmeme	Çalışma	13	13.19	171.50	80.500	-.210	.840
		Kontrol	13	13.81	179.50			
Olumsuz Sonuçları Önemsememe	Çalışma	13	13.08	170.00	79.000	-.288	.801	
	Kontrol	13	13.92	181.00				
İnsandışılaştırma	Çalışma	13	13.04	169.50	78.500	-.312	.762	
	Kontrol	13	13.96	181.50				
Mağduru Suçlama	Çalışma	13	11.31	147.00	56.000	-1.497	.153	
	Kontrol	13	15.69	204.00				
Toplam	Çalışma	13	13.58	176.50	83.500	-.052	.960	
	Kontrol	13	13.42	174.50				

*p<.05, **p<.01

Tablo 9’da gösterildiği üzere, çalışma ve kontrol grubunun AKÖ toplam ve alt boyutlarına ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış, 1.Denence doğrulanmıştır.

4.2.2. Denence 2: Çalışma ve Kontrol Grubu AKÖ Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar

Tablo 10: Çalışma ve Kontrol Grubu AKÖ Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Ölçekler	Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği	Ahlaki Meşrulaştırma	Çalışma	13	10.88	141.50	50.500	-1.782	.075
		Kontrol	13	16.12	209.50			
	İyimser Etiketleme	Çalışma	13	11.58	150.50	59.500	-1.295	.195
		Kontrol	13	15.42	200.50			
	Avantajlı Karşılaştırma	Çalışma	13	11.08	144.00	53.000	-1.647	.100
		Kontrol	13	15.92	207.00			
	Sorumluluğun Yayılması	Çalışma	13	8.88	115.50	24.500	-3.140	.002**
		Kontrol	13	18.12	235.50			
	Sorumluluğu Üstlenmeme	Çalışma	13	10.00	130.00	39.000	-2.368	.018*
		Kontrol	13	17.00	221.00			
	Olumsuz Sonuçları Önemsememe	Çalışma	13	13.19	171.50	80.500	-.208	.835
		Kontrol	13	13.81	179.50			
	İnsandışılştırma	Çalışma	13	8.92	116.00	25.000	-3.107	.002**
		Kontrol	13	18.08	235.00			
	Mağduru Suçlama	Çalışma	13	10.81	140.50	49.500	-1.814	.070
		Kontrol	13	16.19	210.50			
Toplam		Çalışma	13	9.42	122.50	31.500	-2.721	.007**
		Kontrol	13	17.58	228.50			

*p<.05, **p<.01

Tablo 10’da gösterildiği üzere, çalışma ve kontrol grubunun AKÖ sontest puanları arasında, *sorumluluğun yayılması* [$Z=-3.140$, $p<.01$, $r=.60$] *sorumluluğu üstlenmeme* [$Z=-2.368$, $p<.05$, $r=.49$], *insandışılştırma* [$Z=-3.107$, $p<.01$, $r=.64$] alt boyutları ile toplam puanları [$Z=-2.721$, $p<.01$, $r=.53$] arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılık, sorumluluğun yayılması, sorumluluğu üstlenmeme, insandışılştırma alt boyutlarında ve toplam ahlaki kayıtsızlık düzeyinde programın etkili olduğunu, Denence 2’de yer alan iddiaların toplam ve belirtilen alt boyutlar için doğrulandığı, *Ahlaki Meşrulaştırma*, *İyimser Etiketleme*, *Avantajlı Karşılaştırma*, *Olumsuz Sonuçları Önemsememe/Çarpıtma* ve *Mağduru Suçlama* alt boyutları açısından ise doğrulanmadığını göstermektedir.

4.2.3. Denence 3: Çalışma Grubu AKÖ Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar

Tablo 11: Çalışma Grubu AKÖ Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

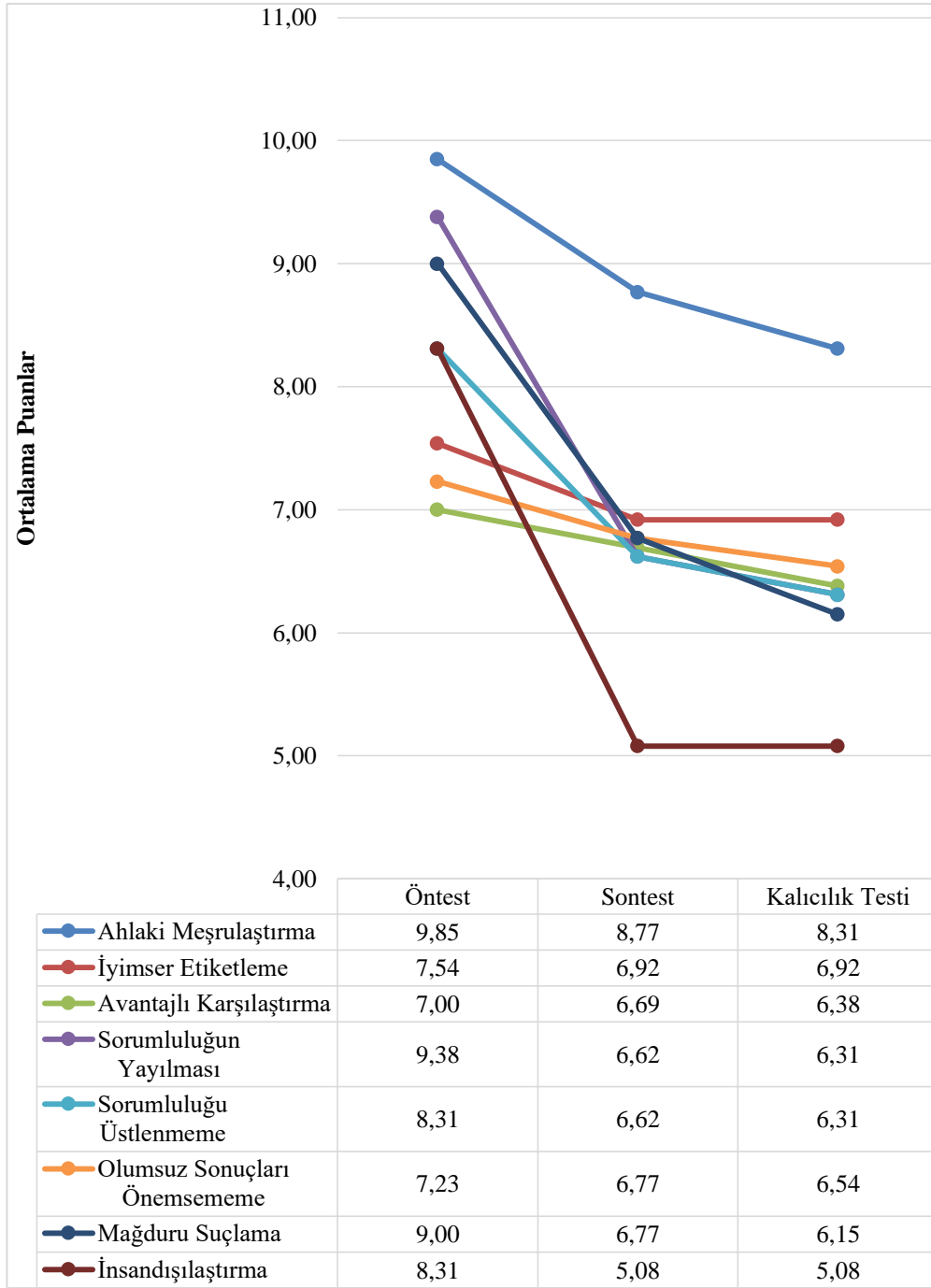
Ölçek	Alt Ölçekler	Grup	N	S.O.	S.T.	z	p
Ahlaki	Ahlaki	Negatif	7	6.93	48.50	-1.388	.165
Kayıtsızlık Ölçeği	Meşrulaştırma Öntest-Sontest	Sıralar					
		Pozitif Sıralar	4	4.38	17.50		
		Eşit	2				
		Toplam	13				
	İyimser Etiketleme Öntest-Sontest	Negatif	4	5.13	20.50	-1.121	.262
		Sıralar					
		Pozitif Sıralar	3	2.50	7.50		
		Eşit	6				
		Toplam	13				
	Avantajlı Karşılaştırma Öntest-Sontest	Negatif	5	5.70	28.50	-.105	.917
		Sıralar					
		Pozitif Sıralar	5	5.30	26.50		
		Eşit	3				
		Toplam	13				
	Sorumluluğun Yayılması Öntest-Sontest	Negatif	11	8.00	88.00	-2.986	.003**
		Sıralar					
		Pozitif Sıralar	2	1.50	3.00		
		Eşit	0				
		Toplam	13				
	Sorumluluğu Üstlenmeme Öntest-Sontest	Negatif	9	6.67	60.00	-2.427	.015*
		Sıralar					
		Pozitif Sıralar	2	3.00	6.00		
		Eşit	2				
		Toplam	13				
	Olumsuz Sonuçları Önemsememe Öntest-Sontest	Negatif	5	6.70	33.50	-.626	.531
		Sıralar					
		Pozitif Sıralar	5	4.30	21.50		
		Eşit	3				
		Toplam	13				
	İnsandışılaştırma Öntest-Sontest	Negatif	10	7.40	74.00	-2.772	.006**
		Sıralar					
		Pozitif Sıralar	2	2.00	4.00		
		Eşit	1				
		Toplam	14				
	Mağduru Suçlama Öntest-Sontest	Negatif	9	5.83	52.50	-2.568	.010*
		Sıralar					
		Pozitif Sıralar	1	2.50	2.50		
		Eşit	3				
		Toplam	13				
	Toplam Öntest-Sontest	Negatif	13	7.00	91.00	-3.186	.001**
		Sıralar					
		Pozitif Sıralar	0	.00	.00		
		Eşit	0				
		Toplam	13				

*p<.05, **p<.01

Tablo 11’de verildiği üzere, eğitim programına katılan öğrencilerin AKÖ öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$Z=-3.186$,

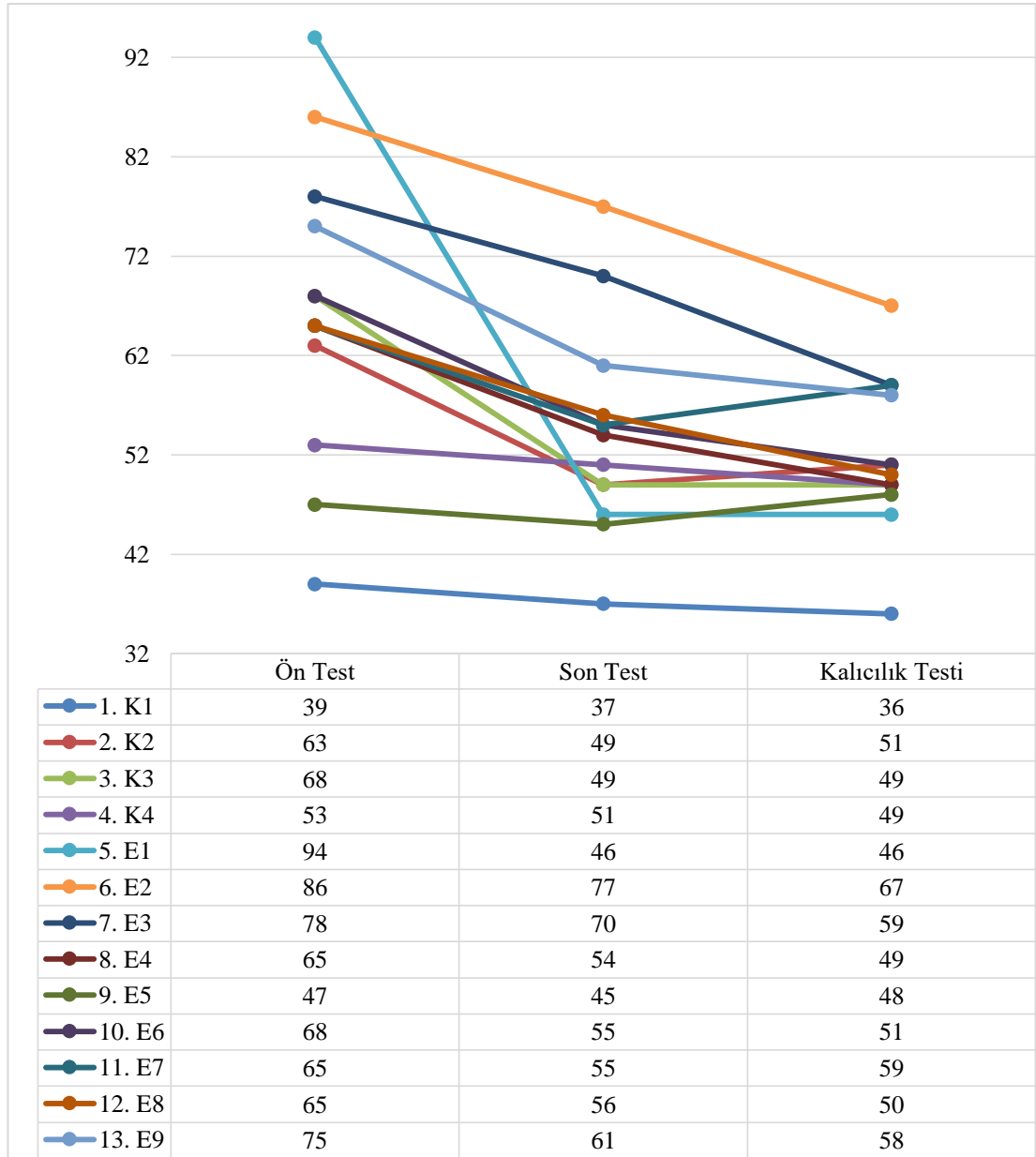
$p<.01$, $r=.88$]. Toplam puanlarda oluşan farklılık açısından Denence 3 doğrulanmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilerin AKÖ *Ahlaki Meşrulaştırma*, *İyimser Etiketleme*, *Avantajlı Karşılaştırma*, *Olumsuz Sonuçları Önemsememe/Çarpıtma* alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Belirtilen bu alt testler açısından Denence 3'ün doğrulanmadığı görülmektedir. *Sorumluluğun Yayılması* [$Z=-2.986$, $p<.01$, $r=.83$]; *Sorumluluğun Üstlenilmemesi* [$Z=-2.427$, $p<.05$, $r=.67$]; *İnsandılaştırma* [$Z=-2.772$, $p<.01$, $r=.77$]; *Mağduru Suçlama* [$Z=-2.568$, $p<.05$, $r=.71$] alt boyutlarında öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Denence 3 bu alt boyutlar açısından doğrulanmıştır.

Bu sonuçlara dayanarak programın ahlaki kayıtsızlığı azaltmaya yönelik bir etki oluşturduğu, bununla birlikte bu etkinin *Ahlaki Meşrulaştırma*, *İyimser Etiketleme*, *Avantajlı Karşılaştırma*, *Olumsuz Sonuçları Önemsememe/Çarpıtma* ve *Mağduru Suçlama* alt boyutlarında anlam yaratacak düzeyde olmadığı söylenebilir.



Şekil 5: Çalışma Grubu Ön-Son-Kalıcılık Testlerinin Alt Puanlar Bazında Karşılaştırılması

Şekil 5'te verilen grafikte gösterildiği üzere, çalışma grubunun AKÖ alt boyutları toplam öntest ve sontest puan ortalamalarında bir azalma görülmektedir ve bu azalma dört ay sonra çalışma grubu üzerinde yapılan kalıcılık test puanlarında da gözlemlenmektedir. Şekil 5'te bu puanlar her bir öğrenci düzeyinde gösterilmiştir.



Şekil 6: Çalışma Grubu Ön-Son-Kalıcılık Test Toplam Puanlarının Grupta Yer Alan Bireyler Bazında Karşılaştırılması

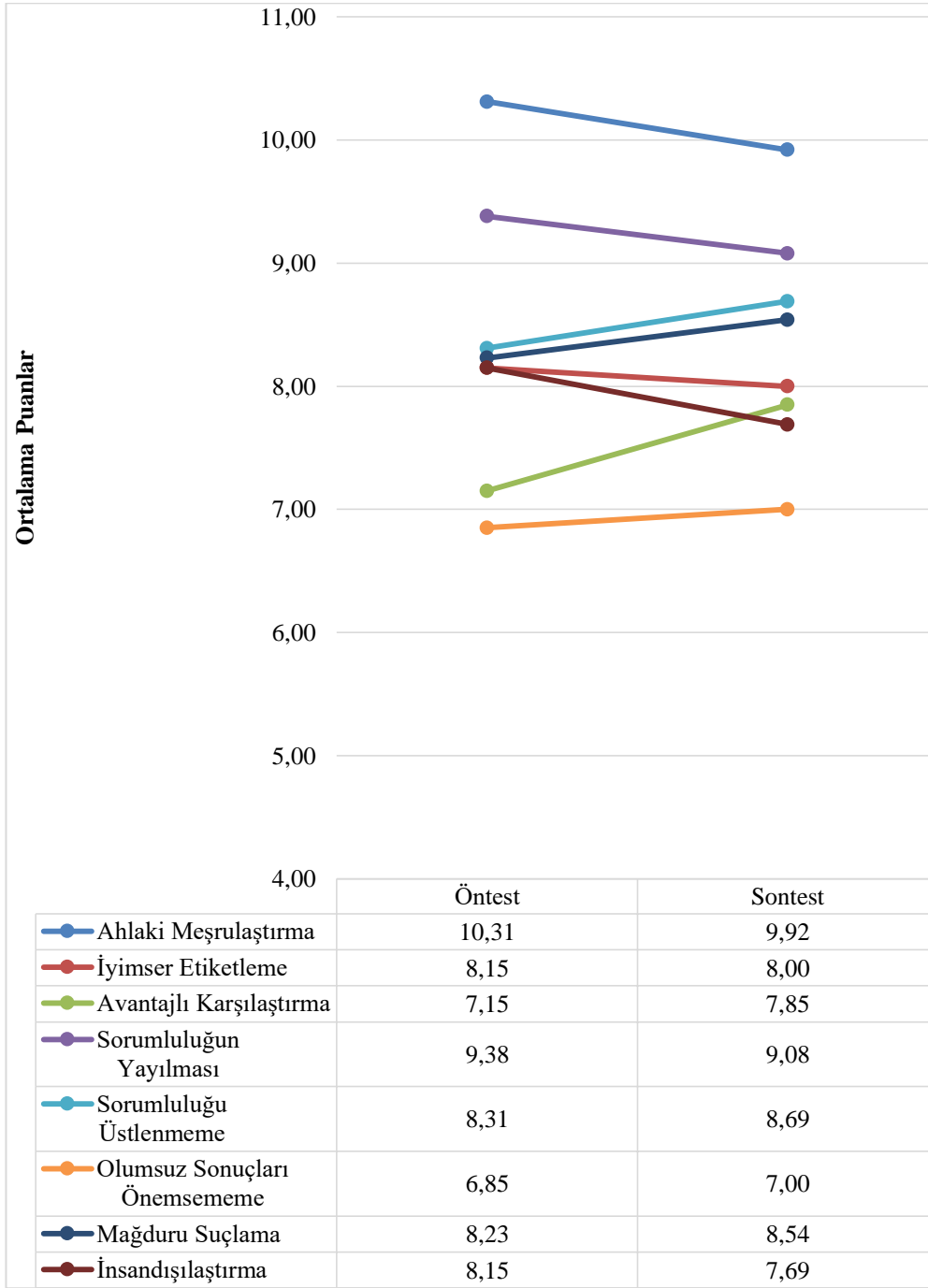
Şekil 6’da çalışma grubunda yer alan 13 öğrencinin AKÖ öntest, sontest ve kalıcılık testi toplam puanlarının grafiği gösterilmekte ve puanların azalan bir eğilim takip ettiği görülmektedir.

4.2.4. Denence 4: Kontrol Grubu AKÖ Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar

Tablo 12: Kontrol Grubu AKÖ Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

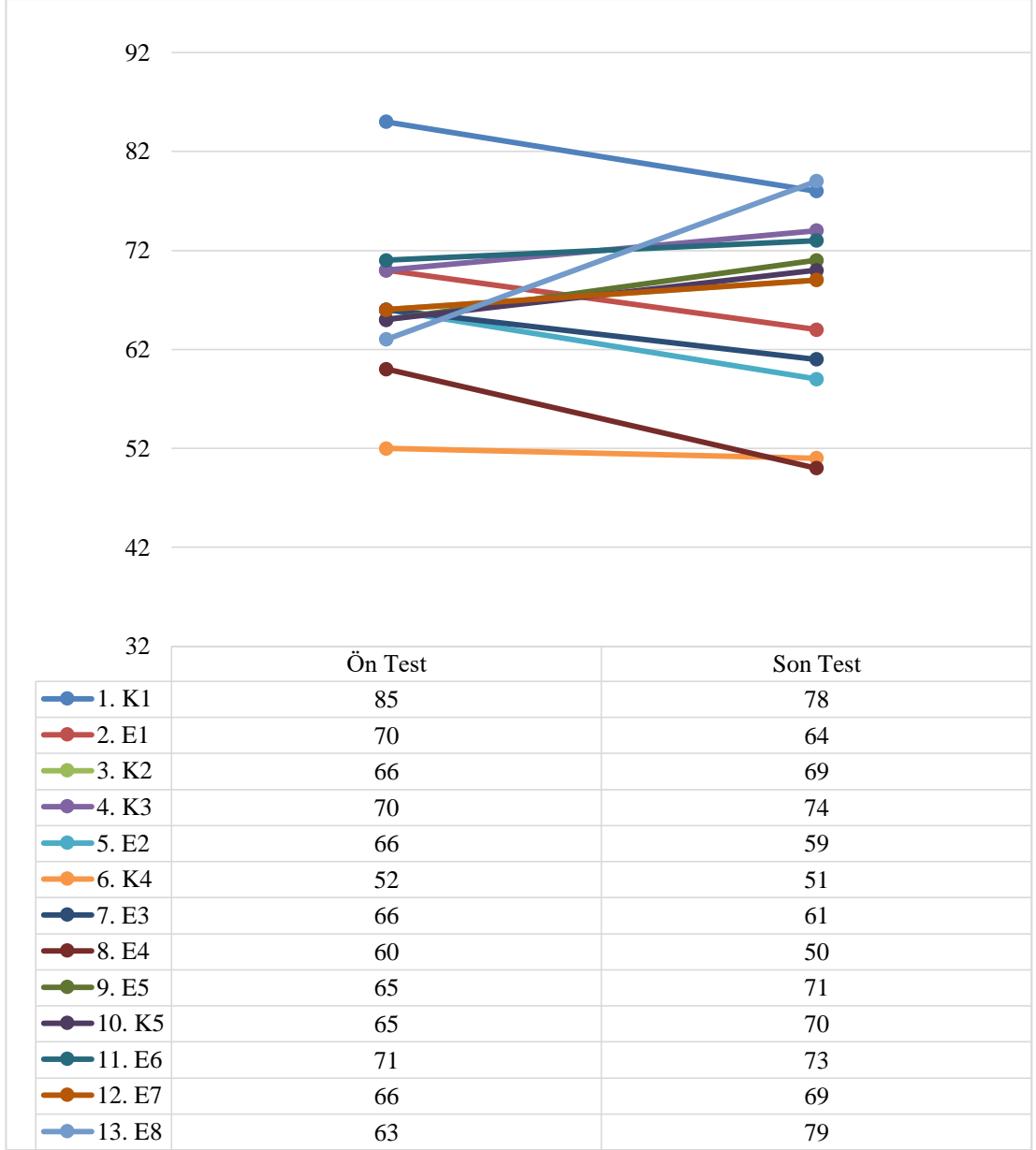
Ölçek	Alt Ölçekler	Grup	N	S.O.	S.T.	z	p	
AKÖ	Ahlaki Meşrulaştırma Öntest-Sontest	Negatif	4	6.50	26.00	-1.140	.254	
		Sıralar						
		Pozitif Sıralar	4	2.50	10.00			
		Eşit	5					
			Toplam	13				
	İyimser Etiketleme Öntest-Sontest	Negatif	5	5.00	25.00	-.303	.762	
		Sıralar						
		Pozitif Sıralar	4	5.00	20.00			
		Eşit	4					
			Toplam	13				
	Avantajlı Karşılaştırma Öntest-Sontest	Negatif	3	4.33	13.00	-1.141	.254	
		Sıralar						
		Pozitif Sıralar	6	5.33	32.00			
		Eşit	4					
			Toplam	13				
	Sorumluluğun Yayılması Öntest-Sontest	Negatif	4	5.50	22.00	-.586	.558	
		Sıralar						
		Pozitif Sıralar	4	3.50	14.00			
		Eşit	5					
			Toplam	13				
	Sorumluluğu Üstlenmeme Öntest-Sontest	Negatif	3	4.33	13.00	-.712	.476	
		Sıralar						
		Pozitif Sıralar	5	4.60	23.00			
		Eşit	5					
			Toplam	13				
	Olumsuz Sonuçları Önemsememe Öntest-Sontest	Negatif	4	3.88	15.50	-.359	.719	
		Sıralar						
		Pozitif Sıralar	4	5.13	20.50			
Eşit		5						
		Toplam	13					
İnsandışlaştırma Öntest-Sontest	Negatif	5	3.70	18.50	-1.730	.084		
	Sıralar							
	Pozitif Sıralar	1	2.50	2.50				
	Eşit	7						
		Toplam	13					
Mağduru Suçlama Öntest-Sontest	Negatif	5	5.40	27.00	-.052	.959		
	Sıralar							
	Pozitif Sıralar	5	5.60	28.00				
	Eşit	3						
		Toplam	13					
Toplam Öntest-Sontest	Negatif	6	8.17	49.00	-.245	.807		
	Sıralar							
	Pozitif Sıralar	7	6.00	42.00				
	Eşit	0						
		Toplam	13					

Tablo 12’de görüldüğü gibi kontrol grubunun AKÖ öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, Denence 4 doğrulanmıştır.



Şekil 7: Kontrol Grubu Öntest-Sontestlerinin Alt Puanlar Bazında Karşılaştırılması

Şekil 7’de verilen grafikte gösterildiği üzere, kontrol grubunun AKÖ alt boyutları öntest ve sontest puan ortalamaları birbirlerine oldukça yakındır. Grup üzerinde bir müdahale yapılmadığı için beklenildiği üzere bir değişim izlenmemektedir.



Şekil 8: Kontrol Grubu Öntest-Sontest Toplam Puanlarının Grupta Yer Alan Bireyler Bazında Karşılaştırılması

Şekil 8’de kontrol grubunda yer alan 13 öğrencinin AKÖ öntest ve sontest toplam puanlarının grafiği gösterilmekte ve puanların birbirlerine yakın bir çizgi takip ettiği görülmektedir.

4.2.5. Denence 5: Çalışma Grubu Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği Sontest-Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Sonuçlar

Tablo 13: Kalıcılığı Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Ölçekler	Grup	N	S.O.	S.T.	z	P	
Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği	Ahlaki Meşrulaştırma Sontest-Kalıcılık	Negatif Sıralar	4	6.88	27.50	-.612	.541	
		Pozitif Sıralar	5	3.50	17.50			
		Eşit	4					
			Toplam	13				
	İyimser Etiketleme Sontest-Kalıcılık	Negatif Sıralar	5	6.70	33.50	-.045	.964	
		Pozitif Sıralar	6	5.42	32.50			
		Eşit	2					
			Toplam	13				
	Avantajlı Karşılaştırma Sontest-Kalıcılık	Negatif Sıralar	6	6.17	37.00	-1.027	.305	
		Pozitif Sıralar	4	4.50	18.00			
		Eşit	3					
			Toplam	13				
	Sorumluluğun Yayılması Sontest-Kalıcılık	Negatif Sıralar	4	4.00	16.00	-1.190	.234	
		Pozitif Sıralar	2	2.50	5.00			
		Eşit	7					
			Toplam	13				
	Sorumluluğu Üstlenmeme Sontest-Kalıcılık	Negatif Sıralar	8	5.75	46.00	-1.999	.046*	
		Pozitif Sıralar	2	4.50	9.00			
		Eşit	3					
			Toplam	13				
Olumsuz Sonuçları Önemsememe Sontest-Kalıcılık	Negatif Sıralar	5	3.70	18.50	-.791	.429		
	Pozitif Sıralar	2	4.75	9.50				
	Eşit	6						
		Toplam	13					
İnsandışılştırma Sontest-Kalıcılık	Negatif Sıralar	3	3.50	10.50	.000	1.000		
	Pozitif Sıralar	3	3.50	10.50				
	Eşit	7						
		Toplam	13					
Mağduru Suçlama Sontest-Kalıcılık	Negatif Sıralar	6	5.17	31.00	-1.867	.062		
	Pozitif Sıralar	2	2.50	5.00				
	Eşit	5						
		Toplam	13					
Toplam Sontest-Kalıcılık	Negatif Sıralar	8	6.56	52.50	-1.736	.083		
	Pozitif Sıralar	3	4.50	13.50				
	Eşit	2						
		Toplam	13					

*p<.05

AKÖ toplam puan ve *Ahlaki Meşrulaştırma, İyimser Etiketleme, Avantajlı Karşılaştırma, Sorumluluğun Yayılması, Olumsuz Sonuçları Önemsememe/Çarpıtma,*

İnsandışılaştırma, Mağduru Suçlama alt boyutları sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark bulunmamış, Denence 5 doğrulanmıştır. Buna dayanılarak eğitim programının oluşturduğu etkinin kalıcı olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, *Sorumluluğu Üstlenmeme* alt boyutu sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir [Z=-1.999, p<.05, r=.55]. Bu bulgu eğitim programının olumlu etkisinin *Sorumluluğu Üstlenmeme* alt boyutunda sontestten sonra da devam ettiğini göstermektedir.

4.2.6. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı'nın Etkililiğine Dair Programa Katılan Öğrencilerin, Bu Öğrencilerin Öğretmenlerinin ve Sınıf Arkadaşlarının Gözlemlerine İlişkin Sonuçlar

4.2.6.1. Katılımcıların İzlenimleri

Grup üyelerinden son oturumda gruba dair izlenimleri yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilerin yazılı metin örnekleri Ek 26'da sunulmuştur. Metinde yer alan ifadeler incelendiğinde öğrencilerin katıldıkları programın kendilerine olayları çok yönlü düşünebilmelerinde, düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerinde, önyargılarını fark edip kırmalarında, birlikte çalışabilmelerinde, empati kurabilmelerinde ve tartışmadan sohbet edebilmelerinde yardımcı olduğunu ve geliştirdiğini ifade ettikleri görülmüştür. Belirtilen görüşlerden bazıları şöyledir:

"...Bu grubun bana kazandırdığı çok şey oldu. Olaylara farklı açılardan bakabiliyorum. Çok yönlü düşünebiliyorum. Karşılaştığım olaylara farklı yorumlar yapabiliyorum. Kendimi daha iyi anlatabiliyorum, açıklayabiliyorum. Haklarımı savunma konusunda daha girişkenim" K.2

"Bu grup süresince birçok şey öğrendim. İnsanlarla güzel bir şekilde iletişim kurmayı, önyargılarımdan kurtulmayı, bazı kötü olaylara vereceğim tepkiyi, insanları anlamayı öğrendim. Tüm dersler çok eğlenceli geçti..." E.1

"Zor durumda kaldığımızda yalanla değil de doğru yolu nasıl bulabileceğimi, empati kurmam gerektiğini, iletişimi nasıl yapmamız gerektiğini..." E.4

"Konular hakkında farklı düşüncelerin olabileceğini, farklı bireylerin düşünme stilini, görüş ayrılıklarını, insani değerleri, daha açık olmayı, günlük sorunları nasıl çözebileceğimi..." K.1

"Bu grup tabi ki de bana çok şey kazandırdı. Genelde çok fazla önyargılıyım. Ama bu grupla biraz daha azaldı. Olumlu yönde etkileri oldu. Grupça çalışmayı öğrendim ve de

sevdim. Hem eğlenceli hem de çok verimli geçti. Sevgi ve saygı çerçevesinde fikirlerimizi birbirimize sunduk ve tartışma çıkmamıştı. Bu çok iyi bir şey.” K.3

“...Bana kattığı en büyük şey, çok yönlü düşünebilmek, sürekli yaptığımız zarflı etkinliklerden dolayı. Grubun bana kattığı diğer şey, kendimi biraz olsun durdurabilmem oldu. Normalde önyargılarımı fark eden bir insanımdır ama bu grupta bunu daha da fark etmeye başladım...”
K.4

“İnsanlara nasıl yaklaşmam gerektiğini öğrendim bana kattığı en büyük şey budur. Önceden insanların dış görünüşü ya da ne kadar suratsız olduğuyula ilgili kendi kendime düşünürdüm. Artık neden yüzünü asıyor, çok aptal görünüyor demek yerine belki de kötü bir durumda olduğu için mutsuzdur diyorum... Önyargımı kırmama yardımcı oldu...Aslında bu grubun bana çok faydası olduğunu gördüm. E.7.

4.2.6.2. Öğretmenlerin Görüşleri

Öncelikle çalışma grubunun belirlenmesi süreci okul rehber öğretmenin oldukça ilgisini çekmiş, bu “Öğrencileri hiç tanımayan bir kişinin sadece bir ölçek ve form ile bu öğrencileri nasıl bir araya getirdiğine şaşırıldığı” ifadesiyle dile getirilmiştir. “Bu öğrenciler” derken kastettiğinin ne olduğu sorulunca, dersleri sabote eden, hakkında şikâyet edilen, disiplin soruşturması geçirmesine ramak kalan öğrencilerin tespit edildiğini söylemiştir. Çalışmada öğrencilerin dersten çıkarılması gerektiği için kimi öğretmenler bundan hoşnut olmamış, ancak kimisi de alınacak öğrencilerin alınmasının ders kalitesini artıracaklarını belirterek tercih etmiştir. Çalışmanın yürütülme sürecinde bazı öğretmenlerin çalışmanın içeriğiyle çok ilgili olduğu görülmüştür. Özellikle bir öğretmen çalışma grubunda yer alan iki öğrencide olumlu yönde gelişmeler olduğunu süreç içerisinde birkaç kez paylaşarak belirtmiştir. Çalışma sona erdikten sonra geri bildirim talep edildiğinde üç öğretmen görüş bildirmek istemiş, “Ne yapıldığını bilmiyoruz ama çocuklarda özellikle arkadaşlarıyla ilişkileri konusunda gelişmeler görüyoruz”, “Bu tip öğrencilerin bir rehberlik çalışmasına katılmaya istekli olması bile iyi bir şey”, “Çıkışta çocukları mutlu görüyorum” şeklinde özetlenebilecek yorumlar yapılırken bir öğretmen de “Dersten kaytarmak için tercih etmişlerdir” yorumunu yapmıştır.

4.2.6.3. Diğer Öğrencilerin Görüşleri

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler daha önceden de belirtildiği gibi dokuzuncu ve onuncu düzeyindeki birer sınıfın öğrencileri arasından belirlenmişti. Bu öğrencilerin belirlenmesi sürecinde AKÖ'den yüksek puan almanın yanı sıra kimdir bu tekniğinden de yararlanılarak diğer öğrencilerin gözünden de ahlaki kayıtsızlığa yönelik davranışlar sergileyen ya da böyle bir potansiyeli olduğu düşünülen kişiler belirlenerek gruba doğru üyelerin kabul edilmesi sağlanmıştı. Buradan hareketle program sona erdikten sonra tez danışmanının onayı da alınarak okul rehber öğretmenin uygun gördüğü grup üyelerinin birkaç sınıf arkadaşıyla bire bir görüşmeler yapıldı. Bu görüşmelerde “Sizce grup çalışması nasıl bir çalışmaydı?”, “Bu arkadaşların bu süreçte neler yaşamış olabilirler?”, “Sizce bu çalışma arkadaşlarınızı etkiledi mi? Nasıl?” gibi yarı yapılandırılmış sorular yöneltilerek hem grup çalışmasının dışarıdan nasıl bir izlenime sahip olduğu, hem de grupta yer alan çocukların diğerlerince fark edilen bir değişim yaşayıp yaşamadıkları incelenmeye çalışıldı. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde görüşlerin; arkadaşlarının gruba severek katıldıkları, eğlenceli çalışmalar yapıldığını düşündükleri, daha insancıl oldukları, eskisi kadar ağır espri yapmadıkları, hocaların derslerde daha rahat ettiği gibi konularda yoğunlaştığı görülmüştür.

4.2.6.4. Uygulayıcının İzlenimleri

Grup rehberlik çalışmalarında genellikle grubun heterojen olması tercih edilmektedir. Oysa bu araştırmanın hedefi gereği homojen bir grupla çalışılmıştır. Diğer yandan araştırmanın ahlaki kayıtsızlığı yüksek olan kişilerden oluşması grubun yönetilmesini daha güçleştirmiştir. Öğrencilerin daha önce grup yaşantısı olmamış kişiler olması dolayısıyla grup ilkelerini içselleştirerek diğer grup üyelerini rencide eden söylem ve davranışlardan vazgeçmeleri zaman almıştır. Ayrıca çalışılan konunun öğrencilere açık bir şekilde söylenmesinin uygun olmayacağı düşünülerek çalışmadan bir kişisel gelişim çalışması gibi söz edilmiştir. Ancak öğrencilerin araştırmacıya güvenleri oluştuğundan sonra dile getirilen bu konular gündem dışı olarak tamamen konunun içeriğine odaklanılmıştır. Grubun devam eden sürecinde öğrencilerin çalışmada yer alan etkinliklere katılmada zorlanmadıkları, sözel paylaşımlarda aktif oldukları görülmüştür. Kız öğrenci sayısı dört, erkek öğrenci sayısı dokuz olmasına rağmen kızlar tüm süreç boyunca daha dinamik bir rol sergilemişlerdir. Grubun en az katılım

gösteren öğrencileri ise dokuzuncu sınıfta öğrenim gören ve yurttan kalan dört erkek öğrenci olmuştur. Süreçte yer alan etkinliklerin çalışma kâğıtları, kısa film, gazete haberi gibi içeriklerden oluştuğu programın içeriği ve ekler bölümünde belirtilmiştir. Öğrencilerin özellikle kısa filmlerle ilgili tartışmalar sürecinde programın ilk haftalarında daha hızlı, düşünmeden ve otomatik cevaplar verdiği dikkati çekmiştir. İlerleyen haftalarda tartışmaların daha çok boyut kazandığı ve üzerinde düşünülerek ifade edilmiş fikirleri de içerdiği görülmüştür. Program süresince onuncu sınıflar dokuzuncu sınıfları koruyucu bir tutuma sahip olmuştur. Grubun son haftalarında, bitme olur mu, söylemleri dile getirilmiştir. Grup sürecinde öğrenciler zaman zaman okulla öğretmenlerle ilgili sorunlarını dile getirmiş, grup lideri tarafından okul rehber öğretmenine yönlendirilmişlerdir.

Eğitim programı tamamlandığında da grup üyelerine çalışmanın ahlaki kayıtsızlık eğilimini azaltmayı hedefleyen bir çalışma olduğu öğrencilerin olumsuz bir etiket edinmemeleri açısından gerekli görüldüğü için söylenmemiştir. Süreçte konunun başlığından sadece okul müdürü ve rehber öğretmeni ve haberdar olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin grup sürecinin kendilerine yönelik etkilerini belirtirken hiç ahlak, ahlaki duyarsızlık, ahlaki olan ve olmayana ayırt etmeyi öğrenme gibi kavramlar kullanmadıkları, süreci içerikte kullanılan materyallerden esinlenerek ve kendilerini gözlemleyerek değerlendirdikleri görülmüştür.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın ilk amacı olan, Bandura ve meslektaşları (1996) tarafından geliştirilen AKÖ'nün Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi sürecinde öncelikle AKÖ Türkçeye çevrilmiş, gerekli aşamalar izlenerek nihai form oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında Lisrel programıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılarak yapı geçerliliğine; ayrıca Sosyal Beğenirlik Ölçeği, Karanlık Üçlü Ölçeği, KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği, Kuraldışı Davranış Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Kuralsızlık alt boyutu), Temel Empati Ölçeği ve Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği kullanılarak ölçüt geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği ile korelasyonlarına bakılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve test tekrarı yöntemi uygulanmıştır. Ayrıca AKÖ'den elde edilen puanların bazı demografik değişkenlere ve toplumun onaylamadığı davranışa yönelik aile tepkisine, ahlaki kuralların ailede vurgulanma sıklığına ve ailede kararların alınma biçimine göre (Ek 2) farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Ahlaki kayıtsızlık ölçeğinden elde edilen puanlarla Karanlık Üçlü Ölçeği Makyavelizm, Psikopati ve Narsizm alt boyutları, Sosyal Beğenirlik Ölçeği, Çocuklar İçin Zorbalığa Karşı Bilişler Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği Kuraldışılık alt boyutu ve Kuraldışı Davranış Ölçeğinden elde edilen puanlar arasında pozitif; Temel Empati Ölçeği ve KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği ile negatif ilişki elde edilmiştir. Bu bulgular araştırmacının da beklediği şekilde olup, alanyazınla tutarlıdır.

Gibbs (1991), suçlu bireylerin ahlaki yargılarının suçlu olmayanlardan daha az olgun olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu araştırmamız kapsamında elde edilen Kuraldışı Davranışlar Ölçeğinden alınan puanla Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeğinden alınan puanların pozitif ilişkili olmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca belirtmek gerekir ki ahlaki kayıtsızlık suçluluk gibi olumsuz olarak görülebilecek kavramlarla ilişkilidir. Diğer bir ifadeyle suçlu kişilerde ahlaki kayıtsızlık derecesi daha yüksektir. Bununla birlikte her ahlaki kayıtsızlığı yüksek olan kişinin suçlu olmayacağı da hatırdta tutulmalıdır.

Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği ile çocuklar için zorbalığa yönelik bilişler ölçeğinden alınan pozitif korelasyon; Menesini, Palladino ve Nocentini'nin (2015) daha çok ahlaki kayıtsızlık yaşayan öğrencilerin zorbalık yapma ihtimali daha yüksek olduğunu belirttikleri bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeğinden elde edilen puanlar cinsiyet açısından incelendiğinde erkek öğrencilerin ahlaki kayıtsızlık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Bandura, 1996; De Caroli ve Sagone, 2014; De Caroli ve Sagone, 2014a; Paciello, Fida, Tramontano, Lupinetti ve Caprara, 2008; Thornberg ve Jungert, 2013'ün araştırmalarında elde ettikleri sonuçlarla tutarlıdır. Ahlaki yargıyla cinsiyetin ilişkisini inceleyen Özgüleç (2001) ise anlamlı bir ilişki bulmamıştır.

Sınıf değişkeni açısından bakıldığında ise 9. Sınıfların AKÖ puanlarının 10. Sınıflardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Daha önce yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde; Balkaya ve Ceyhan'ın (2007) lise öğrencilerinin suç davranış düzeylerini bazı kişisel ve ailesel nitelikler bakımından inceledikleri araştırmalarında elde ettikleri 15 yaştan 18 yaşa gidildikçe suç davranışının arttığı bulgusuyla çelişmektedir. Bununla birlikte, 9. Sınıf öğrencilerinin 14 yaşında olduğu da göz önüne alınmalıdır. Araştırmadan elde edilen 9. Sınıf öğrencilerinin AKÖ puanlarının daha yüksek olması sonucunun liseye yeni başlayan öğrencilerin bir üst okula adapte olmak, liseli olmak gibi yeni bir kavramla karşılaşmaları, kendilerini daha yetkin ve kurallara aykırı bir durumda hissetmeleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

AKÖ'den elde edilen puanlar anne ve baba eğitim düzeyine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılaşmamıştır. Benzer şekilde Tola (2003) ahlaki yargı ile çocuğun yaş, cinsiyet ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığını, Özgüleç (2001) ise araştırmasında doğum sırasının ahlaki yargı üzerinde önemli olmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Ölçek uyarlama sürecinde AKÖ'den elde edilen puanların, toplumun onaylamadığı davranışa yönelik aile tepkisi, ahlaki kuralların ailede vurgulanma sıklığı ve ailede kararların alınma biçimi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Alanyazında, ahlaki kayıtsızla söz edilen değişkenlerin ilişkisine yönelik araştırmaya rastlanmamakla birlikte, ahlaki gelişim ve yargıyla ilişkili olan değişkenlerin incelendiği görülmektedir.

Tola (2003), araştırmasında ilkokul 5. sınıf çocuklarında ana baba tutumları ile ahlaki yargı ile arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulguları; çocukların annelerini ve babalarını otoriter ya da demokratik algılamaları ile çocuğun yaş, cinsiyet ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Seçer, Sarı ve Olcay (2006), okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki ve sosyal kural bilgilerini anne tutumlarına göre incelemişlerdir. Elde ettikleri sonuçlara göre, çocukların sosyal kural bilgi düzeyleri, annenin aşırı koruyucu tutumundan negatif yönde etkilenmekte, demokratik tutum ise çocukların hem ahlaki hem de sosyal kural bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmada ayrıca, annenin evlilik atışması ve sıkı disiplin durumlarının çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeylerini etkilemediği belirtilmiştir.

Speicher (1994) tarafından yapılan bir çalışmada anne ile babanın ahlaki yargı düzeyleri ile çocuğun ahlaki düzeyleri ilişkili bulunmuştur. Annenin ahlaki yargı düzeyi çocuğun ön ergenlik dönemi ahlaki yargı düzeyi için anlamlı yordayıcısı iken babanın ahlaki yargı düzeyi de geç ergenlik ve genç yetişkinlik dönemi için yordayıcı bulunmuştur. Ayrıca, ailenin ahlaki yargı düzeyi de ailenin karar alma sürecinde demokratik tutumu, ailenin ahlaki konularla ilgili çocuklara uyarılar göndermesi ve çocukla kurdukları iletişimin kalitesi gibi değişkenlerle de pozitif olarak ilişkili bulunmuştur. Speicher'in araştırmasındaki anne babanın demokratik tutumu, bu araştırmada incelenen ailede kararların nasıl alındığı konusuyla benzer olarak değerlendirildiğinde çıkan sonucun farklı olması, Speiher'in ahlaki yargıyı incelemesiyle ilgili olabilir. Diğer bir ifadeyle ailenin demokratik tutumu ahlaki yargıyla ilişkiliyken, ahlaki kayıtsızlıkla ilişkisizdir.

Bir diğer araştırmada ailenin tercih ettiği disiplin yöntemleri ile 7.sınıf öğrencilerinin ahlaki gelişimleri incelenmiştir. Sonuçlar, hem güç kullanma hem de psikolojik cezalandırma yönteminin çocuğu kaygılandırđı ve negatif sonuçlarla neticelendiği için çocuğun ona aktarılmak istenen mesajı anlamasına engel teşkil ettiğini, diğer yandan neden-sonuç ilişkisini açıklayıcı yaklaşımın çocuğun muhakemesine hitap ettiğini ve çocuğun aile tarafından verilene uyma düzeyini arttırdığını göstermiştir (Hoffman & Saltzstein, 1967).

Çalışmada yer alan ailede kuralların vurgulanma sıklığı, kararların alınma stili ve toplumun onaylamadığı davranışa yönelik aile tepkisi soruları araştırmanın asıl amacı

olmayıp, demografik bilgiler formunda yer alan birer sorudan ibarettir. Dolayısıyla anne-baba tutumlarını, ailede disiplin anlayışını ve ailenin ahlaki müdahale stillerini ölçen ölçme araçları verilmemiştir ve sınırlı bilgi alınmıştır. Elde edilen sonuçların ana teması bu konular olan araştırmalarla çelişkili sonuçlar vermesi bu durumla ilişkili olabilir.

Alan yazın incelendiğinde kültürümüzde, bu araştırmada uyarlanan ölçeğin üniversite öğrencileri için uyarlanması olmasına rağmen (Gezici ve meslektaşları, 2016), lise öğrencilerinde ahlaki kayıtsızlık kavramını ölçen herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu bağlamda ölçeğin lise düzeyindeki kişilerin ahlaki kayıtsızlıklarını değerlendirmede araştırmacılar ve uygulamacılar için işlevsel bir rol üstleneceği düşünülmektedir. Bu ölçeğin uyarlanması sürecinde ahlaki ölçmenin zorluğuna dair haklı bir kabul ortadayken, ahlaki kayıtsızlığı ölçmenin daha da zor olduğu görülmüştür. Çünkü ölçek maddeleri yapı itibarıyla olumsuz olan ifadelerle katılma durumunu belirlemeyi hedeflemektedir. Örneğin “Kötü davranılan çocuklar genellikle bunu hak edecek şeyler yapmışlardır” gibi bir ifadeye katılma derecesini belirtmek tersten bir bakış açısı ile sunulduğu için zorlayıcı olmaktadır. Ayrıca, ölçeğin tamamı ahlaki olana duyarsız olmayı ifade eden maddelerden oluştuğu için uygulama sürecinde öğrencilere ölçeğin neyi ölçtüğüne dair net bir açıklama yapmak uygun görülmemiştir. Uygulayıcıların bu konuda hassas olmaları gerekir.

AKÖ'nün Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin orijinal formundaki gibi 32 maddeli ve üç dereceli, sekiz alt boyutlu Likert tipi bir araç olarak ortaöğretim öğrencilerinin ahlaki kayıtsızlık eğilimini ölçmede kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu yapılan analizlerle ortaya konulmuştur.

Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı'nın lise öğrencilerinin ahlaki kayıtsızlık düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmada, çalışma grubunun AKÖ ortalama puanlarında önteste kıyasla sontest puanlarında azalma görülmüştür. Bunun yanı sıra sontest puanlarına göre kalıcılık testi puanlarında da bir azalma ortaya çıkmıştır. Bu azalmaların anlamlı olup olmadıklarını belirlemek için yapılan istatistikler, ortalamalardaki bu farkın anlamlı olduğunu göstermiştir. Kontrol grubunun öntest ve sontestlerinde herhangi bir anlamlı fark bulunmazken, çalışma grubunun öntest ve sontestlerinde AKÖ'nün toplam puanı ile sorumluluğu üstlenmeme, sorumluluğu yayma, insandışılaştırma ve mağduru suçlama alt

boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Puanlar çalışma grubu lehine anlamlı bir şekilde düşmüş, ahlaki kayıtsızlık düzeyleri de azalmıştır. Dört ay sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre ise Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı'nın etkililiğinin sontest sonuçlarına göre devam ettiği, sorumluluğu üstlenmeme alt boyutunda anlamlı bir farklılık yaratacak şekilde etkisinin sürdüğü görülmüştür.

Araştırma sonucunda değişim elde edilmesinde birçok faktörün rol oynadığı söylenebilir. İlk olarak Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı'nın içeriğinin Bandura'nın kuramı temel alınarak hazırlanmış olmasının etkili olduğu, kuramın programa sağlam bir zemin sağladığı görülmüştür. Daha önce de belirtildiği üzere ahlaki kayıtsızlık, uygun olmayan davranışın, davranışı ya da ahlaki standartları değiştirmeden bilişsel düzeyde ahlaki olarak kabul edilebilir biçimde yeniden inşa edilme sürecini kapsar. Ahlaki standartları ihlal eden davranışlara yönelik düşünce ve inançlar ahlaki kayıtsızlığın zeminini teşkil etmektedir. Bu araştırma kapsamında uygulanan eğitim programının ana hedeflerinden biri öğrencilerin ahlak dışı davranışlarına yönelik sahip olduğu düşüncelerini diğer bir deyişle bilişlerini hedef almak, çarpıtmalara değinmek ve alternatif düşünce şekillerine yoğunlaşmak olmuştur.

Ahlaki kayıtsızlığın oluşumunda önemli bir zemin teşkil eden bilişsel çarpıtmalar benzer şekilde Guerra ve Slaby (1990) tarafından da çalışılmıştır. Suç işleyen ergenlerle yürüttükleri bir müdahale programında ikna stratejisi kullanarak şiddetle ilgili bilişsel çarpıtmalar ele alınmıştır. “Şiddet öz saygıyı artırır, şiddet olumsuz bir etiketlemeden kaçınmana yardımcı olur, kurbanlar acı çekmez” gibi düşüncelerin yanlış olduğuna dair grup arkadaşını ikna etmek durumunda kalmışlardır. Müdahale sonunda kontrol grubuna kıyasla çalışma grubunda bu düşüncelere olan inançların anlamlı bir şekilde azaldığı bulunmuştur. Aynı zamanda saldırgan davranışlarında da azalma olduğu bilgisi süpervizörleri tarafından rapor edilmiştir.

Bandura'nın (1994), insan davranışlarını açıklarken sosyal bilişsel teorisinde bahsettiği kavramlardan biri öz yetkinlik kavramıdır. Öz yetkinlik kavramı kişinin belli bir performans için gerekli adımları planlayabilme ve hedefe ulaşmayla ilgili kapasitesi konusunda kendisiyle ilgili yargısını veya farkındalığını ifade etmekte ve öz yetkinliğe dair inançlar, seçilen eylemlerde ve bireyin beceri gelişiminde son derece etkili olmaktadır. Bu kavram özellikle sorunlu davranış bağlamında değerlendirildiğinde, birey ne kadar saldırgan davranabileceğine inanıyorsa o kadar

çok zorba ve saldırgan davranış sergileme eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1996).

Bandura'nın özyetkinlik anlayışı da göz önüne alınarak, eğitim programı sürecinde, öğrencilerin kendilerini tanımalarına, davranışlarının sorumluluğunu almasına, savunma mekanizmalarını tanımalarına, kendilerini tanımanın davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik konular ele alınmış ve etkinlikler yapılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin ahlaki olmayan bir eylem sergileme konusundaki öz yetkinlik anlayışlarını fark etmeleri ve sorgulamaları sağlanmıştır. Bussey, Fitzpatrick ve Raman'ın (2015) yaptıkları bir çalışmada, siber zorbalık ve ahlaki kayıtsızlık arasındaki ilişkide, ergenlerin siber zorbalığa yönelik öz yetkinlik anlayışlarının aracı etkisi de incelenmiştir. Sonuç olarak, siber zorbalıkla ilgili kendine yönelik sağlam inançları olan ergenlerin daha fazla siber zorbalık ve ahlaki kayıtsızlık gösterme eğilimi sergiledikleri bulgusunu elde etmişlerdir.

Bir diğer çalışma da akran şiddetine maruz kalan öğrencilerle yürütülmüş olup, gerek arkadaşlarının gerekse genel anlamda okul kültürünün akran şiddetini durdurabileceğine yönelik bireysel ve kolektif öz yetkinlik düzeylerinin hem bu öğrencilerin akran şiddetine maruz kaldıklarında yardım isteme davranışını hem de akran şiddetine yönelik davranış sıklığının okulda azalmasını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür (Barchia ve Bussey, 2011). Son olarak Thornberg, Wänströma, Hong ve Espelage (2017), 9-13 yaş arasındaki 900 öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin savunmaya yönelik sahip oldukları öz yetkinliğin ahlaki kayıtsızlıkla negatif yönde ilişkili olduğu, savunma öz yetkinliğinin düşük olmasının ise ahlaki kayıtsızlıkla pozitif yönde bağlantılı olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Eğitim programının yürütülmesinde eleştirel düşünme yönteminden de yararlanılmıştır. Eleştirel düşünme, değerlendirme ve yargıya ulaşmada kullanılan zihinsel bir eylemdir. Alınan bilgileri sorgulamayı ve değerlendirmeyi ve sürekli bireyin kendi inanç ve tutum sistemini yeniden inşasını kapsar (Moon, 2008). Eleştirel düşünme ahlaki kayıtsızlığı önlemede öğrencilerin ahlaki kayıtsızlıkla ilgili sahip oldukları düşünceleri sorgulaması açısından gereklidir. Eleştirel düşünmenin gelişmesiyle ahlaki kayıtsızlık sürecine zemin hazırlayan inanç ve düşünceleri sorgulamak mümkün hale gelmektedir. Bu bağlamda eğitim programında, öğrencilerin ahlaki kayıtsızlığa yönelik davranışları meşrulaştıran inanç ve düşünceleri farklı bakış açılarıyla değerlendirebilmelerine imkân veren materyaller kullanılmış, bunlar kısa

video içerikleriyle desteklenmiştir. Bunun yanı sıra eğitim programının sonunda öğrencilerden toplanan nitel verilerde, öğrencilerden çoğunun alternatif bakış açılarıyla bakabilmede önemli kazanımlar elde ettiklerini vurguladıkları görülmektedir. Benzer şekilde Bickham ve Slaby (2012) televizyon, film, dizi gibi medya içerikleriyle muhatap olduğumuzda eleştirel düşünmeyi hedef alan bir eğitim programının saldırgan davranışlara yönelik inançlar üzerindeki etkisini incelemiştir.

Sosyal düzenleme, ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarının işleminde ve engellenmesinde rol oynayabilecek faktörlerden biridir. Ahlaki kayıtsızlığı ve süreçlerini tanımlamak, diğerlerinin gözünde görünür kılmak ve bu süreçlerin durdurulması için sosyal baskı oluşturmak sosyal düzenleme kapsamına girer. Çünkü sosyal düzenleme, sosyal kuralları ve sosyal davranışları desteklemede güçlü bir mekanizmadır. Bunun yanı sıra sosyal bağlamın bireyin davranışları üzerinde etkili olduğuna yönelik sosyal psikoloji araştırmaları mevcuttur. Ahlaki kayıtsızlık gösteren bireylerin etraflarında eleştirel düşünen ve ahlak dışı davranışlarla ilgili meşrulaştırmaları kabul etmeyen bireylerin olması bir sosyal düzenleme sistemidir. Bu tür sistemler, süreci diğer insanların gözünde görünür kılarak ve ahlaki meşrulaştırmalarda utanç hissi uyandırarak ahlaki kayıtsızlığı önlemede faydalı olabilir (Bustamante ve Chaux 2014; Elster, 1999). Bu çalışmada uygulanan eğitim programı, grup üyelerinin kendi davranışlarını gözlemleyebilmeleri, kendi söylem ve eylemlerinin karşı tarafa iletildiği mesajları anlayabilmeleri, ahlaki sorumluluk taşıyan ve taşımayan davranışları ayırt edebilmeleri, ahlaki kayıtsızlığa yönelik davranışların hangi gerekçeyle meşrulaştırıldığını fark edebilmeleri gibi amaçlar çerçevesinde yürütülmüştür. Bu durumun sosyal düzenleme için önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Bustamante ve Chaux (2014) ahlaki kayıtsızlığı önlemede uyguladıkları eleştirel düşünme ve sosyal düzenleme müdahale programında açık bir şekilde ahlaki kayıtsızlığın ne olduğu, ortamları ve alternatifleri üzerinden bu programın ikna ve davranışsal gazetecilik müdahale programına kıyasla ahlaki kayıtsızlık üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu programın ikna ve davranışsal gazetecilik programından daha etkili olduğu ve ahlaki kayıtsızlık düzeylerini anlamlı bir şekilde düşürdüğü sonucu bulunmuştur.

Empati hiç şüphesiz ahlaki kayıtsızlıkla ilişkili faktörlerden biridir. Ahlaki kayıtsızlığın öncüllerinin incelendiği bir çalışmada, empati ve ahlaki kimlik ile ahlaki kayıtsızlık arasında negatif korelasyon olduğu sonucu elde edilmiştir (Detert, Treviño

ve Sweitzer, 2008). Empati aynı zamanda eğitim programında da işlenmiş olup, başkalarının duygularını anlama, kendisini diğer insanların yerine koymada istekli davranma, sorun çözümede empatiyi bir yöntem olarak kullanma gibi temalar dahilinde üzerinde durulmuştur. Empatinin ergenlerde zorbalık ve ahlaki kayıtsızlık düzeylerinde aracı rolünü inceleyen bir tez çalışmasında, empatinin zorbalık ve ahlaki kayıtsızlık arasındaki ilişkiyi anlamlı bir şekilde etkilediği bulgusu elde edilmiştir. Empati ile ahlaki kayıtsızlık ve fiziksel, sosyal ve siber zorbalığın ters yönde ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Zelidman, 2014).

Empati becerisinin yanı sıra, eğitim programında olumlu sosyal davranışlar ve etkileri, insan hakları, kişilerarası ilişkilerde esneklik ve hoşgörü gibi temalar da işlenmiştir. Bu kavramlar ahlaki kayıtsızlıkla negatif ilişkili faktörlerdir. Bu faktörlerin önemine ilişkin, İskoçya’da yapılan bir çalışmada, suç işleyen 16-21 yaş arası 152 gencin ahlaki kayıtsızlıkları ile birtakım sosyal demografik özellikleri incelenmiştir. Yüksek düzey ahlaki kayıtsızlık gösteren gençlerin yaşam biçimlerinin oldukça çalkantılı bir seyir izlediği, madde kullanımı geçmişlerinin olduğu, okul, aile ve sosyal çevre anlamında ise ilişkilerin kopuk olduğu görülmüştür (Kiriakidis, 2008).

Çocukların kendilerini güvende ve kabul edilmiş hissettiği, olumlu okul iklimi, öğrencilerin akademik başarısı ve zihin sağlığıyla doğrudan ilişkili olan bir kavramdır (Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D’Alessandro, 2013). Eliot, Cornell, Gregory ve Fan (2010) yürüttükleri bir çalışmada öğrencilerin öğretmenlerini şefkatli ve saygılı gördüklerinde şiddet ve zorbalık olaylarını daha fazla paylaştıklarını, destekleyici okul iklimine sahip okullarda öğretmen ve okul personelinin bu tür olaylara daha fazla müdahale ettiğini ve hem kızların hem erkeklerin yardım etme davranışında istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışma kapsamında yürütülen eğitim programının grupta yürütülmesi dolayısıyla işlenen temaların yanı sıra, hem grup üyelerinin liderle kurduğu ilişki hem de diğer grup üyeleriyle birlikte kurduğu ilişki ve oluşan etkileşim önemlidir. Bu ilişki ağında ortaya çıkan pozitif yaşantıların terapötik bir etkiye sahip olmakla birlikte öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirdiği ve süreci daha hızlı içselleştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin ahlaki kayıtsızlık düzeyleri üzerinde oluşan olumlu gelişmede önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda eğitim programının bitiminde öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin pozitif içerikli duygu ve yaşantı aktardıkları görülmüştür.

Homojen gruplarla yapılan eğitimlerde grup liderinin yeterli donanım ve bilgi birikimine sahip olması her açıdan büyük önem taşır (Jacobs, Masson, Harvill ve Schimmel, 2012). Bu çalışmada yer alan öğrencilerin hepsi AKÖ'den yüksek puanlar almış, yani ahlaki kayıtsızlık düzeyleri yüksek öğrencilerden oluşmuştur. Bu öğrencilerin uygun öğrenci olup olmadığı aynı zamanda “Kimdir Bu?” Tekniğiyle desteklenmiştir. Grup çalışmalarında homojen gruplar birtakım riskler barındırır ve bu açıdan grup liderinin yetkinliği süreci iyi yönetmede son derece önem taşır. Bunun yanı sıra grup liderinin psikolojik danışman olması, küçük grupla etkileşimleri yönetmede, katılımcıların konunun derinliğine göre nerede olduklarını belirlemede kısaca grup çalışmalarını yetkin bir şekilde yürütmesinde avantaj olarak görülebilecekken, bu programın heterojen gruplarla sınıf ortamında uygulanması halinde sınıf yönetimi deneyimi daha fazla olan branş öğretmenleri daha etkili olabilir. Ayrıca grup liderinin psikolojik danışman olması öğrencilerin içsel sorunlarının çözümüne dair bazı beklentilere girmelerine neden olabilmekte, grup liderinin hedefinden sapmadan öğrencilerin bu tür ihtiyaçları için grup dışında bir öneride bulunması gerekebilmektedir.

Crooks, Jaffe ve Rodriguez'in (2016) yaptığı bir çalışmada, öğretmen adaylarına olumlu okul iklimi oluşturma konusunda sorumlu ve aktif bir rol üstlenmelerini hedefleyen “güvenli okullar” dersi kapsamında verilen eğitimin öğretmenlerin zorbalıkla ilgili bilgi düzeylerini ve zorbalık durumlarında baş etmeleri konusundaki öz yetkinliklerini anlamlı derecede yükselttiği ve ahlaki kayıtsızlık puanlarını da anlamlı şekilde düşürdüğü bulgusu elde edilmiştir. Crooks, Jaffe ve Rodriguez'in çalışmasında ayrıca ahlaki kayıtsızlığın zorbalık ve öz yetkinlikteki değişikliği yordama gücü incelenmiş ve ahlaki kayıtsızlıktaki azalmanın aynı zamanda zorbalık hakkındaki bilgi artışını yordadığı görülmüştür. Bu da öğretmen adaylarının eğitimi sürecinde ahlaki kayıtsızlığın önemli bir konu olarak ele alınması gerektiğini, konuyla ilgili daha detaylı ve yoğun bir eğitim verilerek öğretmenlerin olumlu okul iklimini etkileyen konuları öğrenmelerinin öncelenmesi gerektiğini göstermiştir. Bu çalışmadan hareketle ahlaki kayıtsızlığa yönelik çalışmalar, ahlaki kayıtsızlıkla ilgili farkındalık yaratarak katılımcılarda bilgi artışı ve alternatif bulma davranışlarını geliştirmeye yönelik kazanımlar sağlayarak ahlaki kayıtsızlık davranışlarını önemli ölçüde azaltmaktadır. Bu çalışmayla uygulanan Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim

Programı'nın da öğrencilerde bu anlamda etkili olduğu ve sıntest puanlarında önemli azalmalar meydana getirdiği söylenebilir.

Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin öntest ve sıntest puanlarında Ahlaki Kayıtsızlık toplam puan ve Sorumluluğun Yayılması, Sorumluluğu Üstlenmeme, İnsandışılaştırma, Mağduru Suçlama boyutları olmak üzere dört alt boyut üzerinde anlamlı bir farklılık bulunmuşken; Ahlaki Meşrulaştırma, İyimser Etiketleme, Avantajlı Karşılaştırma, Olumsuz Sonuçları Önemsememe/Çarpıtma alt boyutları üzerinde herhangi anlamlı bir etki ortaya çıkmamıştır. Ahlaki Meşrulaştırma alt boyutunda kalıcılık testinde önteste göre anlamlı bir azalma görölmüş, İyimser Etiketleme, Avantajlı Karşılaştırma, Olumsuz Sonuçları Önemsememe/Çarpıtma boyutlarında elde edilen puanlarda anlamlı bir fark görölmemiştir. Bu boyutlarda anlamlı fark çıkmamasının nedeni, bu boyutları içeren mekanizmaların ve buna yönelik etkinliklerin süreçte daha etkin bir şekilde ele alınmamış olma ihtimalidir. Oturumların planlanmasında her bir alt boyutun daha özenle zemine yerleştirilmesi, bu zemin üzerinden örnek ve etkinliklerin daha etkili bir şekilde planlanması gerektiği sonucuna da varılabilir.

Konuyla ilgili diğer çalışmalar incelendiğinde, Peker'in (2013) problemlili internet kullanımı ve siber zorbalık sorunu yaşayan 24 ergenle insani değerler yönelimli psiko-eğitim programı geliştirip uyguladığı ve etkililiğini incelediği görölmüştür. Elde edilen sonuçlar, insani değerler yönelimli psiko-eğitim programının problemlili internet kullanımı ve siber zorbalık düzeyini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin iki aylık izleme sonucunda kalıcılığını koruduğunu göstermiştir. Kontrol grubunda ise problemlili internet kullanımı ve siber zorbalık davranışlarının düzeyinde bir değişme olmadığı belirlenmiştir. Peker'in bulgusu da bu araştırmada görölen programın olumlu etkisi ve etkinin kalıcılığı sonucuyla örtüşmektedir.

Dilmaç (2007), bir grup fen lisesi öğrencisine yönelik insani değerler eğitimi programı uygulamış ve programının öğrencilerin değer düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını incelemiştir. Yapılan eğitimin öğrencilerin sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olmak, dürüstlük ve hoşgörü alt boyutlarında öntest puanlarına göre anlamlı bir fark oluşturduğu ve verilen eğitimin öğrencilerin değer düzeylerinde etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Sağkal (2015), dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada barış eğitimi programının öğrencilerin şiddet eğilimleri, sosyal sorun çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bunun yanı sıra, barışyapıcılık yönteminin somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisi de nitel ölçme araçlarıyla incelenmiştir. Sonuç olarak barışyapıcılık uygulamalarının öğrenci-öğrenci anlaşmazlıklarının yapıcı-barışçıl olarak çözümünde önemli bir katkı sağladığını ve barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimlerini azalttığını; sosyal sorun çözme becerilerini ise arttırdığını göstermiştir.

Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı'nın erinlik dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelendiği bir çalışmada, Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı öğrencilerde sosyal becerilere ilişkin bir farkındalık oluşturmuş; program öğrencilerin duygularını ifade etme, öfke kontrolü, empati kurabilme, yardımlaşma, paylaşma, hoşgörü gibi sosyal becerilerinde bir gelişim sağlamıştır. Sonuç olarak, çalışmada uygulanan Duyuşsal Davranış Eğitimi Programı, çocukların sosyal beceri gelişimini desteklemiştir (Durdu, 2013).

Özetle belirtilecek olursa müdahaleye yönelik eğitim programlarının öğrencilerin hem prososyal davranışlar edinmelerini hem de olumsuz davranışlardan kaçınmalarını kolaylaştırıcı etkisini olduğunu gösteren birçok araştırma yapılmış, eğitim programlarının etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmayla da ahlaki kayıtsızlık eğilimi yüksek olan öğrencilerin bir eğitim programına katılmaları durumunda ahlaki kayıtsızlık düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda, süreçte uyarlanan Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği'nin Türk lise öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, ahlaki kayıtsızlığın anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, okul türü gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı, ayrıca erkeklerin ahlaki kayıtsızlığının kızlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçek uyarlama sürecinin ardından ahlaki kayıtsızlık eğilimini azaltmayı hedefleyen ve Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı olarak adlandırılan bir eğitim programı geliştirilmiş, bu program, ahlaki düzeyi yüksek olan bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Bu programın etkililiği AKÖ ölçeği ile nicel olarak değerlendirilmiş, programın dört alt boyut ve toplam puanda ahlaki kayıtsızlık seviyesini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim programının etkisi nitel olarak da değerlendirilmiş; eğitim, çok yönlü düşünme, önyargıları fark etme, sorun çözme, empatik yaklaşma, kendini ifade etme ve görüş ayrılıklarına saygı ve insani değerleri fark etme gibi konularda katkılar sağlamıştır. Bunun yanı sıra eğitime katılan öğrencilerin sınıf içi davranışlarında olumlu gelişmeler olduğu öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından da gözlenmiş ve belirtilmiştir. Sonuç itibarıyla araştırmadan elde edilen bulgular, ahlaki kayıtsızlığa yönelik bir eğitim programının uygulanması durumunda, ahlaki kayıtsızlık düzeyinin azalabileceğini göstermektedir.

Bu çalışma doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

Bu araştırma ahlaki kayıtsızlığa dair farkındalık kazandırmayı amaçlayan lise düzeyinde yapılmış Türkiye'de ilk çalışmadır. Lise dönemi çocukları bu tip çalışmaların yapılması için uygun bir gruptur. Bununla birlikte farklı yaş gruplarıyla yapılabilecek çalışmaların sonuçlarına da bakılabilir.

Araştırma sürecinde uyarlanan AKÖ'nün sekiz faktörlü yapısı doğrulanmakla birlikte elde edilen puanların alt ölçeklerin ayrı ayrı kullanılabilmesi için yeterli olmadığı, ek geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılabilir.

Konuya ilgi duyan araştırmacılar, kültüre özgü orijinal ölçek geliştirmeyi de tercih edebilir. Bilindiği üzere kültüre özgü ölçekler, tercümeden daha anlamlı ifadeleri kullanmayı mümkün kılması nedeniyle tercih edilmektedir. Kültüre özgü ölçek geliştirme sürecinde bu ölçek ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmalarında kullanılabilir.

Eğitim programı süresince belirli konularda birçok etkinliklere de yer verilmiştir. Bu etkinliklerin her biri ahlaki kayıtsızlık kavramıyla pozitif ve negatif ilişkili kavramlarla ilgilidir ve araştırmacı tarafından son derece güncel örneklerle işlenmesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin içinde yaşadıkları dünya ve buldukları toplumda bu anlamda neler olduğunun görülmesi sağlanmış, çoklu perspektiflerle değerlendirmelerine ve altta yatan dinamikleri de görmelerine imkân sağlanmıştir. Bu etkinlikler sınıf ortamında uygulanabilecek niteliğe sahiptir. Öğretmenlerin uygun zamanlar oluşturarak bu tür etkinliklere yer vermesi öğrencilerin gelişimine katkı sağlayabilir.

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında evre, birey ve davranıştan söz edilmektedir. Bu araştırma ahlaki kayıtsızlığın kişiler üzerine yapılacak bir müdahaleyle azaltılması üzerine odaklanmıştir. evre ve davranış odaklı müdahalelerin etkisi başka çalışmalarla incelenebilir.

Bu çalışmada çok yönlü materyaller tek bir grup üzerinde sinanmıştir. Yapılacak başka araştırmalarda drama, tartışma, sözlü anlatım gibi farklı ğretim yöntemleri denenerek hangi yöntemin daha etkili olduğu ve kalıcı sonuçlar sağladığı incelenebilir. Ayrıca bu araştırmada çalışma grubuna çalışma bir kişisel gelişim çalışması gibi sunularak, başlığı söylenmeden ilişkili olan kavramlar üzerinden çalışma yrtlmştir. Başka bir araştırmada iki çalışma grubu belirlenerek birine konu söylenerek, ahlaki kayıtsızlık içeriği üzerinden, diğerine program uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Bu araştırmanın farklı yaş grupları ya da örneklerle denenmesi sürecinde bu eğitim programında yer verilen etkinliklerle aynı ana fikri taşıyan farklı etkinliklere de yer verilebilir, uygulanacağı zamana göre o anda gündem olan örneklerle de program zenginleştirilebilir.

Bu araştırmada toplumun onaylamadığı davranışa yönelik aile tepkilerinin, ahlaki kuralların ailede vurgulanma sıklığının ve ailede kararların alınma biçiminin ahlaki kayıtsızlıkla ilişkili olmadığı bulunmuştur. Ahlaki Kayıtsızlığın ailenin ocuk

yetiştirme nitelikleriyle ilgili başka değişkenlerle ilişkisini inceleyen yeni araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada grup eğitiminin yürütüldüğü süreçte grupta lider olarak ortaya çıkan bir kişinin öğrencilerin yüksek motivasyonla eğitime devam etmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu gözlemden yola çıkılarak okulda liderlik becerisi yüksek öğrencilerin de ahlaki kayıtsızlığı azaltmaya yönelik programlara dahil edilmesi sağlanabilir. Ayrıca liderlik ve ahlaki kayıtsızlık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada grup eğitimi sürecinin etkili olmadığı alt boyutların geliştirilmesine yönelik etkinlikler programa eklenebilir. Program boylamsal bir çalışma olarak uygulanarak uzun dönemli kalıcılık etkileri incelenebilir.

Öğretmenler sınıflarında ahlaki kayıtsızlık içeren davranışlar sergileyen öğrencileri için rehberlik servisiyle işbirliği halinde çalışmalar yaparak öğrencilerin duyarlılıklarının gelişmesini destekleyebilir.

Bu eğitim programı yürütülürken sürecin hiçbir yerinde ahlak ya da ahlaki kayıtsızlık kelimesi geçmemiştir ve araştırmacı tarafından da kullanılmamıştır. Bu konuya özellikle dikkat edilmesinin nedeni, hem değer ve ahlak gibi konuların eğitiminin doğası gereği örtük bir süreçle işlenmesinin daha doğru olduğuna yönelik inanış hem de öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi itibarıyla otoriteye karşı gelme eğiliminin işlenen değer ya da ahlak kavramına tepki şeklinde yansıma olasılığıdır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim öğretim müfredatında yer alan ve hali hazırda okullarda verilen değer eğitimi uygulamalarının örtük bir programla ve işleyişle ele alınmasının gerekliliği, bu yöntemin kazanılması istenen kavramların doğasına daha uygun olduğu hatırlanmalıdır.

Bu programın okullarda uygulanması halinde program başlığının öğrencilere belirtilmemesi, gelişmeye yönelik bir rehberlik çalışması olarak adlandırılması tercih edilebilir.

Değer ve ahlaki niteliklerin kazanımı eğitim yoluyla olduğu gibi aynı zamanda toplumsal bir süreçtir, toplumda her birim sürece etki eder ve dolayısıyla yapılan çalışmaları sadece tek birimin üstlenmesi yeterli değildir. Hükümet, yerel yönetim, sağlık, eğitim içerikli resmi kurum, kuruluş, vakıf ve üniversiteler birlikte sürece dâhil olarak toplumsal duyarlık gelişmesinde rol üstlenebilirler.

Eğitim ortamında verilen kavramların ve uygulanan yöntemlerin yeri ve önemi kadar hiç şüphesiz bir diğer önemli konu da öğrenciyle kurulan ilişki, diğer bir deyişle kurulan bağdır. Başlı başına bu ilişki birçok alanda kazanım sağlar. Öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, orada bulunmaktan keyif aldıkları, fikirlerini ifade etme noktasında çekinmedikleri bir atmosfer, ele alınan konuyla ilgili öğrencilerin oluşturacakları tutumu da etkileyecektir. Özellikle değer ve ahlak gibi konularda sadece bilişsel öğelere yer vermek yeterli olmayıp, süreçte duyuşsal unsurların da yer alması önemli ve gerekli olmaktadır.

Ayrıca aile eğitimi çalışmalarında ahlaki gelişim ve eğitim konularına yer verilirken ahlaki kayıtsızlık da ele alınabilir, bu çalışmalar yaygınlaştırılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı, Aile Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, üniversitelerin ilgili bölümleri, halk eğitim merkezleri ve özel sektörler iş birliği içinde sistematik bir şekilde bu çalışmalara destek verebilir.

Medyada ahlaki kayıtsızlıkla ilgili farkındalık yaratmayı amaçlayan bilgilendirici ve aydınlatıcı spot ifadeler, afişler ve kamu spotları yayınlanıp etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acuner, Hacı Yusuf. 2004. 14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adorno, T. W., Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson, R. Nevitt Sanford. 1950. **The Authoritarian Personality**. New York: Harper.
- Akarsu, Bedia. 1975. **Felsefe Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Almeida, Ana, Isabel Correia, Sylvie Marinho. 2010. Moral Disengagement, Normative Beliefs of Peer Group, and Attitudes Regarding Roles in Bullying. **Journal of School Violence**. S. 9: 23-36. doi:10.1080/15388220903185639
- Aquino, Karl, Americus Reed II, Stefan Thau, Dan Freeman. 2007. A Grotesque and Dark Beauty: How The Self-Importance of Moral Identity and Mechanisms of Moral Disengagement Influence Cognitive and Emotional Reactions to War. **Journal of Experimental Psychology**. S. 43: 385-392.
- Augustine. 2010. **On the Free Choice of the Will, On Grace and Free Choice and Other Writings**. çev. Peter King. University of Toronto: Cambridge University Press.
- Aydın, İnyet. 2003. **Eğitim ve Öğretimde Etik**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bal, İhsan. 2006. **Terörizm: Terör, Terörizm ve Küresel Terörle Mücadelede Ulusal ve Bölgesel Deneyimler**. Ankara: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu Yay.
- Bacanlı, Hasan. 2015. Değer Eğitiminde Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı. Uluslararası Katılımlı Değerler Eğitimi Kongresi (Çağrılı Konuşma). Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- _____. 2017. **Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı**. Konya: Çizgi Yay.

- Balkaya, Ayşen ve Esra Ceyhan. (2007). Lise öğrencilerinin suç davranışı düzeylerinin bazı kişisel ve ailesel nitelikler bakımından incelenmesi. **Aile ve Toplum**. 9(3), 13-27. ISSN: 1303-0256.
- Bandura, Albert. 1969. Social Learning Theory of Identificatory Process. **The Hand Book of Socialization Theory and Research**. ed. David A. Goslin. Chicago: Rand McNally: 213-262.
- _____. 1977. **Social Learning Theory**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- _____. 1990a. Mechanisms of Moral Disengagement. **Origins of Terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind**. Ed. W. Reich. Cambridge: Cambridge University Press: 161-191.
- _____. 1990b. Selective Activation and Disengagement of Moral Control. **Journal of Social Issues**. c. 46. s. 1: 27-46.
- _____. 1994. Self-Efficacy. **Encyclopedia of Human Behavior** ed. V. S. Ramachandran. New York: Academic Press: 71-81.
- _____. 1999. Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**. s. 3: 193-209.
- _____. 2002. Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. **Journal of Moral Education**. c. 31. s. 2: 101-119.
- _____. 2007. Impeding Ecological Sustainability through Selective Moral Disengagement. **Int. J. Innovation and Sustainable Development**. c. 2. s. 1: 8-35.
- _____. 2016. **Moral Disengagement: How People Do Harm and Live With Themselves**. New York: Worth Publishers.
- Bandura, Albert, Claudio Barbaranelli, Gian Vittorio Caprara, Concetta Pastorelli. 1996. Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. **Journal of Personality and Social Psychology**. c. 71. s. 2: 64-374.
- Bandura, Albert, Gian Vittorio Caprara, Laszlo Zsolnai. 2000. Corporate Transgressions through Moral Disengagement. **Journal of Human Values**. c. 6. s. 1: 57-64.

- Barchia, Kirstin, Kay Bussey. 2011. Predictors of Student Defenders of Peer Aggression Victims: Empathy and Social Cognitive Factors. **International Journal of Behavioral Development**. c. 35. s. 4: 289–297.
- Bar-Tal, Daniel. 1990. Causes and Consequences of Delegitimization: Models of Conflict and Ethnocentrism. **Journal of Social Issues**. c. 46. s. 1: 65-81. doi:10.1111/j.1540-4560.1990.tb00272.x
- Beu, Danielle S., M. Ronald Buckley. 2004. This is War: How the Politically Astute Achieve Crimes of Obedience through the Use of Moral Disengagement. **The Leadership Quarterly**. c. 15. s. 4: 551-568. doi:10.1016/j.leaqua.2004.05.007
- Bickham, David S., Ronald G. Slaby. 2012. Effects of a Media Literacy Program in the US on Children's Critical Evaluation of Unhealthy Media Messages about Violence, Smoking, and Food. **Journal of Children and Media**. c. 6. s. 2: 255-271. doi: 10.1080/17482798.2012.662031
- Billington, Ray. 2011. **Felsefeyi Yaşamak, Ahlak Düşüncesine Giriş**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Blasi, Augusto. 1993. **The Development of Identity: Some Implications for Moral Functioning. The Moral Self**. ed. Gil G. Naom, Thomas E. Wren. Cambridge, MA: MIT Press: 99-122.
- Boardley, Ian David, Maria Kavussanu. 2010. Effects of Goal Orientation and Perceived Value of Toughness on Antisocial Behavior in Soccer: The Mediating Role of Moral Disengagement. **Journal of Sport and Exercise Psychology**. c. 32. s. 2: 176-192.
- Boyacı, Mehmet. 2015. Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programının Etkililiği: Hoşgörü Eğiliminin Geliştirilmesi ve Zorbalığın Önlenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bussey, Kay, Sally Fitzpatrick, Amrutha Raman. 2015. The Role of Moral Disengagement and Self-Efficacy in Cyberbullying. **Journal of School Violence**. s. 14: 30–46. doi: 10.1080/15388220.2014.954045.
- Bustamante, Andrea, Enrique Chaux. 2014. Reducing Moral Disengagement Mechanisms: A Comparison of Two Interventions. **Journal of Latino/Latin American Studies**. c. 6, s. 1: 52-63.

- Caprara, Gian Vittorio, Roberta Fida, Michele Vecchione, Carlo Tramontano, Claudio Barbaranelli. 2009. Assessing Civic Moral Disengagement: Dimensionality and Construct Validity. **Personality and Individual Differences**. c. 47. s. 5: 504-509. doi:10.1016/j.paid.2009.04.027.
- Caravita, Simona C. S., Jelle J. Sijtsema, Ashwin J. Rambaran, Gianluca Gini. 2014. Peer Influences on Moral Disengagement in Late Childhood and Early Adolescence. **Youth Adolescence**. s. 43: 193–207. doi:10.1007/s10964-013-9953-1.
- Cesur, Sevim. 2018. **Ahlakın Sosyal Psikolojisi**. İstanbul: Pales Yayınları.
- Cevizci, Ahmet. 2010. **Eğitim Sözlüğü**. İstanbul: Say Yayınları.
- Chugh, Dolly, Mary C. Kern, Zhu Zhu, Sujin Lee. 2014. Withstanding Moral Disengagement: Attachment Security as an Ethical Intervention. **Journal of Experimental Social Psychology**. s. 51: 88–93.
- Coombs, Jerrold R., Milton Meux. 1971. Teaching Strategies for Values Analysis. **Values Education: Rationale, Strategies And Procedures**. ed. Lawrence E. Metcalf. Washinton, D.C: National Council for the Social: 29-74.
- Costello, Kimberly, Gordon Hodson. 2009. Exploring the Roots of Dehumanization: The Role of Animal-Human Similarity in Promoting Immigrant Humanization. **Group Processes and Intergroup Relations**. c. 13. s. 1: 3-22. doi:10.1177/1368430209347725.
- Creswell, John W. 2012. **Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research** (Fourth edition). Boston: Pearson
- Creswell, John W., Vicki L. Plano-Clark. 2014. **Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi**. çev. Dede, Yüksel, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Ana Yay.
- Crooks, Claire V., Peter G. Jaffe, Arely Rodriguez. 2016. Increasing Knowledge and Self-Efficacy Through a Pre-Service Course on Promoting Positive School Climate: The Crucial Role of Reducing Moral Disengagement. **Advances in School Mental Health Promotion**. 1-16. doi:10.1080/1754730X.2016.1249383.

- Çelik, Özkan. 2016. Disiplinler Arası Yaklaşımla Değer Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- De Caroli, Maria Elvira, Elisabetta Sagone. 2014. Mechanisms of Moral Disengagement: An Analysis From Early Adolescence to Youth. **Social and Behavioral Sciences**. s. 140: 312-317.
- De Caroli, Maria Elvira, Elisabetta Sagone. 2014a. Belief in a Just World, Prosocial Behavior, and Moral Disengagement in Adolescence. **Social and Behavioral Sciences**. s. 116: 596-600.
- De Waal, Frans. 2006. Primates Evolved: Primate Social Instinct, Human Morality, and the Rise and Fall of Veneer Theory. **Primates and Philosophers**. ed. Stephen Macedo. Princeton University Press: 1-80.
- De Vries, Sanne L.A., Machteld Hoeve, Jessica J. Asscher, Geert Jan J. M. Stams. 2018. The Long-Term Effects of the Youth Crime Prevention Program “New Perspectives” on Delinquency and Recidivism. **International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology**.
- Demaray, Michelle Kilpatrick, Kelly Hodgson Summers, Lyndsay N. Jenkins, Lisa Davidson Becker. 2016. Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a Reliable and Valid Measure. **Journal of School Violence**. c. 15. s. 2: 158-188. doi:10.1080/15388220.2014.964801
- DeSteno, David, Nilanjana Dasgupta, Monica Y. Bartlett, Aida Cajdric. 2004. Prejudice from Thin Air the Effect of Emotion on Automatic Intergroup Attitudes. **Psychological Science**. c. 15. s. 5: 319-324. doi:10.1111/j.0956-7976.2004.00676.x
- Detert, James R., Linda Klebe Treviño, Vicki L. Sweitzer. 2008. Moral Disengagement in Ethical Decision Making: A Study of Antecedents and Outcomes. **Journal of Applied Psychology**. c. 93. s. 2: 374-391.
- Dilmaç, Bülent. 2007. Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Doll, Beht, Samuel Song, Erin Siemers. 2004. Classroom Ecologies that Support or Discourage Bullying. **Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention**. ed. Dorothy L. Espelage, Susan M. Swearer. New Jersey: Lawrence: 161-183.
- Durdu, Munise. 2013. Duyuşsal Davranış Eğitimi Programının Erinlik Dönemi Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duska, Ronald, Mariellen Whelan. 1975. **Moral Development: A guide to Piaget and Kohlberg**. New York: Paulist Press.
- Ekşi, Halil. 2003. Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c. 1. s. 1: 79-96.
- Eliot, Megan, Dewey Cornell, Anne Gregory, Xitao Fan. 2010. Supportive School Climate and Student Willingness to Seek Help For Bullying and Threats of Violence. **Journal of School Psychology**. c. 48. s. 6: 533-553.
- Elster, Jon. 1999. **Alchemies of the Mind. Rationality and the Emotions**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Erbaş, Melda Meliha. 2017. Seçim Kuramına Dayalı Psiko-eğitim Programının Ergenlerin Riskli Davranışları ve İyilik Hali Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkan, Serdar. 2018. **Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Program Geliştirme**. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, Adnan. 2013. **Davranış Bilimleri için Bilimsel Araştırma Süreci** (4. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Farnese, Maria Luisa, Carlo Tramontano, Roberta Fida, Marinella Paciello. 2011. Cheating Behaviors in Academic Context: Does Academic Moral Disengagement Matter?. **Social and Behavioral Sciences**. s. 29: 356 – 365.
- Festinger, Leon. 1957. **A Theory of Cognitive Dissonance**. Stanford, California: Stanford University Press.
- Fiske, Alan P. 1992. The Four Elementary Forms of Sociality: Frameworks for a Unified Theory of Social Relations. **Psychological Review**. c. 9. s. 4: 689-723.

- Freud, Sigmund. 2013. **Metapsikoloji**, çev. Emre & Ayşen Kapkın, Payel Yayınları, İstanbul.
- _____. 1995. **Uygarlık, Din ve Toplum**. çev. Selçuk Budak, Öteki Yayınları, Ankara, s.310.
- Frey, Karin S., Miriam K. Hirschstein, Leihua V. Edstrom, Jennie L. Snell. 2009. Observed Reductions in School Bullying, Nonbullying Aggression, and Destructive Bystander Behavior: A Longitudinal Evaluation. **Journal of Educational Psychology**. c. 101. s. 2: 466-481.
- Gaikwad, Prema. 2004. Curriculum, Pedagogy, and Values: Revealing the Invisible. International **Institute of Advanced Studies**. c. 7. s. 2: 5-16.
- Garbharran, Ameetha, Andrew Thatcher. 2011. Modelling Social Cognitive Theory to Explain Software Piracy Intention. **Human Interface, Part I**. ed. M. J. Smith, G. Salvendy. Berlin: Springer-Verlag: 301–310.
- Gedik, Aytaç. 2014. Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Bağlamında Okula Yabancılaşma. **İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**. 1-147.
- Gergen, Kenneth J. 2011. From Moral Autonomy to Relational Responsibility. **Zygon**. c. 46. s. 1: 204-223.
- Gezici-Yalçın, Meral, Ahmet Yasin Şenyurt, Bedirhan Gültepe, Hamit Coşkun. 2016. Ahlaki Uzaklaşma Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**. c. 6. s. 1: 309-332.
- Gibbs, John., C. 1991. Sociomoral developmental delay and cognitive distortion: Implications for the treatment of antisocial youth. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), **Handbook of Moral Behavior and Development**. Vol. 1. Theory; Vol. 2. Research; Vol. 3. Application (pp. 95-110). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gibbs, John C., Granville Bud Potter, Ann-Maria DiBiase, Devlin Renee. 2008. The EQUIP program. **Reclaiming Children and Youth**. Bloomington. c. 7. s. 2: 35-38.
- Gilligan, Carol. 1982. **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**. USA: Harvard University Press.

- Gini, Gianluca, Tiziana Pozzoli, Shelley Hymel. 2014. Moral Disengagement among Children and Youth: A Meta-Analytic Review of Links to Aggressive Behavior. **Aggressive Behavior**. s. 40: 56–68.
- Gökkaya, Füsün, Serap Tekinsav Sütçü. 2015. Çocuklar için Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. **Anadolu Psikiyatri Dergisi**. s. 16: 54-63.
- Graham, Jesse, Peter Meindl, Erica Beall. 2012. Integrating the Streams of Morality Research. **Current Directions in Psychological Science**. c. 21. s. 6: 373-377.
- Guerra, Nancy G., Ronald G. Slaby. 1990. Cognitive Mediators of Aggression in Adolescent Offenders: 2. Intervention. **Developmental Psychology**. s. 26: 269-277.
- Güçray, S. Sonay, Ferah Çekici ve Oğuzhan Çolakkadıoğlu. Psiko-eğitim Gruplarının Yapılandırılması ve Genel İlkeleri. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 5, Sayı 1, Haziran 2009, ss. 134-153.
- Gülmez, Çiğdem. 2014. Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet, Ahlaki Çözülme ve Dindarlık. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör, Erol. 1998. **Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar. Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme**. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Haidt, Jonathan. 2001. The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment. **Psychological Review**. c. 108. s. 4: 814-834.
- Haidt, Jonathan, Fredrik Björklund, Scott Murphy. 2000. **Moral Dumb Founding: When Intuition Finds No Reason**. Unpublished Manuscript. University of Virginia.
- Haidt, Jonathan, Silvia Helena Koller, Maria G. Dias. 1993. Affect, Culture, and Morality, or Is It Wrong to Eat Your Dog?. **Journal of Personality and Social Psychology**. s. 65: 613–628.
- Haidt, Jonathan, Jesse Graham. 2007. When morality opposes justice: Conservatives have moral intuitions that liberals may not recognize. **Social Justice Research**, 20, 98 –116.

- Halstead., J. Mark, Monica J. Taylor. 2000. Learning and Teaching About Values: A Review Of Recent Research. **Cambridge Journal of Education**. c. 30. s. 2; 169-202. doi: 10.1080/713657146
- Hamilton, William Donald. 1964. The Genetical Evolution of Social Behaviour. **Journal of Theoretical Biology**. Volume 7, Issue 1, Pages 1-16.
- Haney, Craig, Curtis Banks, Philip Zimbardo. 1973. Interpersonal Dynamics in a Simulated Prison. **International Journal of Criminology and Penology**. s. 1: 69-97.
- Harmon-Jones, E., Harmon-Jones, C. 2008. Cognitive Dissonance Theory: An Update With O Focus On The Action-Based Model. **Handbook of Motivation Science**. ed. James, Y. Shah, Wendi L. Gardner. New York: Guilford Press: 71-84.
- Hartmann, Tilo, Peter Vorderer. 2009. It's Okay to Shoot a Character: Moral Disengagement in Violent Video Games. **Journal of Communication**. s. 59: 865-890.
- Heaven, Patrick C., David S. Quintin. 2003. Personality Factors Predict Racial Prejudice. **Personality and Individual Differences**. c. 34. s. 4: 625-634. doi:10.1016/S0191-8869(02)00046-6.
- Hoffman, Martin L., Herbert D. Saltzstein.1967. Parent Discipline and the Child's Moral Development. **Journal of Personality and Social Psychology**. c. 5. s. 1: 45-57.
- Horn, Raymond A. 2003. Developing a Critical Awareness of the Hidden Curriculum through Media Literacy. **The Clearing House**. c. 76. s. 6: 298-300.
- Howard, Brian H., Ross Shegog, Jeannie Grussendorf, Laura J. Benjamins, Donaji Stelzig, Alfred L. McAlister. 2007. Development, Implementation, and Evaluation of a Webbased War-Prevention Program in a Time Of War. **Journal of Peace Research**. s. 44: 559-571.
- Hudak, Mary, A. 1993. Gender Schema Theory Revisited: Men's Stereotypes of American Women. **Sex Roles**. Volume 28, Issue 5–6, pp 279–293.
- Hymel, Shelley, Natalie Rocke-Henderson, Rina A. Bonanno. 2005. Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying among Adolescents. **Journal of Social Sciences**. c. 8. s. 1: 1-11.

- Işık, Şerife. 2016. **Lisede Grup Rehberliği Etkinlikleri**. Ankara: Pegem
- Jackson, Lydia Eckstein, Lowell Gaertner. 2010. Mechanisms of Moral Disengagement and Their Differential Use by Right-Wing Authoritarianism and Social Dominance Orientation in Support of War. **Aggressive Behavior**. c. 36. s. 4: 238-250. doi:10.1002/ab.20344.
- Jacobs, Ed E., Robert L. Masson, Riley L. Harvill, Christine J. Schimmel. 2012. **Grup Counseling: Strategies and Skills**. Books/Cole: Cengage Learning.
- Jolliffe, Darrick, David P. Farrington. 2006. Development and Validation of the Basic Empathy Scale. **Journal of Adolescence**. c. 29. s. 4: 589-611.
- Jones, Daniel N., Delroy L. Paulhus. 2014. Introducing The Short Dark Triad (SD3): A Brief Measure of Dark Personality Traits. **Assessment**. c. 21. s. 1: 28-41.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. 1979. **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kaner, Sema. 2001. Suç Ölçeği Geliştirme Çalışması. I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu. Ankara.
- Kararırmak, Özlem, Rahşan Siviş. 2008. Modernizmden Postmodernizme Geçiş ve Pozitif Psikoloji. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c. 3. s. 30: 102-115.
- Kaya, Alim, Diğdem Müge Siyez. 2010. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Eğitim ve Bilim**. c. 35. s. 156: 110-125.
- Kılıçarslan, Suat. 2016. Ergenlerde Görülen Saldırgan Davranışlarda Ebeveyn ve Ergenlere Uygulanan Psiko-eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kiriakidis, Stavros P. 2008. Moral Disengagement: Relation to Delinquency and Independence From Indices of Social Dysfunction. **International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology**. c. 52. s. 5: 571-583.
- Kirschenbaum, Howard. 1995. **100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings**. Massachusetts: Allyn & Bacon Company.
- Kirschenbaum, Howard, Merril Harmin, Leland Howe, Sidney B Simon. 1977. In Defense of Values Clarification. **The Phi Delta Kappan**. c. 58. s. 10: 743-746.

- Koca, Suat. 2016. Ahlâk Kavramı Üzerine Etimolojik ve Semantik Bir Araştırma. **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. c. 57. s. 2: 121-135.
- Kohlberg, Lawrence, Richard H. Hersch. 1977. Moral Development: A Review of the Theory. **Theory Into Practice**. c. 16. s. 2: 53-59. <http://dx.doi.org/10.1080/00405847709542675>.
- Kohlberg, Lawrence, Kramer, R. 1969. Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development. **Human Development**. s. 12: 93-120.
- Kozan, Kamil. 1983. Davranış Bilimleri Araştırmalarında Sosyal Beğenirlik Boyutu ve Türkiye için Bir Sosyal Beğenirlik Ölçeği. **ODTÜ Geliştirme Dergisi**. c. 10. s. 4: 447-478.
- Krakowiak, Mina Tsay-Vogel. 2013. What Makes Characters' Bad Behaviors Acceptable? The Effects of Character Motivation and Outcome on Perceptions, Character Liking, and Moral Disengagement. **Mass Communication and Society**. s. 16:, 179–199. doi: 10.1080/15205436.2012.690926.
- Kulaksızoğlu, Adnan. 1995. **Ergenlik Psikolojisi**. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Lapsley, Daniel K., Darcia Narvaez. 2004. A Social–Cognitive Approach to the Moral Personality. **Moral Development, Self and Identity**. ed. D. K. Lapsley, D. Narvaez. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc: 189-212.
- Laqueur, Walter. 1979. **The Terrorism Reader: A Historical Anthology**. London: Wildwood House.
- Lazarus, Lambros, Jacek Pyżalski, Vassilis Barkoukis, Haralambos Tsorbatzoudis. 2012. Empathy and Moral Disengagement in Adolescent Cyberbullying: Implications for Educational Intervention and Pedagogical Practice. **Studia Edukacyjne**. s. 23: 57-69.
- Leach, Colin Wayne, Naomi Ellemers, Manuela Barreto. 2007. Group virtue: The Importance of Morality (vs. Competence and Sociability) in the Positive Evaluation of In-Groups. **Journal of Personality and Social Psychology**. c. 93. s. 2: 234-249. doi:10.1037/0022-3514.93.2.234.
- Lewis, Yvette. 2003. The Self as a Moral Concept. **British Journal of Social Psychology**. s. 42: 225-237.

- Lickona, Thomas. 1992. **Educating for Character (How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility)**. New York: Bantam Books.
- Lo, Bernard. 1995. **Resolving Ethical Dilemmas: A Guide for Clinicians**. Maryland: Williams & Wilkins.
- Locke, John. 1992. **İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme**. çev. V. Hacıkadıroğlu. İstanbul: Kabalcı Yay.
- Longman [03.10.2017]. **İngilizce Sözlük**.
<http://www.ldoceonline.com/dictionary/moral>.
- Marte, Isaac G., Nonita C. Marte. [03.12.2017]. **DESC Values Education Program. Values are Caught and Taught**.
http://www.valueseducation.net/aprrchs_mjr.htm.
- McAlister, Alfred L. 2001. Moral Disengagement: Measurement and Modification. **Journal of Peace Research**. s. 38: 87-99.
- McAlister, Alfred L., Enomoyi Ama, Cristina Barroso, Ronald J. Peters, Steven Kelder. 2000. Promoting Tolerance and Moral Engagement through Peer Modeling. **Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology**. s. 6: 363-373.
- McNamara, Danielle S. 2001. Reading Both High-Coherence and Low-Coherence Texts: Effects of Text Sequence and Prior Knowledge. **Canadian Journal of Experimental Psychology**. 55(1), 51-62.
- Menesini, Ersilia, Benedetta Emanuela, Palladino, Annalaura, Nocentini. 2015. Emotions of Moral Disengagement, Class Norms, and Bullying in Adolescence: A Multilevel Approach. **Merrill-Palmer Quarterly**. 61 (1):124-143 · January 2015 DOI: 10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0124
- Merriam-Webster [29.01.2018]. **İngilizce Sözlük**. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/moral>.
- Milgram, Stanley. 1974. **Obedience to Authority: An Experimental View**. New York: Harper & Row.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.). 1973. Resmi Gazete. 14574, Haziran.
- Moon, Jenifer. 2008. **Critical Thinking: An exploration of Theory and Practice**. Oxon: Routledge.

- Moore, Celia. 2008. Moral Disengagement in Processes of Organizational Corruption. **Journal of Business Ethics**. Volume 80, Issue 1, pp 129–139.
- Nas, Coraliijn, N., Daniel Brugman, Willem Koops. 2005. Effects of the EQUIP Programme On The Moral Judgement, Cognitive Distortions, And Social Skills Of Juvenile Delinquents. **Psychology, Crime & Law**. c. 11, s. 4: 421-434. doi: 10.1080/10683160500255703.
- Noddings, Nel. 2002. **Educating Moral People. A Caring Alternative to Character Education**. New York: Teachers Collage Press.
- Nucci, Larry P, Maria Santiago Nucci. 1982. Children's Social Interactions in the Context of Moral and Conventional Transgressions. **Child Development**. c. 53. s. 2: 403-412.
- Obermann, Marie-Louise. 2011. Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying, **Journal of School Violence**. c. 10. s. 3: 239-257. doi: 10.1080/15388220.2011.578276.
- Osofsky, Michael J., Albert Bandura, Philip G. Zimbardo. 2005. The Role of Moral Disengagement in the Execution Process. **Law and Human Behavior**. c. 29. s. 4: 371-393.
- Özgüleç, Fatma. 2001. 7-11 Yaşlarındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Paciello, Marinella, Roberta Fida, Carlo Tramontano, Catia Lupinetti, Gian Vittorio Caprara. 2008. Stability and Change of Moral Disengagement and Its Impact on Aggression and Violence in Late Adolescence. **Child Development**. c. 79. s. 5: 1288-1309.
- Paciello, Marinella, Roberta Fida, Luca Cerniglia, Carlo Tramontano, Ellie Cole. 2012. High Cost Helping Scenario: The Role of Empathy, Prosocial Reasoning and Moral Disengagement on Helping Behavior. **Personality and Individual Differences**. 1-5. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.004>.
- Padilla-Walker, Laure M., Ashley M. Fraser. 2014. How Much is It Going To Cost Me? Bidirectional Relations Between Adolescents' Moral Personality and Prosocial Behavior. **Journal of Adolescence**. s. 37: 993-1001.

- Passini, Stefano. 2008. Exploring the Multidimensional Facets of Authoritarianism: Authoritarian Aggression and Social Dominance Orientation. **Swiss Journal of Psychology**. c. 67. s. 1: 51-60. doi:10.1024/1421-0185.67.1.51.
- Peker, Adem. 2013. İnsani Değerler Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Problemlerini İnternet Kullanımı ve Siber Zorbalık Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Perren, Sonja, Eveline Gutzwiller-Helfenfinger. 2012. Cyber Bullying and Traditional Bullying in Adolescence: Differential Roles of Moral Disengagement, Moral Emotions, and Moral Values. **European Journal of Developmental Psychology**. c. 9. s. 2: 195-209.
- Piaget, Jean. 1970. **The Moral Judgment of the Child**. çev. Marjorie Gabain. Illinois: The Free Press.
- Pişkin, Günseli. 2011. Hızlı ve Dengesiz Değişime Tepki Olarak Sinemada Şiddet: Türkiye Örneği: 1980-2006. 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları. 573-593.
- Postman, Neli. 1996. **The End of Education: Redefining the Value of School**. New York: Random House.
- Poole, Ross. 1991. **Morality and Modernity**. Routledge, London.
- Power, Clark. 1988. The Just Community Approach to Moral Education. **Journal of Moral Education**. c. 17. s. 3: 195-208. doi: 10.1080/0305724880170304.
- Power, F. Clark, Ann Marie Power. 1992. A Raft of Hope: Democratic Education and the Challenge of Pluralism. **Journal of Moral Education**. c. 21. s. 3: 193-205. doi:10.1080/0305724920210303.
- Pozzoli, Tiziama, Gianluca Gini, Robert Thornberg. 2016. Bullying and Defending Behavior: The Role of Explicit and Implicit Moral Cognition. **Journal of School Psychology**. s. 59: 67–81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.005>.
- Pratto, Felicia, Margaret Shih. 2000. Social Dominance Orientation and Group Context in Implicit Group Prejudice. **Psychological Science**. c. 11. s. 6: 515-518. doi:10.1111/1467-9280.00299.

- Rest, James, Darcia Narvaez, Muriel Bebeau, Stephan Thoma. 1999. A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT and Schema Theory. **Educational Psychology Review**. c. 11, s. 4: 291-324.
- Rogers, Marcus K. 2001. A Social Learning Theory and Moral Disengagement Analysis of Criminal Computer Behavior: An Exploratory Study. Doctoral dissertation. University of Manitoba, Canada.
- Rousseau, Jean Jacques. 2013. **Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine**. Ankara: Kilit Yay.
- Sagan, Eli. 2003. **Freud, Kadınlar ve Ahlak**. İzmir: İlya Yay.
- Sağkal, Ali Serdar. 2015. Barış Eğitimi Programının Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sakman, Ezgi, Sinan Alper. 2016. Gruplar Arası İlişkiler için Kritik Bir Değişkenin Bireysel Yordayıcıları: Kolektif Narsisizm ve Bölme Savunma Mekanizması. 1. Sosyal Psikoloji Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı. Ankara. 187-196.
- Sanberk, İsmail. 2003. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması). Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarı, Mediha. 2007. Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Saroglou, Vassilis. 2013. Religion, Spirituality, and Altruism. **The APA Handbook of Psychology, Religion and Spirituality**. ed. K. I. Pargament, J. J. Exline, J. W. Jones. Washington, DC: America: 439-457.
- Schlaefli, Andre, James R. Rest, Stephen J. Thoma. 1985. Does Moral Education Improve Moral Judgment? A Meta-Analysis of Intervention Studies Using The Defining Issues Test. **Review of Educational Research**. c. 55. s. 3: 319-352.
- Seçer Zarife. 2004. **Yoğun Düşünme Eğitimi Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisinin İncelenmesi**. Eğitim Kitabevi. Konya.

- Seçer, Zarife, Hakan Sarı, Oya Olcay. 2006. Anne Tutumlarına Göre Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s: 16.
- Shweder, Richard A. 1990. Ethical Relativism: Is There a Defensible Version?. **Ethos**. c. 18. s. 2: 205 -218.
- _____. 1999. Why Cultural Psychology?. **Ethos**. c. 27, s. 1: 62-73.
- Shweder, Richard A., Jonathan Haidt. 1993. The Future of Moral Psychology: Truth, Intuition, and the Pluralist Way. **Psychological Science**. c. 4. s. 6: 360-364.
- Shweder, Richard A., Much, N. C., Mahapatra, M., Park, L. 1997. The “Big Three” of Morality (Autonomy, Community, Divinity) and the “Big Three” Explanations of Suffering. **Morality and Health**. ed. A. M. Brandt, P. Rozin. New York, NY: Routledge: 119-169.
- Sidanius, Jim, James H. Liu. 1992. The Gulf War and the Rodney King Beating: Implications of The General Conservatism and Social Dominance Perspectives. **The Journal of Social Psychology**. c. 132. s. 6: 685-700. doi:10.1080/00224545.1992.9712099.
- Silcock, Peter, Diane Duncan. 2001. Values Acquisition and Values Education: Some Proposals. **British Journal of Educational Studies**. c. 49. s. 8: 242-259.
- Smetana, Judith, G. 2006. Social–Cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children's Moral and Social Judgments. In Melanie Killen ve Judith Smetana (eds). **Handbook of moral Development**. (pp. 119-154). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Smith, Eliot R., Charles R. Seger, Diane M. Mackie. 2007. Can Emotions Be Truly Group Level? Evidence Regarding Four Conceptual Criteria. **Journal of Personality and Social Psychology**. c. 93. s. 3: 431-446. doi:10.1037/0022-3514.93.3.431.
- Songar, Ayhan. 1984. Uluslar Arası Terörizm ve Uyuşturucu Madde Kaçakçılığı, Uluslar Arası Terörizm Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları s. 88.
- Speicher, Betsy. 1994. Family Patterns of Moral Judgment during Adolescence and Early Adulthood. **Developmental Psychology**. c. 30. s. 5: 624-632.

- Struch, Naomi, Shalom H. Schwartz. 1989. Intergroup Aggression: Its Predictors and Distinctness From In-Group Bias. **Journal of Personality and Social Psychology**. c. 56. s. 3: 364-373. doi:10.1037/0022-3514.56.3.364
- Sunar, Diane. 2002. The Psychology of Morality. **Online Readings in Psychology and Culture**. <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1012>.
- Tajfel, Henri, M. G. Billig, R. P. Bundy, Claude Flament. 1971. Social Categorization and Intergroup Behavior. **European Journal of Social Psychology**. s. 1: 149-178. doi:10.1002/ejsp.2420010202.
- Tan, Hasan. 1992. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Teori ve Uygulama**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tatlıoğlu, Kasım. 2012. Çocukların Sağlıklı Kişilik Geliştirmelerinde Ahlaki ve İnsani Değerler Eğitiminin Önemi. IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, İstanbul.
- TDK. [29.09.2017]. **Türkçe Sözlük**. <http://www.tdk.gov.tr/>
- Thapa, Amrit, Jonathan Cohen, Shawn Guffey, Ann Higgins-D'Alessandro. 2013. A Review of School Climate Research. **Review of Educational Research**. s. 83: 357-385.
- Thornberg, Robert, Linda Wänström, Jun Sung Hong, Dorothy L. Espelage. 2017. Classroom Relationship Qualities and Social-Cognitive Correlates of Defending and Passive Bystanding in School Bullying in Sweden: A Multilevel Analysis. **Journal of School Psychology**. s. 63: 49-62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.002>
- Thornberg, Robert, Thomas Jungert. 2013. Bystander Behavior in Bullying Situations: Basic Moral Sensitivity, Moral Disengagement and Defender Self-Efficacy. **Journal of Adolescence**. c. 36. s. 3: 475-483.
- Tisak, Marie S. 1993. Preschool Children's Judgments of Moral and Personal Events Involving Physical Harm and Property Damage. **Merrill-Palmer Quarterly**. c. 39. s. 3: 75-390.
- Tola, Durdu. 2003. İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Ahlaki Yargı ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Topçu, Çiğdem, Özgür Erdur Baker, Yeşim Çapa-Aydın. 2010. Temel Empati Ölçeği Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c. 4. s. 34: 174-180.
- Trivers, Robert, L. 1971. The Evolution of Reciprocal Altruism. **The Quarterly Review of Biology**. Vol. 46, No. 1 (Mar., 1971), pp. 35-57.
- Turiel, Elliot. 1983. **The Development of Social Knowledge: Morality and Convention**. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 2002. **The Culture of Morality: Social Development, Context and Conflict**. UK: Cambridge University Press.
- Ural, Şafak. (1998). Epistemolojik Olarak Değerler ve Ahlak. **Doğu-Batı**. c. 1. s. 4: 41.
- Van Cleemput, Katrien, Heidi Vandebosch, Sara Pabian. 2014. Personal Characteristics and Contextual Factors that Determine “Helping,” Joining in,” and “Doing Nothing” When Witnessing Cyberbullying. **Aggressive behavior**. c. 40. s. 5: 383-396.
- Van Pachterbeke, Matthieu, Cristopher Freyer, Vassilis Saroglou. 2011. When Authoritarianism Meets Religion: Sacrificing Others in the Name of Abstract Deontology. **European Journal of Social Psychology**. c. 41. s. 7: 898-903. doi:10.1002/ejsp.834
- Verkuyten, Meykel, Louk Hagendoorn. 1998. Prejudice and Self-Categorization: The Variable Role of Authoritarianism and In-Group Stereotypes. **Personality and Social Psychology Bulletin**. c. 24. s. 1: 99-110. doi:10.1177/0146167298241008.
- Walker, Lawrence, J. 2002. The Model and the Measure: an appraisal of the Minnesota approach to moral development. **Journal of Moral Education**. Vol. 31, No. 3.
- White, Jenny, Albert Bandura, Lisa A. Bero. 2009. Moral Disengagement in the Corporate World. **Accountability in Research**. s. 16: 41–74.
- Yadava, Amrita, Nov Rattan Sharma, Sushma Sharma. 2008. Understanding Bullying: A Moral Disengagement Framework. **Counselling: Theory, Research and Practice**. 147-160.

Yalçın, Özgen. 2014. Ahlaki İhlallere Tanıklıkta Ahlaki Geri Çekilme: Ahlaki Temel ve İçgrup/Dışgrup Durumlarında Gözlenen Farklılıklar. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yatkın, Şirin. 2012. Grupla Psikolojik Danışma Programının Tutuklu ve Hükümlü Gençlerin Sosyal Becerilerine ve Özsaygı Düzeylerine İlişkin Algılarına Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, Hasan ve Ali Şimşek. 2005. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Fatih. 2015. Freud'da Ahlak Duygusunun Kaynağı ve Kant'ın Ahlak Düşüncesi. **Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı: 19, s. 137-151.

ISSN 1306-9535, www.flfsdergisi.com

Zelidman, Amy. 2014. **Empathy as a Moderator of Adolescent Bullying Behavior Andmoral Disengagement after Controlling for Social Desirability**. Doctorate Thesis. Wayne State University, Michigan-USA.

EKLER

Ekler Listesi

- Ek 1. Valilik Onay Yazıları
- Ek 2. Demografik Bilgi Formu
- Ek 3. Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği Örnek Maddeler
- Ek 4. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Örnek Maddeler
- Ek 5. Temel Empati Ölçeği Örnek Maddeler
- Ek 6. Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Örnek Maddeler
- Ek 7. Kişisel Davranış Anketi (Sosyal Beğenirlik Ölçeği) Örnek Maddeler
- Ek 8. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Kuralsızlık Alt Boyutu) Örnek Maddeler
- Ek 9. Karanlık Üçlü Ölçeği Örnek Maddeler
- Ek 10. Kimdir Bu Formu
- Ek 11. Afiş Çalışması Süreci
- Ek 12. Kendi Afişim Etkinliği
- Ek 13. Grup Deneyimleri
- Ek 14. Katılım Belgesi Örneği
- Ek 15. Katılım Belgesi Takdim Töreni Fotoğrafları
- Ek 16. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı

Ek 1. Valilik Onay Yazıları



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.939559

24.01.2017

Konu: Anket Araştırma İzni

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

- İlgi: a) 28.12.2016 ve 1612280258 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 23.01.2017 tarih ve 884063 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora programı öğrencisi Fazilet YAVUZ BİRDEN'in "Ahlaki Uzlaşma Eğilimine Dair Farkındalık Kazanmayı Hedefleyen Bir Grup Eğitim Programı Geliştirilmesi ve Etkinliğinin Değerlendirilmesi" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.884063
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

23/01/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Yıldız Teknik Üniversitesinin 28.12.2016 ve 1612280258 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 20.01.2017 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora programı öğrencisi Fazilet YAVUZ BİRDEN'in "Ahlaki Uzlaşma Eğilimine Dair Farkındalık Kazanmayı Hedefleyen Bir Grup Eğitim Programı Geliştirilmesi ve Etkinliğinin Değerlendirilmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bağcılar ilçesinde bulunan liselerde öğrenim gören öğrencilere; kişisel bilgi formu, mülakat soru formu ve ahlaki uzlaşma ölçeğini uygulama hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23/01/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Birbirdekk M. İnanç Ökten Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imzası ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4001-8854-3791-80C0-39e5 koda ile teyit edilebilir.

Ek 2. Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

2. Sınıf Düzeyiniz : () 9.Sınıf () 10.Sınıf () 11.Sınıf

3. Anne ve Babanızın eğitim durumuna uygun kutucuğa "X" işareti koyunuz.

	Anne	Baba
İlkokul mezunu ya da daha altı		
Ortaokul ya da lise mezunu		
Üniversite mezunu ve üstü		

4. Kendiniz dâhil kardeş sayınız nedir?

() Tek () İki () Üç () Dört () Beş ya da daha fazla

5. Kaçınıcı çocuksunuz?

() İlk () İkinci () Üçüncü () Dördüncü () Beşinci ya da daha sonra

6. Toplumun onaylamadığı bir davranışta bulunduğunuzda ailenizin tepkisi nasıl olur?

() Pek üzerinde durmazlar. () Yanlışımı telafi etmemi beklerler.

() Tekrarlanmaması için uyarırlar. () Ceza verirler.

7. Ahlaki kurallar ailenizde ne sıklıkla vurgulanır?

() Çok sık () Sık () Bazen () Nadiren () Çok nadir () Hiç

8. Sizinle ilgili kararlar ailenizde nasıl alınır?

() Kendi kararımı kendim almam izin verirler.

() Birlikte karar veririz.

() Genelde anne ve babam karar verir.

Ek 3. Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği Örnek Maddeler¹⁰

		Katılıyorrum	Kısmen Katılıyorrum	Katılmıyorrum
1	Kimseye zarar vermeyen küçük yalanlar söylemenin bir sakıncası yoktur.			
2	Çocuklar okulda kavga edip yaramazlık yapıyorsa bu öğretmenlerinin hatasıdır.			
3	Tokat atmak ve itip kakmak sadece şakalaşma yöntemlerinden biridir.			
4	Ailen hakkında kötü konuşan birini dövmek normaldir.			
5	Arkadaş grubu içindeki bir genç, grubun çıkardığı bir sorundan dolayı suçlanmamalıdır.			
6	Kötü şartlarda yaşayan çocuklar, saldırganca davranışları yüzünden suçlanamazlar.			
7	Sadece kuralları çiğnemeyi öneren bir çocuk, diğer çocuklar ona uyup bunu yaparsa suçlanmamalıdır.			
8	Birinin bisikletini izin almadan kullandığınızda sadece “ödünç almış” olursunuz.			
9	Eşyalarına sahip olmayan insanların eşyalarının çalınması kendi hatalarıdır.			
10	Bütün arkadaşları kullanırken, kötü sözcükler söyleyen çocuklar bunun için suçlanamazlar.			
11	Kötü davranılan çocuklar genellikle bunu hak edecek şeyler yapmışlardır.			
12	Kötü olan insanlar, insanca davranılmayı hak etmezler.			

¹⁰ Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği Bandura ve arkadaşları (1996) tarafından geliştirilmiş, Yavuz-Birben ve Bacanlı (2017) tarafından uyarlanmıştır.

Ek 4. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Örnek Maddeler¹¹

		Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1	Bir arkadaşım bir başarısından dolayı ödül aldığında onun sevincini ben de hissederim.				
2	Sıkıntısı olan arkadaşlarım konuşmak için önce benim yanıma gelirler.				
3	Arkadaşları tarafından dışlanan birini gördüğümde üzülürüm.				
4	Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissederim.				
5	Arkadaşlarımın canını sıkan bir şeyler olduğunda onlar söylemeseler de hal ve hareketlerinden anlarım.				
6	Arkadaşlarım benimle konuştuktan sonra kendilerini iyi hissettiklerini söylerler.				
7	Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.				
8	Bir arkadaşım haksızlığa uğradığında üzülürüm.				

¹¹ KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilmiştir.

Ek 5. Temel Empati Ölçeği Örnek Maddeler¹²

	1= Kesinlikle katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3= Ne katılıyorum ne katılmıyorum 4= Katılıyorum 5= Kesinlikle katılıyorum	1	2	3	4	5
1	Arkadaşım başarılı olduğunda onun ne kadar mutlu olduğunu anlayabilirim.					
2	Arkadaşlarımın korktuğunu anlamakta güçlük çekerim.					
3	Başka insanların ne hissettikleri beni çok fazla ilgilendirmez.					
4	Kızgın birini görmek hislerimi etkilemez.					
5	Arkadaşımın mutsuzluğu bana hiçbir şey hissettirmez.					
6	Bir şeylerden korkmuş arkadaşlarımla birlikteyken ben de korkarım.					

¹² Temel Empati Ölçeği (TEÖ), Jolliffe ve Farrington (2006) tarafından geliştirilmiş, Topçu, Baker ve Çapa-Aydın (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Ek 6. Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Örnek Maddeler¹³

		Tamamen doğru	Oldukça doğru	Biraz doğru	Hiç doğru değil
1	Zorbalık çocuklar için normal bir durumdur.				
2	Sevmediğim birisine zorbalık yapıldığında benimde zorbalıkta yer almam normaldir.				
3	Zorbalığa uğramak insanların daha dayanıklı olmasını sağlar.				
4	Zorbalık, problemleri çözmek için iyi bir yol olabilir.				
5	Bazı çocuklar hak ettikleri için zorbalığa uğrarlar.				
6	Zorbalık, çocukların içinde buldukları grubun kurallarına uymalarını sağlar.				
7	Oyunlarda benim koyduğum kurallara uymayanları oyundan atmak gerekir.				
8	Bir çocuk eğer benim arkadaşımrsa her istediğimi yapmalıdır.				

¹³ Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Gökkaya ve Sütçü (2015) tarafından geliştirilmiştir.

Ek 7. Kişisel Davranış Anketi (Sosyal Beğenirlik Ölçeği) Örnek Maddeler¹⁴

		Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Başkalarının haklarına saygı duyarım.					
2	Grup çalışması sonucunda ortak karar alınmasını isterim.					
3	Benim isteklerime uygun olmayan kurallara uymam.					
4	Aynı fikirde olmadığım arkadaşımın sözünü keserim.					
5	Sınıfta alınacak kararlara katılmak isterim.					
6	Grup çalışmasında bana verilen her türlü görevi yaparım.					
7	Sınıfta alınan kararlar bana uygun olmasa da uyarım.					
8	Arkadaşlarımın hakkında olumsuz düşünceler beslemeden, dikkatlice dinlerim.					

¹⁴ Kişisel Davranış Anketi (Sosyal Beğenirlik Ölçeği) Kozan (1983) tarafından geliştirilmiştir.

Ek 9. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Kuralsızlık Alt Boyutu) Örnek Maddeler¹⁵

		Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yakalanmadığım sürece okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum.					
2	Anma ve kutlamalarda genelde yanımdaki arkadaşla konuşurum.					

¹⁵ Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği Gedik (2014) tarafından geliştirilmiştir.

Ek 9. Karanlık Üçlü Ölçeği Örnek Maddeler¹⁶

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak her bir ifadeye ne kadar katıldığınızı ifadenin yanındaki kutucuktaki rakamlardan size uygun olanı yuvarlak içine alarak puanlayınız.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle Katılmıyorum						Kesinlikle Katılıyorum

1	Sırlarını söylemek akıllıca bir şey değildir.	1	2	3	4	5	6	7
2	Kendi istediğimi yaptırmak için zekice manipülasyonlar(düzenlemeler) kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7
3	Ne pahasına olursa olsun, önemli insanları kendi tarafına çekmen gerekir.	1	2	3	4	5	6	7
4	Ortalama bir insanım.	1	2	3	4	5	6	7
5	Bana bulaşanlar her zaman bundan pişman olur.	1	2	3	4	5	6	7
6	İstediğimi elde etmek için her şeyi söylerim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Birçok grup faaliyeti bensiz sıkıcı olur.	1	2	3	4	5	6	7

¹⁶ Karanlık Üçlü Ölçeği Jones ve Paulhus (2014) tarafından geliştirilmiş, Sakman ve Alper (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Ek 10. Kimdir Bu Formu¹⁷

Sevgili Öğrenci

Bu formda belirtilen özellikleri sınıfta hangi arkadaşınız ya da arkadaşlarınız en fazla taşıyorsa onun/onların adını ve soyadını karşıdaki kutucuğa yazınız. Eğer o özelliği en fazla kendinizin taşıdığını düşünüyorsanız karşısına "kendim" yazınız. İfade sınıf arkadaşlarınızdan kimseyi tanımlamıyorsa, onun karşısına bir isim yazmayınız.

Bu form araştırmayı yürüten uzman dışında kimse tarafından okunmayacaktır.

Teşekkürler...

	Kimdir Bu?	İsim
1	Arkadaşlarına karşı hoşgörülü davranır.	
2	Arkadaşlarıyla alay eder.	
3	Arkadaşlarını üzecek şakalardan zevk alır.	
4	Sınıf eşyalarına karşı özensizdir.	
5	Saygısızca davranışlarına mazeret üretir.	
6	Herkese yardım eder.	
7	Suçunu başkalarının üzerine atar.	
8	Kuraldışı davranmayı normal görür.	
9	Esprilidir.	
10	Grupça işlenen suçlarda arkadaşlarını kolayca satar.	
11	Sorunlarını karşısındakini küçük düşürerek çözmeye çalışır.	
12	Arkadaşlarının üzüntülerine duyarsızdır.	

¹⁷ Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Ek 11. Afiş Çalışması Süreci (4. Oturum)



Ek 12. Kendi Afifim Etkinliği (5. Oturum)



Ek 13. Grup Deneyimleri (16. Oturum)

- Bu grubun bana kazandırdığı çok şey oldu.
→ Olaylara farklı açılarından bakabiliyorum.
→ Çözüm için düşünabiliyorum.
→ Karşılaştığım olaylarda yorumlar yapabiliyorum.
→ Kendimi daha iyi anatabiliyorum, sırtlayabiliyorum.
→ "Fikirlerimi" diğerleri ile paylaşabiliyorum.
→ Herkesin sorununa konusunda daha girişimim.

İnsanlar dininayı - onların farklılıkta düşüncelerini ^{görmek}
benim için ^{çok} bir şekilde yararlı öğrenim.

- Konuşup dinlemek
- Farklı görüşler
- İyi ve kötü örnekler
- İnsanlar nasıl davranıyorlar -

Fikirlerimi ve diğerleriyle paylaşarak
başkalarının fikirlerini öğrenmek.

Bu grup süresince birçok şey öğrendim. İnsanlar
güzel bir şekilde iletişim kuruyor. Çengellerimizden kutulmuş
bunu kötü olma hakkında verdiğimiz terim, insanları
okuyarak öğrendim. Tüm dersler çok etkili geçti.

Sohbet etmeyi
konuşup tartışmayı

Zor durumda olduğumuzda yalnızca değil de
doğru yolu nasıl bulabileceğimizi. Empati kur-
mam gerektiğini. İnsanlar ~~arasında~~ iletişim
nasıl yapmamız gerektiğini.

- Konular bazısında farklı düşüncelerin olması
- Farklı bireylerin düşünme stilleri
- Görsel araçların kullanılması
- İzzetli diyalog
- Bir konu bazısında herkesin dile getirebileceği bir fikir olması
- Dışarıya odaklanmak
- Hükümler yapmak
- Güçlü sonuçlar, sonuç çıkarılmaması için
- Hayatın bilimsel olarak olması

- Sevinçten dolayı dışarıya çıkmadım. Bunda da mutluluk var.
 - Bu grupta bazı konular vardı, çok şey öğrendim.
 → Çok fazla fikir üretilebiliyordu.
 → Çok fazla fikir üretilebiliyordu.
 → Kendisi de iyi fikirler üretiyordu, etkileşimliydim.
 → Fikirlerimi diğer arkadaşlarıma da gösterdim.
 → Herkesin üzerine konuşarak da fikirlerim.

Bu grup tabirihihine bana birseyler kazandırdı, genelde çok fazla özaygıyındır. Ama bu grupta biraz daha azaldı. Olumlu yönde etkiledi oldu. Grupca çalışmayı öğrendim, ve de sevdim. Her eğlenceli hem de çok verimli geçti. Sevgi ve saygı çerçevesinde fikirlerimizi birbirimize sunduk ve tartışma atmosferiydi. Bu çok iyi birsey.

ÖZEL İZLENİMLERİM

İnsanlara en yaygın olarak yardım gerektirmediğini öğrendim. Bana katılan en büyük şey bu. Çünkü önceden sokakları insanlara çok görünürdü. Yani ne kadar zorlukla ihtiyaçları ilgili kendi kendine düşünürdük. Orlık neden görünür oluyor. Çok aptal görünür demek yerine belki de kötü bir ruh halinde belki de kötü bir durumda ihtiyaç için mutsuzdur diyorum. Yada sokakları görünür kötü birini gördüğünde uykusuzluk yerine ihtiyaç bir şekilde insanların yanından geçiyorum. Çiyerim kımama yardımı oldu ki olay sadece kendi acımdan değil karşı tarafın beklediği acıdan da bahsetmem gerektiğini öğrendim. Ashada bu çalışmanın bana çok büyük bir faydası olduğunu gördüm.

İnsanlara en yaygın olarak yardım gerektirmediğini öğrendim. Bana katılan en büyük şey bu. Çünkü önceden sokakları insanlara çok görünürdü. Yani ne kadar zorlukla ihtiyaçları ilgili kendi kendine düşünürdük. Orlık neden görünür oluyor. Çok aptal görünür demek yerine belki de kötü bir ruh halinde belki de kötü bir durumda ihtiyaç için mutsuzdur diyorum. Yada sokakları görünür kötü birini gördüğünde uykusuzluk yerine ihtiyaç bir şekilde insanların yanından geçiyorum. Çiyerim kımama yardımı oldu ki olay sadece kendi acımdan değil karşı tarafın beklediği acıdan da bahsetmem gerektiğini öğrendim. Ashada bu çalışmanın bana çok büyük bir faydası olduğunu gördüm.

Ek 14. Katılım Belgesi Örneği



Ek 15. Katılım Belgesi Takdim Töreni



Ek 16. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programı

Programın Genel Amacı

Bu program amacı, lise öğrencilerinin ahlaki kayıtsızlık seviyesini azaltmaktır.

Programın Amaçları

Programa katılan öğrencilerin;

1. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programına katılma gereğini açıklayabilme
2. Değer kavramı konusunda düşünebilme ve düşüncelerini ifade edebilme
3. Ahlaki açıdan uygun olan ve olmayan davranışları ayırt edebilme
4. Öz farkındalığı geliştirme
5. Tepkilerini yön değiştirmeden gösterebilme
6. Hoşlanmadığı durumlarda uygun tepkileri verebilme
7. Kişisel sorumlulukları ihmal etmenin bireysel ve toplumsal yaşama yönelik olumsuz etkilerini kestirebilme
8. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme
9. İnsanları koşulsuz kabul etmenin önemini fark edebilme
10. Ahlaki açıdan uygun olan davranışlara değer verme
11. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları değerlendirebilme
12. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları eleştirebilme
13. Ahlaki kayıtsızlığı kolaylaştıran savunma mekanizmalarını tanıyabilme
14. İş ve meslek yaşamında ahlaki değerlerin önemini kavrayabilme
15. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışlardan biri olarak akran zorbalığının olumsuz etkilerini söyleyebilme
16. Önyargı içeren durumları fark edebilme
17. Önyargıdan uzak davranışlar gösterebilme
18. Önyargının durumları değerlendirmedeki etkisini fark edebilme becerilerini geliştirmektir.
19. İnsan hakları ihlallerini fark edip tepki gösterebilme
20. Adaletin toplumsal yaşamdaki önemini tartışabilme
21. Toplumsal yaşamı düzenleyen kurallara uygun davranmanın önemini algılayabilme

22. Kişisel özgürlükler ile toplumsal yaşamı düzenleyen kurallar arasında bağlantı kurabilme
23. Kendi davranışlarını ahlaki değerlere uygunluk açısından eleştirebilme

Programın Hedef Grubu

Program, lise öğrencileri için hazırlanmıştır.

Program, ahlaki kayıtsızlık ölçeğinden yüksek puan alan öğrencilerden oluşan küçük bir gruba (12-15 kişi) Önleyici Grup Rehberliği Programı kapsamında uygulanabilir.

Programın sınıf ortamında (öğrencilerin özel bir ölçüte göre seçilmediği ortamda) Sınıf İçi Grup Rehberliği Programı olarak uygulanması da mümkündür.

Program Yürütücüsünün (Grup Lideri) Niteliği

Program, okul rehber öğretmeni tarafından da sınıf rehber öğretmeni tarafından da uygulanabilir. Programın Önleyici Grup Rehberliği Programı kapsamında tamamı ahlaki kayıtsızlık düzeyi yüksek olan öğrencilerden oluşan bir gruba uygulanması halinde okul rehber öğretmeni tarafından, Sınıf İçi Grup Rehberliği Programı kapsamında sınıfa uygulanması halinde sınıf rehber öğretmeni tarafından uygulanması önerilmektedir. Her iki uygulama durumunda da grup liderinin Ahlaki Kayıtsızlık Kuramını kavraması önkoşul olarak gereklidir. Kuramın uygulamacı tarafından kavranması için destek olabilecek temel bilgiler tezin içinde literatür kısmında yer almış olup, daha fazla bilgi edinmek isteyen uygulamacılar için yararlanılabilecek bazı kaynaklar¹⁸ dipnotta ve daha geniş kaynaklara ulaşmak isteyen araştırmacılar için tezin kaynakçasında verilmiştir.

Programın İçeriği

Programın içeriğinin oluşturulmasında ahlaki kayıtsızlık kavramının ilişkili olduğu kavramlardan yararlanılmıştır. Literatüre bakıldığında Ahlaki Kayıtsızlığın İlişkili Olduğu Kavramlar şöyle özetlenebilir:

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=JjuA4Xa7uiE>
https://books.google.com.tr/books/about/Moral_Disengagement.html?id=Sc1NrgEACAAJ&source=kp_cover&redir_esc=y

Bandura (1990a) insanın davranışını kontrol etmesinde sahip olduğu ahlaki standartların tek başına yeterli olmayacağını, kendini düzenleme mekanizmalarının da aktif olması gerektiğini öne sürmüştür. Mekanizmaların aktif olmasıyla birlikte kişi davranışını değerlendirebilir ve bir tepki ya da yaptırım ortaya koyabilir. Farklı davranışlar, aynı ahlaki standartlara sahip olunmasına rağmen seçici aktivasyon ve kayıtsızlık yoluyla kabul görür hale gelebilir. Her ne kadar ahlaki kayıtsızlığın uç durumlarda yaşandığı düşünülse de ahlaki kayıtsızlık günlük hayatımızda da karşımıza çıkabilir. Yapılan araştırmalarda, terör, savaş, çevre sorunları, kuraldışı davranışlar, vandallık, önyargı, narsizm, makyavelizm, psikopati ve zorbalık kavramlarının ahlaki kayıtsızlıkla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca hoşgörü, empati, insan haklarına saygılı olma ve olumlu sosyal davranışların ahlaki kayıtsızlıkla negatif ilişkili olduğu da araştırma sonuçlarında rapor edilmektedir. Bu bağlamda bu programın içeriğinin oluşturulması sürecinde ele alınan ana kavramlar şunlardır;

- Öz farkındalık
- Empati
- Değer kavramı
- Ahlaki farkındalık
- Önyargı
- Savunma mekanizmaları
- Toplumsal kurallar

Eğitim Durumları

Oturum Süresi

Program her oturumun bir ders saati olarak planlandığı on altı oturumdan oluşmaktadır.

Ortam

Programın Önleyici Grup Rehberliği Programı kapsamında yürütülmesi halinde grup üyelerinin birbirlerinin yüzünü görerek oturabilecekleri bir ortamda uygulanması tercih edilebilir. Programın, sınıf ortamında Sınıf İçi Grup Rehberliği Programı olarak uygulanması halinde ise klasik sınıf düzeninde uygulanabilir.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler

- Anlatım Yöntemi
- Tartışma Yöntemi
- Örnek Olay Yöntemi
- Sunum Tekniği
- Afiş Hazırlama Tekniği
- Konuşma Halkası
- Soru-Cevap Tekniği
- Zihinde Canlandırma Tekniği
- Çalışma Kâğıtları Tekniği
- Düşün-Tartış-Yaz Tekniği
- Kendini Değerlendirme Tekniği

Tüm oturumlarda ahlaki kayıtsızlık mekanizmalarıyla ilgili örnekler ele alındığında grup üyelerinin mekanizmanın adı söylenmeden aşağıdaki sorulardan destek alarak düşünceleri teşvik edilmiştir:

1. Ahlaki meşrulaştırma: Normalde bu eylemin yanlış olduğunu düşünür müyüm?
2. İyimser etiketleme: Yaptığım olumsuz şeyleri daha az olumsuz gösteren bir şekilde mi isimlendiriyorum?
3. Avantajlı karşılaştırma: Kendimi kiminle karşılaştırıyorum ve bu karşılaştırmayı kendimi haklı çıkarmak için mi yapıyorum?
4. Sorumluluğun yayılması: Kendi sorumluluğum da varken başkalarını da sorumlu tutarak sorumluluktan kurtulmaya çalışıyor muyum?
5. Sorumluluğun üstlenilmemesi: Diğer insanları ve durumları suçlayarak yaptığım olumsuz şeylere bahane mi buluyorum?
6. Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma: Yaptığım eylemlerin olabilecek kötü sonuçlarının farkında mıyım?
7. İnsandışılaştırma: Bazı insanların insanca davranılmayı hak etmediğini mi düşünüyorum?
8. Mağduru suçlama: Kendi zararlı davranışımı normal göstermek için mağdur olanı mı suçluyorum?

Ölçme ve Değerlendirme

Programın etkililiği nicel olarak bütüncül bir değerlendirme anlayışıyla, program başlamadan ve programın bitiminde uygulanacak Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği uygulanarak son testte elde edilecek puanlardaki düşüşün anlamlılığına bakılarak değerlendirilebilir. Nitel değerlendirme için ise her oturumun sonunda “Bu oturumda hangi konularda neler edindik?” sorusunun ve oturumların bitiminde “Bu eğitim süreci sizlere ne kazandırdı? Kendinizde ne gibi farklılıklar görüyorsunuz?” Sorularının sorularak yazılı ya da sözlü cevapların alınmasıyla ve bu cevapların değerlendirilmesiyle elde edilebilir.

Oturumlar

1. Oturum

Amaç

1. Ahlaki Kayıtsızlık Farkındalık Eğitim Programına katılma gerekçesini açıklama ve programın özelliklerini tanıma

Kazanımlar

1. Kendini tanıtır, diğer grup üyelerini ve grup liderini tanır.
2. Katılmış olduğu programın amacını söyler.
3. Grup ilkelerini sıralar.
4. Oturumların nasıl yapılacağı, toplanma sıklığı gibi bilgileri söyler.
5. Olumlu duygular hisseder ve eğitime katılma kararını onaylar.

Etkinlik ve Materyal

Tanışma Etkinliği,

Grup üyeleri sayısınca çoğaltılmış Grup İlkeleri Sözleşmesi

Yöntem ve Teknik

Anlatım Yöntemi, Soru-Cevap Tekniği

Süreç

Grup lideri kendisini tanıtarak çalışmanın amacı, içeriği, zamanı, süresi ve grup rehberliğinin ilkeleri gibi konularda bilgi verir. Sonra öğrencilere bir tanışma etkinliği yapılacağı söylenir. Bunun için her birinin kendisini istediği şekilde tanıtmasının (İsmi, isminin hikâyesini, hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri vb. anlatımlarla) beklenildiği söylenerek birkaç dakika düşünceleri ve kendilerini nasıl tanıtacaklarını planlamaları istenir. Grup üyeleri kendilerini tanıtır. Daha sonra bu eğitim çalışmasıyla ilgili olarak merak ettikleri diğer konuları sormaları istenilerek, lider tarafından cevap verilir. Grup üyelerine çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu bildirilerek, katılımın, düzenli devamın ve gizlilik ilkesinin önemine dikkat çekilerek Grup İlkeleri Sözleşmesi maddeleri paylaşılır ve herkesin imzalayarak sorumluluk alması sağlanır.

Not:

Bu çalışma, Önleyici Grup Rehberliği Programı ve Sınıf İçi Grup Rehberliği Programı olarak iki şekilde uygulanabilir. Çalışmanın Önleyici Grup Rehberliği Programı kapsamında yapılması ve okul rehber öğretmenin liderlik yapacağı homojen bir grup oluşturulması halinde, öğrencilerin neden o gruba davet edildikleri konusunda sorgulamalarının olacağı ve tatmin edici bir cevap verilmesinin önemli olduğu (Bu araştırma kapsamında yapılan uygulamadaki birinci oturum kısmı incelenebilir) unutulmamalıdır. Eğitimin Sınıf İçi Grup Rehberliği Programı olarak sınıf rehber öğretmeni tarafında sınıfta uygulanması halinde ahlaki kayıtsızlıkla ilgili bir farkındalık eğitimi olarak sunulması uygun olabilir.

Programın Önleyici Grup Rehberliği Programı olarak yapılması halinde öğrencilere grup ilkeleri sözleşmesi imzalatılması, Sınıf İçi Grup Rehberliği Programı olarak uygulanması halinde ise -grup kalabalık olacağı için süreçteki paylaşımların daha yüzeysel olacağı varsayılarak- form imzalatılmaması daha uygun olabilir.

GRUP İLKELERİ SÖZLEŞMESİ¹⁹

1. Grupta paylaşılanlar dışarı çıkarılmaz. Grupta gizlilik esastır.
2. Grupta paylaşımda bulunan üyeyi herkesin dinlemesi, dinlediğini hissettirmesi ve yargılamaması esastır.
3. Grupta yer alan kişiler bir bütünün parçaları gibidir. Grup üyeleri birbirlerini yargılamaksızın koşulsuz olarak kabul eder, birbirlerinin gelişimini engelleyecek ifade ve davranışlardan kaçınırlar. Her bir grup üyesi diğer üyelerle birbirlerine destek olacak şekilde etkileşime girer.
4. Grubun işleyişi sırasında yaşanan duygu ve düşünceler grup lideri dahil olmak üzere o anda paylaşılır. Grup sonrasında herhangi bir grup üyesi diğer bir grup üyesi ile bir araya geldiğinde bunu paylaşamaz. Grup içinde konuşulanların dışarıda herhangi biriyle konuşulması kabul edilemez. Grupta paylaşım yapan bir kişiyle grup dışında bu paylaşımıyla ilgili olarak konuşmak da doğru değildir.
5. Grupta üyelerin ne düşündüklerinden çok ne hissettiklerine ve duygularına odaklanmaları ve paylaşmaları beklenir.
6. Grup üyelerinin birbirlerine karşı koşulsuz saygılı olmaları esastır. Grup üyelerinin birbirine karşı rahatsız edecek şakalardan kaçınmaları, alay etmemeleri ve değer vermeleri önemlidir.
7. Paylaşımda bulunmak isteyen grup üyesi diğerlerinin sözünü kesmeden liderin kendisine söz vermesinden sonra konuşmalıdır.
8. “Biz”, “sen” ya da “insanlar” ile başlayan cümleler yerine “Ben” ile başlayan cümleler tercih edilmelidir.
9. Gelişimi destekleyeceği düşünülen durumlarda verilen ev ödevlerinin yapılması esastır.

Yukarıdaki maddelere uyum sağlamayı kabul ediyorum.

Grup Üyesinin Adı, Soyadı, İmzası:.....

19

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/30/974044/dosyalar/2014_05/12010021_fkelse.pdf adresindeki bilgilerden yararlanılmıştır.

2. Oturum

Amaç

1. Değer kavramı konusunda düşünebilme ve düşüncelerini ifade edebilme

Kazanımlar

1. Değer kavramını tanımlar.
2. Değerleri sıralar.
3. Kendi değerlerini ayırt eder.
4. Değer ile davranış arasındaki ilişkiyi açıklar.
5. Değerlerin hayatı üzerindeki etkilerini tartışır.

Etkinlik ve Materyal

“Hangi Değer?” etkinliği

Grup üyeleri sayısında çoğaltılmış “Hangi Değer” etkinliği kâğıtları

Yöntem ve Teknik

Çalışma Kâğıdı Tekniği ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Grup üyelerine çalışma süresince zaman zaman çalışma yaprakları verilerek o oturumun gündemi çerçevesinde bir müddet bireysel olarak yoğunlaşmaları gerektiği anlatılır. Daha sonra ilk çalışma yaprağı (Hangi Değer?) verilir. “Değer Nedir? Değer deyince ne anlıyorsunuz? Yaşamınızda hangi değerler öne çıkıyor? Sahip olduğunuzu söylediğiniz değerler için ne yapıyorsunuz?” soruları çerçevesinde düşünmeleri istenilir. İlk oturumlardan biri olması nedeniyle düşünmelerini kolaylaştırmak için bir değer listesi verilerek oradan yararlanabilecekleri, eğer kendilerini tanımlayan değer o listede yoksa kendilerinin yazabileceği söylenerek 5-6 dk. süre verilir. Daha sonra grup üyelerine söz verilerek belirledikleri değerlerini söylemeleri istenir. Ayrıca, sahip oldukları bu değerlerin hayatlarına nasıl etki ettiği, onlar olmasaydı nelerin değişeceği

gibi sorular etrafında grup tartışması yapılır. Grup üyeleriyle “Değer nedir?” konusunda konuşulurken, değer bireyin davranışlarına yön vermesi gerektiği üzerinde durulur ve değer ile davranış ilişkisine dikkat çekilir. Oturumun sonunda oturumda ele alınan ana kavramlar grup üyeleriyle birlikte özetlenerek oturum sonlandırılır.

HANGİ DEĞER?²⁰

1.DEĞERİM	2.DEĞERİM	3.DEĞERİM
1.DEĞERİM İÇİN NE YAPIYORUM?	2.DEĞERİM İÇİN NE YAPIYORUM?	3.DEĞERİM İÇİN NE YAPIYORUM?

Değerler Listesi

- İyi bir evlat olma
- İyi bir arkadaş olma
- Sağlıklı olma
- Mutlu olma
- Akıllı/bilgili olma
- Keyifli yaşama
- Güzel/Yakışıklı olma
- Zengin olma
- Güçlü olma
- Dürüst olma
- Vatansever olma
- Misafirperver olma
- Adaletli olma
- Hoşgörülü olma
- Yardımsever olma
- Güvenilir olma
- Doğayı korumaya duyarlı olma
- Sorumluluk sahibi olma
- Barışçıl olma
- Merhametli olma
- Cömert olma
- Cesur olma
- Demokratik olma
- Sevgi ve saygıyı önemseyen biri olma
- Ahlaklı olma
- Başarılı olma

²⁰ Lisede Grup Rehberliği Etkinlikleri (Şerife Işık) Hangi Değer Etkinliğinden (s. 59) uyarlanmıştır.

3. Oturum

Amaçlar

1. Ahlaki açıdan uygun olan ve olmayan davranışları ayırt edebilme
2. Ahlaki olmayan davranışları eleştirebilme
3. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme

Kazanımlar

1. Ahlaki ilkelere uygun olan davranışları söyler.
2. Ahlaki ilkelere uygun olmayan davranışları söyler.
3. Bir davranışın ahlaki olma/olmama nedenini gerekçelendirir.
4. Ahlaki olan ve olmayan davranışlara örnek verir.
5. Örnek durumlardaki kişilerin yerine kendisini koyarak ne hissettiğini ifade eder.

Etkinlik ve Materyal

“Sen Olsan Ne Yapardın?” Programı market temalı bölüm²¹ ve “Cep Telefonu” isimli
1. Hikâye

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem/ ve Teknik

Tartışma ve Örnek Olay Yöntemi

Süreç

TRT’de geçmiş dönemlerde yayımlanan “Sen Olsan Ne Yapardın” isimli, yaşam temalı programdan “Market” içerikli bölüm öğrencilere akıllı tahtada izletilir. Söz konusu bölümde kasada dilenci görünümlü bir müşteriye senaryo gereği kurgusal olarak diğer müşterilerin gösterdiği olumsuz tepkiler ve olayın dramatizasyon olduğunu bilmeyen başka bir müşterinin destek verici tutumu ele alınmaktadır. Söz

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=gwYjOoWE4tk>

konusu bölüm izletildikten sonra öğrencilerden videoda yer alan karakterlerin davranışlarını düşünmeleri istenir. Daha sonra hangi davranışların ahlaki ilkelere uygun olmadığını belirtmeleri istenir. Bunun ardından ahlaki olma ve olmama durumunu neye göre değerlendirdikleri, bu kararı nasıl verdikleri sorularak gelen cevaplarla grup tartışması yapılır. Ayrıca filmdeki kesitten hareketle, ötekini anlayarak davranış geliştirmenin vicdani rahatlık sağladığına, kişinin kendisini daha değerli hissettiğine, anlaşılan kişinin verdiği pozitif geri bildirim ortamındaki ilişkileri daha iyi hale getirdiğine dikkat çekilir. Grup üyelerinin kendi yaşamlarından örnekler getirmeleri istenir ve verdikleri örnekler grupta tartışılır. Konu “Ne demelerini isterdiniz? Nasıl konuşmalar anlaşıldığınızı hissederdiniz?” şeklinde sürdürülerek daha geniş perspektiften olaya bakmalarına katkı sağlanır.

Ardından grup lideri öğrencilere “Cep Telefonu” isimli hikâyeyi anlatır. Hikâyeye ilgili olarak grup üyeleri sayısınca farklı görüş içeren ve aşağıda hikâyenin altında yer alan seçenekler ayrı kâğıtlara basılmış olarak önceden bir zarfta toplanır. Hikâyenin anlatılmasının ardından kâğıtlar zarftan çıkarılarak, öğrencilere dağıtılır. (Öğrencilere dağıtılan kâğıtlarda parantez içinde yer alan bilgiler yer almamaktadır. İlk sekiz seçenek Ahlaki Kayıtsızlık mekanizmaları doğrultusunda, diğerleri dolgu olarak yazılmıştır) Öğrenciler kâğıtlarında yazan seçeneği dile getirir, diğer grup üyeleri o fikre genellikle karşı yönde fikirler söyleyerek fikri çürütme yönünde kafa yorar. En sonunda seçeneklerde yazmayan ancak ahlaki açıdan duyarlı tepkileri ifade edilen fikirler grup lideri tarafından toplanarak özetlenir. Oturumun sonunda oturumda ele alınan ana kavramlar grup üyeleriyle birlikte özetlenerek oturum sonlandırılır.

Hikâye 1: Cep Telefonu²²

Onur'un okulu Bursa'ya gezi düzenlemişti. Onur da yakın arkadaşlarıyla birlikte geziye katılmaya karar verdi. Geziye giderken telefon getirmelerine izin verilmişti ama arkadaşlarının akıllı telefonu olmasına rağmen Onur'un yoktu. Çünkü ailesi üniversiteye gitmeden önce akıllı telefon kullanmayı doğru bulmuyordu ve bu nedenle Onur, babasının eski telefonunu kullanıyordu. Onur şöyle düşündü: "Herkes şimdi yol boyunca telefonla oynayıp paylaşımda bulunacak ve ben kendimi çok kötü hissedeceğim. Acaba ablamın telefonunu mu istesem? Of ya o da vermez ki!" Onur ne yapmalı?

- a. Ablasına sormadan gizlice onun telefonunu almalı çünkü kendisinin de iyi bir telefonla geziye gitmeye hakkı var. (Ahlaki meşrulaştırma)
- b. Telefonu ablasından izinsiz almalı, sonuçta yabancı değil ablası. Bu aile içi ilişkiler için büyük bir sorun olmaz. (Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma)
- c. Ablası ona normal yolla telefonu vermeyeceğine göre gizlice alınmasını hak etmiştir. (Suçu mağdura yükleme)
- d. Ablasının iyi bir telefona sahip olamayacak kadar aptal olduğuna karar vererek telefonu alır. (İnsandışılaştırma)
- e. Telefonu gizlice almak sadece kendi suçu olmaz çünkü ailesi de onu bu durumda bırakarak arkadaşlarına karşı mahcup olmasına neden oldular. (Sorumluluğu yayma)
- f. Aslında çok kızgın olduğu için canı ablasının telefonunu parçalamayı istiyor ama telefonunu parçalamaktansa gizlice alması daha iyidir. (Avantajlı karşılaştırma)
- g. Telefonu izinsiz almak zorunda kalmak kendi suçu değildir. (Sorumluluğu üstlenmeme)
- h. Telefonu izinsiz alırsa anne babası telefona ne kadar ihtiyacı olduğunu anlayarak ona akıllı telefon alır. (İyimser etiketleme)
- i. Telefonumu evde unuttum demeli böylece arkadaşlarına karşı ezik kalmaz.
- j. Ablasını ikna etmeli.
- k. Geziye gitmemeli.

²² Bu ve bundan sonraki bölümlerde yer alan toplam dokuz hikâye araştırmacı tarafından yazılmıştır.

- l. Anne babasına, herkesin akıllı telefonu var rezil olurum diyerek sorun çıkarmalı ve onlar sorunu çözmeli.
- m. Telefonumu düşürerek kırdım diye bir hikâye uydurmalı.

4. Oturum

Amaç

1. Öz farkındalığı geliştirebilme

Kazanımlar

1. Kendi sevdiği ve sevmediği özelliklerini tanımlayabilir.
2. Duyularını ve düşüncelerini fark eder.
3. Güçlü ve zayıf yönlerini belirtir.

Etkinlik ve Materyal

“Kendi Afişim” başlıklı etkinlik hazırlama etkinliği için materyal olarak; renkli karton, çıkartma, yapışkanlı kâğıt, yapıştırıcı ve çeşitli kalemler.

Yöntem ve Teknik

Afiş Hazırlama Tekniği

Süreç

Grup üyelerine “Kendi Afişim” başlıklı, herkesin kendini tanıtabileceği bir afiş hazırlanacağı söylenir. Bu etkinlik için öğrencilere büyük karton, çıkartma, yapışkanlı kâğıt, renkli kalemler, makas ve yapıştırıcı gibi malzemeler ortaklaşa kullanılmak üzere masanın ortasına bırakılır. Her öğrencinin birer büyük karton alarak kendilerini anlatan birer afiş hazırlaması istenir. Bu afişin bir ders saati içinde tamamlanması gerektiği söylenerek bir sonraki oturumda çalışmanın gruba sunulacağı belirtilir. Sunulan malzemeler arasına bulunan ve çeşitli şekillerde olan yapışkanlı kâğıtlar öğrencilere gösterilir. Herkesin bu yapışkanlı kâğıtlardan en az birer tanesine afişinde yer vermesi istenir. Daha sonra birer tanesi tahtaya yapıştırılarak; elma şekilli olana hayallerini, kalp şekline sıklıkla hissettiği duygularını, çiçeğe sevdiği, yaprak şekilli olana sevmediği özelliklerini, konuşma balonuna kendini sıklıkla ifade ettiği biçimini ve kareye de değiştirmek istediği özelliklerini (Kendimi Tanıyorum) yazmaları istenilir (Tahtaya yapıştırılan kâğıtlara bu temalar yazılarak, unutanların bakmasına imkân sağlanır). Bu özelliklerini yazdıkları kâğıtları kartona istedikleri gibi

yerleştirmeleri ve kalan alanlara da arzu ettikleri şekilde kendilerini anlatacakları bir dñzen ile afişi tamamlamaları gerektiği belirtilir.

Not: Afiş hazırlama ve sunum oturumlarının bağlamdan kopulmaması amacıyla aynı gñn peř peře ders saatlerinde yapılması önerilir.

KENDİNİMİ TANIYORUM

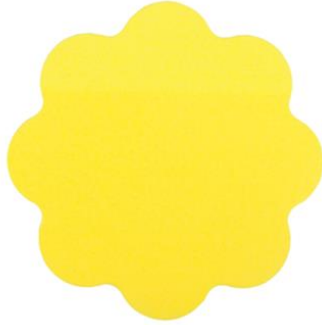
Hayalleriniz



Duygularınız



Sevdiğiniz Özellikleriniz



Sevmediğiniz Özellikleriniz



Kendinizi İfade Ediş Biçiminiz



Değiştirmek İsteddiğiniz Özellikleriniz



5. Oturum

Amaçlar

1. Öz farkındalığı geliştirebilme
2. Hoşlanmadığı durumlarda uygun tepkileri verebilme

Kazanımlar

1. Kendi özelliklerini grup önünde ifade eder.
2. Kendiyle ilgili duygularını ve düşüncelerini paylaşır.
3. Güçlü ve zayıf yönlerini belirtir.
4. Konuşmak istemediği konularda doğru iletişim kurarak bunlardan söz etmek istemediğini belirtir.

Etkinlik ve Materyal

“Kendi Afişim” başlıklı etkinlik kapsamında bir önceki oturumda hazırlanan afişler yardımıyla grup önünde kendini anlatma

Yöntem ve Teknik

Sunum Tekniği

Süreç

Süreçte her üyeye yaklaşık iki üç dakikalık süre verilerek grup önünde kendilerini anlatmaları istenir. Diğer grup üyelerinin merak ettikleri konularda sorular sorabilecekleri söylenir. Soruların, esri ya da yorumların rencide edici şekilde olduğu durumlarda grup lideri tarafından grup ilkeleri hatırlatarak müdahale edilir. Sunum yapan üyenin de uygun bir tepkiyle bunlardan söz etmek istemediğini anlatması teşvik edilir. Oturumun sonunda grup üyelerine kendisiyle ilgili afiş hazırlamanın ve sunmanın nasıl geldiği, olumlu ve olumsuz yanlarını ifade ederken ne gibi duygular yaşadıkları ve grupla bunları paylaşmanın hissettirdikleri konusunda görüşleri dinlenilir. Kendini tanımanın önemiyle ilgili düşünceler alınıp özetlenerek oturum sonlandırılır.

Not: Bu oturumların (4. ve 5. Oturumlar) iki temel amacı vardır: Bunlardan birincisi, gruba aidiyeti, güveni derinleştirmek ve grup dinamiğinin oluşumunu desteklemektir.

İkincisi, ilerleyen oturumlarda kendilerindeki ahlaki kayıtsızlığı görebilmeyi hedefleyen etkinlikler için gerekli olan bakışı kazanabilmek ve kendini çok yönlü olarak değerlendirebilme becerilerini geliştirici zemin oluşturmaktır. 4. ve 5. oturumlar grup dinamiği göz önüne alınarak 2. ve 3. oturuma alınabilir.

6. Oturum

Amaçlar

1. Ahlaki kayıtsızlığı kolaylaştıran savunma mekanizmalarını tanıyabilme
2. Ahlaki açıdan uygun olan ve olmayan davranışları ayırt edebilme
3. Ahlaki olmayan davranışları eleştirebilme

Kazanımlar

1. Mantığa bürüme, inkâr, yer değiştirme ve yansıtma savunma mekanizmalarının kullanıldığı durumlara örnek verir.
2. Mantığa bürüme, inkâr, yer değiştirme ve yansıtma savunma mekanizmalarını kullandığı durumları fark eder.
3. Ahlaki ilkelere uygun olmayan davranışları söyler.
4. Bir davranışın ahlaki olma/olmama nedenini gerekçelendirir

Etkinlik ve Materyal

Mantığa bürüme, inkâr, yer değiştirme ve yansıtma savunma mekanizmalarının anlatılacağı slayt ve “Şakacı Fatih” isimli 2. Hikâye.

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik

Anlatım, Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi, Soru-Cevap Tekniği

Süreç

Bu oturumda bazı savunma mekanizmalarını yoğun olarak kullanmanın kişinin bakış açısını etkileyeceğinden söz edilerek, grup lideri tarafından dört savunma mekanizmasının anlatılacağı ve birlikte örnekler bulunacağı söylenir. Süreçte grup lideri akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı yardımıyla bu dört mekanizmayı örneklerle anlatır, grup üyelerinin de yaşamlarından örnekler vererek sürece dâhil olmaları ve daha iyi kavramalarını sağlar. Daha sonra 2. Hikâyede yer alan “Şakacı Fatih” isimli hikâye paylaşarak, verilen farklı seçeneklerdeki savunma mekanizmalarının nasıl

kullanıldığı ve seçeneklerdeki ahlaki ihlaller tartışılır. Hikâyenin seçeneklerinde yer alan ve grup üyelerinin ahlaki olarak doğru bulmadıkları durumların gerekçelerini belirtmeleri istenir. Oturumda anlatılan savunma mekanizmaları grupla birlikte özetlenerek oturum sonlandırılır.

SAVUNMA MEKANİZMALARI²³

1.Mantiğa Bürüme

Kişinin bir durum karşısında yaşadığı başarısızlık duygusuyla baş etmesine yardımcı olacak nedenler üretmesi şeklinde ortaya çıkar. İnsanların temel olarak kendini mazur görme güdüsü ile var oldukları bilinmektedir. Bu sayede kişi kendisine karşı duyduğu güveni korurken toplumun alay ya da suçlamalarından da korunacağına inanır. Mantiğa bürüme mekanizmasının aşırı aktifliğinde kişi kendi hatalarına sürekli nedenler üreterek diğer insanların yaptığı hatalara karşı hoşgörüsüz hale gelebilir.

Örnek: Sınava oldukça çalışan öğrenci yine de sınavdan istediği kadar yüksek bir not alamamıştır ve bu durum karşısında arkadaşlarına öğretmenin ona kafayı taktığını söylemiştir. Öğrencinin sınavdan beklediği notu alamama nedeni olarak öğretmeni görmesi ile özgüvenini korumaya çalıştığı görülmektedir. Öğrenci nedeni öğretmene yükleyerek ben çalıştım bende bir problem yok ben başarısız biri değilim gerçeğine kendini inandırmıştır.

2. İnkâr

Kişi tarafından kabul edilemeyen bir durum söz konusu olduğunda, istenmeyen gerçeklik reddedilir ve benlik bütünlüğünü bozmayacak şekilde gerçeklik çarpıtılır.

Örnek: Babasını kaybeden bir gencin, babasının geri geleceğine olan inancı ile yemek masasındaki yerini boş bırakması. İnkâr mekanizması geçici olarak gerçeği erteleyerek kişinin durumu kabullenmesi için zaman yaratmaktadır ancak aşırı aktifliği çeşitli problemlere yol açabilir, kişinin ilerleyen dönemlerde durumu aşmak adına psikolojik desteğe ihtiyacı olabilir.

3.Yer Değiştirme

Kişinin temel bir duygusunu bastırması sonucu biriken enerjinin, duygunun oluşmasına neden olan nesneden farklı bir nesneye yöneltmesidir. Bastırma mekanizmasıyla beraber kullanılır. Kişinin bir olayda sürekli dikkat çekmeye çalıştığı

²³ <https://www.guncelpsikoloji.net/yasam/savunma-mekanizmalari-h6399.html>

noktalar, şikâyet ettiği durumlar mevcut ise pasif olarak yer değiştirme mekanizması çalışıyor olabilir. Bu durum bulunulan durumda kişilerarası ilişkilerin bozulmasına yol açabilir.

Örnek: Okulda öğretmeni tarafından azarlanan çocuk, eve geldiğinde odasındaki eşyaları tekmelemeye başlamıştır. Bu durumun nedeni öğrenci öğretmen ile tartıştıktan sonra öfkesini boşaltmak adına sınıf eşyalarını tekmelemiş olsaydı muhtemelen öğretmeni ile tekrar çatışma yaşayacak olması görülebilir.

4.Yansıtma

Kişinin kendinde kabul edemediği, rahatsızlık duyduğu davranış, duygu, düşüncelerini başkasına aitmiş gibi görmesidir. Kişinin yaptığı hataların nedenini başka insanların davranışlarına yüklemesi olarak da ortaya çıkabilir. Bastırılan duygu, düşüncelerin başka insanlara aitmiş gibi görülmesi sonucu, yaşanan olaylarda kişi hatalarının sorumlusu olarak sürekli diğer insanları görmeye başlayabilir. Bu durumda hem kişiler arası ilişkiler zarar görür hem de kişi hatalarından ders çıkaramaz, hayatına yön veremez hale gelir.

Örnek: Başkalarına karşı nazik bir insan olmayan, onları sık sık eleştiren bir kişinin kendisini etrafındakilerin kaba ve zalim olduklarına ikna ederek, onlara sert davranmasının kendi kötü niteliklerinden kaynaklanmadığına inandırarak, onlara hak ettiklerini verdiği inancı.

Hikâye 2: Şakacı Fatih

Fatih, esprili, yerinde duramayan, konuşkan, çok şakacı bir çocuktur. Derslerle de arası fazla iyi değildir. Aşırı şakalarından dolayı arkadaş gruplarına kabul edilmediği için dışlanır ve yalnız kalır. O da, bir gün sınıfa erken gelerek herkesin oturacağı yere (kendisinin yaptığı fark edilmesin diye kendi yerine de) iki yönlü şeffaf bant yapıştırır. Bu durum herkesi çok rahatsız eder. Çünkü bantı çıkarmaya çok uğraşırlar, kıyafetleri kirlenir ve gün boyu o kıyafetlerle dolaşmak zorundadırlar. Herkes bunu Fatih'in yaptığını anlar, o da itiraf eder ama sadece şaka yaptığını söyler. Bu olayı nasıl yorumlarsınız?

- a. Fatih haklı. Sadece şaka yaptı ve abartılacak bir durum yok. (Ahlaki meşrulaştırma)
- b. İki yönlü bant tutkal gibi yapışkanlara göre daha az soruna neden olur. Olay büyütülmemelidir. (Avantajlı karşılaştırma)
- c. Kendi yerine de yapıştırdığı için bunu gerçekten kimseye zarar verme amacıyla yapmamıştır. (İyimser etiketleme)
- d. Sınıf onu dışladığı için o da bu tür davranışlarla dikkat çekmeye çalışmaktadır. (Sorumluluğu yayma)
- e. Fatih'in yapısı, kişiliği böyledir. Onu suçlamamak gerek. (Sorumluluğu üstlenmeme)
- f. Bant yapışması kıyafeti kirlenmez. Abartılmamalı. (Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma)
- g. Bu olay onu dışlayan sınıf arkadaşlarının suçu. Onu dışladıkları için öyle davranıyor. (Suçu mağdura yükleme)
- h. Bir arkadaşını dışlayan çocuklar her türlü rahatsız edici davranışı hak ederler. (İnsandışılaştırma)
- i. İyi bir dayacağı hak etmiştir.
- j. Başka bir gün diğerleri ona ağır bir şaka yapmalıdır.
- k. Olayın sınıf arkadaşlarıyla ilgisi yok, öğretmenlere söylenmeli.
- l. Sınıf arkadaşları onu yalnız bırakıp cezalandırmalı.
- m. Bu davranışının sorumluluğunu alarak gereken bedeli ödemeli, disiplin cezası almalı.

7. Oturum

Amaçlar

1. Kişisel özgürlükler ile toplumsal yaşamı düzenleyen kurallar arasında bağlantı kurabilme
2. Adaletin toplumsal yaşamdaki önemini tartışabilme
3. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme

Kazanımlar

1. Kişisel özgürlüklerini savunurken toplumsal yaşamı düzenleyen kuralları dikkate alır.
2. Adaletin toplumsal yaşamdaki öneminin gerekçelerini sıralar.
3. Toplumsal sorunlara ilişkin örnekler verir.
4. Örnek durumlardaki kişilerin yerine kendisini koyarak ne hissettiğini ifade eder.

Etkinlik ve Materyal

“Yeni Bir Gezegen” isimli çalışma ve “Laf Atılan Kız” isimli 3. Hikâye

Grup üyeleri sayısında çoğaltılmış “Yeni Bir Gezegen” etkinliği kâğıtları

Yöntem ve Teknik

Çalışma Kâğıdı ve Düşün-Tartış-Yaz Tekniği, Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Grup üyelerine bu oturumda toplumsal yaşamı düzenleyen kurallar konusunda çalışılacağı söylenir. Ardından grup iki ya da üç kişilik küçük gruplara ayrılır. Her küçük gruba birer adet “Yeni Bir Gezegen” isimli çalışma kâğıdı dağıtılır. Her grubun kendilerine grup arkadaşlarıyla tartışarak dünya gibi bir gezegen tasarımları, bu gezegene bir isim bulmaları ve gezegende nasıl bir düzen içinde yaşadıklarını hayal etmeleri; on dakikalık sürede kurguladıkları gezegendeki kurallar, toplumsal roller, düzen, çevre gibi konularda neler olduğunu çalışma kâğıdına yazmaları istenir. Sürenin sonunda her gruptan bir kişi gezegen hakkında tüm gruba bilgi verir. Grup üyelerinin getirdiği temalar çerçevesinde kişisel özgürlüklerin sınırına yönelik

konusulması sağlanır, başkasını rahatsız eden bir özgürlüğün olamayacağı konusunda uzlaşma sağlanmaya çalışılır.

Bu etkinlik tamamlandıktan sonra 3. Hikâyede yer alan “Laf Atılan Kız” isimli hikâye paylaşılır. Hikâyedeki kahramanın yerine kendilerini koyarak ne hissettiğini ifade etmeleri istenilir. Alternatif bakış açılarının neler olabileceği tartışılır. Oturum ele alınan temaların özetlenmesiyle sonlandırılır.

Not: Grupta hikâyenin tartışılması sırasında kız öğrencilerle erkek öğrencilerin olaya farklı bakma olasılığı göz önüne alınarak grup liderinin özenli olması gerekir. Kız öğrenciler daha çok özgürlüğe, erkek öğrenciler toplumsal beklentilere ve karşı tarafın algıladığı mesaja dikkat çekebilir.

YENİ BİR GEZEĞEN

Gezegelimizin Adı:



Yönetim Şekli:

Toplumsal Kurallar:

Kişisel Haklar:

Sorunlar:

Hikâye 3: Laf Atılan Kız

Arzu, giyimi ve kişisel bakımıyla çok ilgili ve vücudunu ortaya çıkaran giysileri tercih eden bir genç kızdır. Arzu'nun bu tercihinin karşılık bazı arkadaşları ona laf atmakta, cinsel içerikli espriler yapmaktadır. Arzu bu duruma kızarak tepki gösterdiğinde ise arkadaşlarından şöyle tepkiler gelmiştir. Bu tepkileri nasıl yorumlarsınız?

- a. Ahmet: Böyle giyinirsen bu lafları duyma normal. (Ahlaki meşrulaştırma)
- b. Buse: Taciz etmemiş ya espri yapmış. Ne olacak ki? (Avantajlı karşılaştırma)
- c. Ceyda: Bu lafları duyunca giyimine daha dikkat eder, iyi oldu aslında. (İyimser etiketleme)
- d. Dilek: Herkes böyle giyenlere bir şey söyler. (Sorumluluğu yayma)
- e. Eren: Ya Ahmet başlattı aslında benim bir suçum yok. (Sorumluluğu üstlenmeme)
- f. Ferit: Espri yaptık sadece. (Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma)
- g. Gülay: Böyle giyen kişiler bu lafları duyar. (Suçu mağdura yükleme)
- h. Hakan: Sadece laf atılmayı değil her türlü insandıışı davranışı hak ediyor. (İnsandışılaştırma)
- i. İnci: Ailesinin suçu kızın öyle giyinmesine izin vermek.
- j. Jale: Duymazdan gelsin.
- k. Kerim: Kız istediği gibi giyer, kimse karışamaz.
- l. Leyla: Toplumsal kurallara uygun giyinmesi gerekir.
- m. Mine: Daha da açık giyinmeli.

8. Oturum

Amaçlar

1. Öz farkındalığı geliştirme
2. Ahlaki açıdan uygun olan ve olmayan davranışları ayırt edebilme
3. Ahlaki açıdan uygun olan davranışlara değer verme

Kazanımlar

1. Kendi görünümünü ve kişilik özelliklerini eleştirir.
2. Kitle iletişim araçlarında tanık olduğu ahlaki olarak uygun olmayan mesajları fark eder.
3. Kitle iletişim araçlarında sunulan mesaj ve modellerin bireysel ve toplumsal değerlere uygunluğunu tartışır.

Etkinlik ve Materyal

“Sessiz Diyalog” isimli etkinlik, Haber fotoğrafları

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik:

Zihinde Canlandırma Tekniği, Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

“Sessiz Diyalog” isimli etkinliği gerçekleştirmek üzere, grup üyelerinin gözlerini kapatmaları istenerek; “Zihninizde kendinizi bir aynanın karşısında olarak düşünün. Aynadaki görüntünüze iyice dikkat edin. Yüz ifadenize, bedeninizin pozisyonlarına, elbiselerinize dikkatlice bakın... Şimdi içinizden aynadaki imajınızı eleştirin. Olabildiğince eleştirel olmaya çalışın. Bu arada kendinize yönelik yaptığınız bu eleştirileri aklınızda tutun... Şimdi kendinize yaptığımız bu eleştirilerin her birine yine içinizden tek tek cevap verin.” denilir. Daha sonra aynı süreci kişilik özellikleri açısından da tekrarlamaları istenir. Sonra öğrencilerden gözlerini açmaları istenilerek “Kendinizle ilgili imaj yaratmak nasıldı? İmajınız size nasıl geldi? Nasıl eleştirip ne gibi cevaplar verdiniz? Bu deneyim size kendinizle ilgili bir şeyler öğretti mi? Neler?” içeriğindeki sorularla grup tartışması yapılır.

Oturumun ilerleyen sürecinde grup üyelerine internette yer alan “Gregory Mamurin” isimli kişiyle ilgili iki haber resmi akıllı tahta aracılığıyla gösterilerek ne düşündükleri sorulur. Söz konusu haberde Rusya’da zengin bir kişinin torunu olan Mamurin’in insanlara para teklif ederek hayvanları öldürmesini, ya da kendi kafasının tıraş edilmesini kabul etmesiyle ilgili haberler yer almaktadır. Bu etkinlik sonucunda grup üyelerine “Kitle iletişim araçlarında nasıl mesajlar veriliyor? Bu mesajların hepsi doğru mudur?” “Ahlaki olan ve olmayan nedir?” soruları eşliğinde yapılan değerlendirmede de haberlere eleştirel gözle bakmanın önemi üzerinde tartışılır. Kazanımlar grup üyeleriyle birlikte özetlenerek oturum sonlandırılır.

Haber Fotoğrafları: “Gregory Mamurin”



Gregory Mamurin, insanlardan bu küçük köpeği silahlar vurmaları karşılığında yine para teklif ediyor. Kabul edenlerin eline silahı tutuşturuyor.



9. Oturum

Amaçlar

1. Ahlaki açıdan uygun olan ve olmayan davranışları ayırt edebilme
2. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları değerlendirebilme
3. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme

Kazanımlar

1. Örnek olaylardaki ahlaki ilkelere uygun olmayan davranışları söyler.
2. Örnek durumdaki bir davranışın ahlaki olma/olmama nedenini gerekçelendirir.
3. Örnek durumlardaki kişilerin yerine kendisini koyarak hislerini paylaşır.

Etkinlik ve Materyal

“Sen Olsan Ne Yapardın?” isimli programdan Dede-Torun²⁴ ve Engelli Çocuk temalı bölümler²⁵ ve “Öğretmen” isimli 4. Hikâye

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik

Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Bu oturumda önce akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı aracılığıyla “Sen Olsan Ne Yapardın?” programının Dede-Torun sahnesi izletilir. Söz konusu bölümde dedesine karşı saygısız davranan ve dedesinin parasını alan bir genç ve ona tepki gösteren ya da pasif kalan kişiler vardır. Bu görüntülerle ilgili olarak grup üyelerinin doğru bulduğu ve bulmadığı davranışların neler olduğu sorulur. Grup üyelerinin, mağdur olan dede, mağdur eden torun, pasif kalan izleyici ve aktif olan izleyici rollerindeki kişilerin yerine kendilerini koyarak durumu değerlendirmeleri istenir. Görüşler belirtilip grup

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=5hdczUpjzok>

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=i7i4ES7vLo0>

tartışması yapıldıktan sonra, aynı programın engelli çocuğa tepki gösteren ve kötü davranan garsonu konu alan bölümü izletilir ve aynı şekilde ahlaki olarak uygun bulunmayan durumların tespit edilip paylaşılması istenir. Ardından farklı rollerdeki kişilerin yerine kendilerini koyarak davranışlarını gerekçelendirme biçimleri alınarak grup tartışması yapılır. Daha sonra “Öğretmen” isimli hikâye paylaşılır. Hikâye sonundaki farklı seçeneklerin nasıl ve kimi, mağdur ettiğine yönelik görüşleri alınır ve ifade edilen farklı görüşler üzerinde grup tartışması yapılarak ahlaki kayıtsızlık içeren yorumlardaki mevcut durumu görmeyi engelleyici ve mazeret üretmeyi kolaylaştıran yorumları fark etmeleri sağlanmaya çalışılır. Oturumda ele alınan temalar özetlenerek oturum sonlandırılır.

Hikâye 4: Öğretmen

11-B sınıfının matematik öğretmeni sınıfa sürekli zayıf not vereceğine, sınıfta bırakacağına yönelik tehditte bulunuyordu. Aslında dersi güzel anlatan bir öğretmendi ama öğrenciler bu tehditlerden çok sıkılmıştı. Öğrenciler aralarında tartışırken farklı görüşler ileri sürüyorlardı. Kimin görüşüne katılırsınız?

- a. Ayşe: O kadar okumuş iyi ders anlatan bir hoca olmuş. Hocaların tehdit etmesi normaldir. (Ahlaki meşrulaştırma)
- b. Burak: Dayak atacağına tehdit etsin. Bence daha iyi. (Avantajlı karşılaştırma)
- c. Caner: Tehdit ettiği zaman daha iyi çalışıyoruz aslında. (İyimser etiketleme)
- d. Derya: Sonuçta sınıf da hak ediyor böyle konuşmayı. (Sorumluluğu yayma)
- e. Emre: Bence veliler ve okul müdürünün etkisiyle böyle konuşuyor. (Sorumluluğu üstlenmeme)
- f. Fatma: Aman canım ne oluyor tehditli konuşuyor diye bir şey mi oldu? (Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma)
- g. Gökhan: Sınıf hocayı sinir ettiği için öyle konuşuyor. (Suçu mağdura yükleme)
- h. Harun: Sınıftaki bazı kişiler her türlü davranışı hak ederler, az bile yapıyor. (İnsandışılaştırma)
- i. İmza toplayıp şikâyet edelim.
- j. Gidip hocayla konuşalım.
- k. Velilerimiz gelip hocayla konuşsun.
- l. Duymazdan gelem.
- m. Hiçbir şey yapmayalım.

10. Oturum

Amaçlar

1. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme
2. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları eleştirebilme

Kazanımlar

1. Örnek olaylardaki kişilerin yerine kendisini koyarak hislerini paylaşır.
2. Örnek olaylardaki ahlaki ilkelere uygun olmayan davranışları söyleyerek uygun bir davranış olmama nedenini gerekçelendirir.

Etkinlik ve Materyal

“Başkalarını Anlama” Etkinliği, Mehmet ve Ailesi isimli 5. Hikâye

Yöntem ve Teknik

Çalışma Kâğıdı Tekniği, Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Empatik bakabilmeyi desteklemek amacıyla öğrencilere “Başkalarını Anlama” isimli etkinlik verilir. Bu formda okul ortamında da yaşanabilecek bazı durumların örneklenmiştir. Öğrencilerin örnek olarak verilen durumdaki sorunu tanımlamaları, soruna neden olan ve sorundan etkilenen kişilerin duygu ve düşüncelerinin neler olabileceğini düşünerek yazmaları istenilir. Arzu eden grup üyelerinin tespitlerini paylaşması istenir. Diğer grup üyelerine de paylaşımda bulunan kişiye konuyu açıcı ve derinleştirici sorular sormaları istenilir. Daha sonra grup tartışması yapılarak farklı bakış açıları tartışılarak, empati becerisini destekleyecek mesajlara dikkat çekilir.

Oturumun devam eden sürecinde “Mehmet ve Ailesi” isimli hikâye paylaşılır, diğer oturumlarda olduğu gibi ahlaki kayıtsızlığı içeren seçenekleri eleştirerek ve eleştirmelerinin gerekçesini söyleyerek paylaşımları istenir ve yapılan paylaşımlar tartışılır. Kazanımlar özetlenerek oturum sonlandırılır.

Başkalarını Anlama Etkinliği ²⁶

BAŞKALARINI ANLAMA

Aşağıda verilen örnek durumları göz önünde bulundurarak, kendinizi bu davranışları yapan ve bu tür davranışlara maruz kalan öğrencilerin yerine koymaya çalışın. Her iki rolde ne düşündünüz ve kendinizi nasıl hissederdiniz?

1. Öğrenciler kendi aralarında bir öğrenci hakkında dedikodu yaparak eğleniyorlar.

Buradaki sorun sizce ne olabilir?

.....
.....
.....

Dedikodu yapan öğrencilerin duygusu neler olabilir?

.....
.....
.....

Düşünceleri neler olabilir?

.....
.....
.....

Hakkında dedikodu yapılan bu öğrenci neler hisseder?

.....
.....
.....

Neler düşünür?

.....
.....
.....

2. Koridorda gezinirken bir öğrenci başka bir öğrenciye kasıtlı olarak omuz atıyor.

Buradaki sorun sizce ne olabilir?

.....
.....
.....

Omuz atan öğrencinin duygusu neler olabilir?

.....
.....
.....

Düşüncesi neler olabilir?

.....
.....
.....

Bu duruma uğrayan öğrenci neler hisseder?

.....
.....
.....

Neler düşünür?

.....
.....
.....

²⁶ TÜBİTAK Grup Rehberliği Etkinlikleri kitapçığından alınmıştır (s.8-10).

3. Öğretmen sınıfta bir öğrenciye konuşması için söz hakkı verdiğiğinde, bazı öğrenciler o kişiyle ilgili herkesin duyacağı şekilde "Sınıfın ineği kalktı yine..." diyorlar.

Buradaki sorun sizce ne olabilir?

.....
.....
.....

Bu söylemi kullanan öğrencilerin duygusu neler olabilir?

.....
.....

Düşünceleri neler olabilir?

.....
.....

Bu sözleri duyan öğrenci neler hisseder?

.....
.....

Neler düşünür?

.....
.....

4. Öğrenci kantinde sırasını beklerken bazı öğrenciler onu umursamadan önüne geçiyor.

Buradaki sorun sizce ne olabilir?

.....
.....
.....

Bu davranışı yapanlar ne hissediyor olabilirler?

.....
.....

Düşünceleri neler olabilir?

.....
.....

Bu duruma uğrayan öğrenci neler hisseder?

.....
.....

Neler düşünür?

.....
.....

Hikâye 5: Mehmet ve Ailesi

Mehmet 8 kardeşi olan, ekonomik düzeyi düşük bir ailede yaşayan bir genç. Evde kendisine eğlenceli gelecek bir ortam bulamadığı için okul çıkışında arkadaşlarına takılarak eve geç gitmeyi tercih ediyor. Ancak anne ve babası bu durumdan hoşlanmıyorlar ve ona kızıyorlar. Mehmet'in bu davranışı sizce nasıl yorumlanır?

- a. Böyle bir ortama sahip bir genç ne yapsa haklıdır. (Ahlaki meşrulaştırma)
- b. Eve hiç gitmeyen gençler varken onun geç gitmesi çok önemsenecek bir konu değildir. (Avantajlı karşılaştırma)
- c. Arkadaşlarıyla vakit geçiriyor, kötü bir şey yapmıyor ki. (İyimser etiketleme)
- d. Herkes arkadaşlarına takılıyor okul çıkışı, ne var bunda tepki gösterilecek? (Sorumluluğu yayma)
- e. Arkadaşları davet edince ne desin çocuk? Mahcup olur. (Sorumluluğu üstlenmeme)
- f. Eve geç gitmek büyük bir mesele değildir. (Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma)
- g. Mehmet'in erken gitmeyi tercih etmeyeceği bir ev ortamına sahip olması anne babasının suçu. (Suçu mağdura yükleme)
- h. Çocuklarını anlamayan anne babalar her türlü itaatsiz davranışa sahip çocukları hak ederler. (İnsandışılaştırma)
- i. Laf dinlemeli ve erken gitmeli.
- j. Anne ve babasını ikna ederek geç gitmeli.
- k. Bazı günler geç gidip kendisini, bazı günler erken gidip ailesini mutlu etmeli.
- l. Ailesiyle arkadaşlarıyla kötü bir şey yapmadığı konusunda konuşmalı.
- m. Onları dinliyormuş gibi yaparak bildiğini okumalı.

11. Oturum

Amaçlar

1. İnsanları koşulsuz kabul etmenin önemini fark edebilme
2. Toplumsal yaşamı düzenleyen kurallara uygun davranmanın önemini algılayabilme
3. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışlardan biri olarak akran zorbalığının olumsuz etkilerini fark edebilme

Kazanımlar

1. İnsanları olduğu gibi kabul etmenin önemini söyler.
2. Toplumsal hayatı düzenleyen kuralları ihlal etmenin doğurduğu sonuçlara örnekler verir.
3. İnsanları ötekileştirmenin neden olduğu olumsuz duyguları ifade eder.
4. Akran zorbalığının etkilerini tartışır.

Etkinlik ve Materyal

“Uçaktaki Afro-Amerikan Tepkisi” temalı kısa film²⁷ ve “Peltek Kız” isimli 6. Hikâye

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik

Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Öğrencilere bir açıklama yapılmadan uçaktaki kadın yolcunun yanına oturan siyahi yolcuya tepki göstermesini ve sonuçta uçaktaki yetkililerin siyahi yolcuyu üst sınıf uçuş bölümüne alarak kadın adına özür dilemelerini içeren film izletilir. Daha sonra film üzerine yorumlar alınır. Küçük görülen yolcunun ne hissetmiş olabileceğine ilişkin empati kurmaları istenilir. Ayrıca grup üyelerine küçük gören kadının kendi

²⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=JEaebxCavzY>

küçük görme davranışını nasıl normalleştirmiş olabileceğine ilişkin düşünceleri ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Gelen yorumlardaki ahlaki kayıtsızlık içeren temalara dikkat çekilerek, insanların toplum tarafından en onaylanmayacak davranışlara dahi mazeret üretebilecek formüller bulabildiğine ve bu formüllerin çeşitliliğine dikkat çekilir.

Oturumun sonraki bölümünde “Peltek Kız” isimli hikâye paylaşarak, akran zorbalığı kapsamında değerlendirilebilecek söylem ve davranışların kişiyi nasıl mağdur konumuna düşürdüğü, zorbalık yapanların kendilerini nasıl meşrulaştırdıkları üzerine tartışılır. Kazanımlar özetlenerek oturum tamamlanır.

Hikâye 6: Peltek Kız

Meltem, peltek konuşan bir kızdır. Sınıfta bazı arkadaşları onu taklit etmekte, peltek konuşmasıyla alay etmektedir. Meltem içedönük yapıda bir kız olduğu için ve kendini savunmak için konuşması durumunda daha da çok alaya maruz kalacağını bildiğinden sessiz kalır. Arkadaşlarının davranışları nasıl görülebilir?

- a. Pelteklerle herkes alay eder, bu normal bir durumdur. (Ahlaki meşrulaştırma)
- b. İtip kakacaklarına ya da hiç konuşmayıp dışlayacaklarına alay ederek de olsa iletişim kurmaları daha iyi. (Avantajlı karşılaştırma)
- c. Konuşmasına dikkat ederek pelteklikten kurtulsun diye ona destek olmak için espri yapıyorlardır. (İyimser etiketleme)
- d. Herkes öyle davranıyorsa bu abartılmamalı. (Sorumluluğu yayma)
- e. Mutlaka başı çeken çocuklar vardır. Tüm alay edenler değil onlar sorumludur. (Sorumluluğu üstlenmeme)
- f. Espri yaptılar da ne oldu ki Meltem'e, herkes birilerinin bir özelliğiyle alay ediyor. (Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma)
- g. O da peltek konuşmasın. (Suçu mağdura yükleme)
- h. O da insan gibi konuşsun. (İnsandışılaştırma)
- i. Duymazdan gelsin.
- j. Kimsenin kimseyle alay etmeye hakkı yok.
- k. O da onlarla alay edecek bir şey bulsun.
- l. Öğretmenlere şikâyet etsin.
- m. Güçlü bir arkadaşından yardım isteyip alay edenlere gereken dersi verdirmeli.

12. Oturum

Amaçlar

1. İnsan hakları ihlallerini fark edip tepki gösterebilme
2. Tepkilerini yön değiştirmeden gösterebilme
3. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları eleştirebilme

Kazanımlar

1. İnsan haklarının ihlal edildiği durumlara ilişkin görüşünü söyler.
2. İnsan haklarının ihlal edildiği durumlara yönelik duygusunu paylaşır.
3. İnsanlara karşı saygı duyması gerektiğini kabul eder.
4. Sosyal medyada yer alan ahlak dışı davranışları fark eder.
5. Sosyal medyada yer alan ahlak dışı davranışları eleştirir.

Etkinlik ve Materyal

“Avrupa’da Mültecilere İnsanlık Dışı Muamele” başlıklı haber, “Saldırganın Çocuğu” konulu sosyal medya paylaşımı ve “Sinema” isimli 7. Hikâye

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik

Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Kabul ettikleri mültecilerin özel eşyalarına el konulmasını konu alan haber öğrencilerle paylaşılarak, görüşlerini ifade etmeleri istenilir. Ülkelerini terk etmek zorunda kalan insanların değerli eşyalarının alınmasının saygı ve insan hakları açısından yorumlanması, insanların mültecileri dışlaması gibi konular çerçevesinde grup tartışması yapılır. Bu hak ihlallerini yapan insanların bunu normal gösterme sürecinde ne gibi gerekçeler ile durumu kendilerine kabul ettirmiş olabileceklerine ilişkin varsayımlar paylaşılır. Daha sonra sosyal medyada yer alan Reina saldırganının çocuğunun saldırganın konuşturulmasını konu alan sosyal medya paylaşımı tartışmaya açılır. Grup üyelerinin farklı seçenekler üzerine görüşlerini ifade etmeleri sağlanır. İnsan haklarını önemseyen mesajlar desteklenir. Ardından “Sinema” başlıklı hikâye

paylaşılır. Grup üyelerinin ahlaki kayıtsızlık yoluyla sorunu çözmeyi sağlayan yorumlardan uzaklaşması, aileyi ikna ederek ve yalan söylemeden etkinliğe katılmayı sağlayıcı yönde yaptıkları yorumlar pekiştirilir. Oturumda konuşulan kavramlar özetlenerek oturum sonlandırılır.

Avrupa'da Mültecilere İnsanlık Dışı Muamele



» Ana Sayfa » Haber

28.01.2016 13:28



- A | A +



Danimarka'nın mültecilerin değerli eşyalarına el koyma kararının yasalaşmasının ardından, Suriyeli mültecileri kabul eden ülkelerin ne kadar insanlık dışı muamele sergilediği ortaya konuldu.

Danimarka'nın mültecilerin değerli eşyalarına el koyma kararının yasalaşmasının ardından, Suriyeli mültecileri kabul eden ülkelerin ne kadar insanlık dışı muamele sergilediği ortaya konuldu.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (BMMYK) eleştirdiği mültecilerin değerli eşyalarına el koyma politikasını uygulayan ülke yalnızca Danimarka değil. Almanya ve İsviçre de sınırlarına giren mültecilerin değerli eşyalarına el koyan ülkeler arasında. BMMYK'nin uluslararası hukuku ihlal ettiği uyarılarına rağmen, mültecilerin değerli eşyalarına el koymaya devam eden ülkeler bu politikayı mültecilere verilen sosyal haklara karşılık uyguladıklarını savunarak meşrulaştırmaya çalışıyorlar. Maalesef, ülkelerindeki savaş ve zulümden kaçmak zorunda kalan mülteciler için uygulanan "değerli eşyalara el koyma" politikası insan haklarını ihlal eden durumlardan yalnızca biri.

İngiltere'de bileklik zorunluluğu

İngiltere'nin Middlesbrough şehrinde ise göçmenlerin kapılarının kırmızı renge boyanması, göçmenleri ırkçıların hedefi haline getirdi. Geçtiğimiz günlerde gece yarısı evlerinin camları boyanan, duvarların dibinde ateş yakılan göçmenler yıllardır İngiltere'de ikamet etmelerine rağmen kendilerini güvende hissetmediklerini dile getirdiler. Birçok ulusal gazetede haber olan bu durum İngiltere'nin Nazi Almanya'sına dönmemesi için önlem alınması gerektiği tepkisiyle karşılaştı. Kasıtlı olarak kapıları kırmızıya boyandığını ifade eden göçmenler, fiziksel ve sözlü olarak şiddete uğradıklarını ifade ettiler.

İnternet Haberi: Saldırganın Çocuğu



Cemil Barlas
@secondvirus

katil, çocuğu ile yakalanmış.. katili
konuşturmak için o ocuk da ne şekilde
kullanılması gerekiyorsa kullanılmalı..
ahlaki sakınca yok..

Bu mesajı nasıl yorumlarsınız?

Hikâye 7: Sinema

Ayşe'nin arkadaşları hafta sonunda birlikte sinemaya gitmeyi planlamaktadır. Ancak Ayşe'nin ailesi böyle bir şey için buluşmaya izin vermeyecek yapıda bir ailedir. Aslında arkadaşlarının çoğunun ailesi de buna izin vermeyeceği için onlar birlikte ders çalışacaklarını söyleyerek izin almışlardır. Ayşe de gitmek istiyor. Ne yapmalı?

- a. O da arkadaşları gibi ders çalışacağız demeli. Bu yalan sayılmaz çünkü başka çaresi yok. (Ahlaki meşrulaştırma)
- b. Bara gitmiyorlar ya sinemaya gidiyorlar. Çok abartılacak bir durum yok. (Avantajlı karşılaştırma)
- c. Arkadaşlarıyla sinemaya gidince morali daha iyi olur ve derslerini daha iyi çalışabilir. (İyimser etiketleme)
- d. Herkes öyle söyleyip izin alıyor. Normal bir durum. (Sorumluluğu yayma)
- e. Sonuçta grup kararı, bir yolunu bulup gitmeli. (Sorumluluğu üstlenmeme)
- f. Ders çalışacağız demekle sinemaya gitmek çok da farklı değil. (Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma)
- g. Eğer bu bir yalansa bu anne babasının suçu, onu yalana mecbur bırakıyorlar. (Suçu mağdura yükleme)
- h. Anne babası ona insanca davranmıyorlar, o da onlara hak ettiği davranışı sergilemeli ve mutlaka bir yolunu bulup gitmeli. (İnsandılaştırma)
- i. Ne yapıp edip ikna etmeli öyle gitmeli.
- j. Ablasıyla giderse izin vereceklerse ablasını da alarak gitmeli.
- k. Arkadaşına o güne kadar izin almış gibi davranarak o sabah hastayım mesajı atmalı.
- l. Arkadaşlarını da sinemaya gitmekten vazgeçirmek için filmi kötülemeli.
- m. Arkadaş grubundan bir kişiyle basit bir nedenle küslük yaparak o nedenle gitmiyormuş gibi yapmalı.

13. Oturum

Amaçlar

1. İş ve meslek yaşamında ahlaki değerlerin önemini kavrayabilme
2. Kişisel sorumlulukları ihmal etmenin bireysel ve toplumsal yaşama yönelik olumsuz etkilerini kestirebilme
3. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları eleştirebilme

Kazanımlar

1. İş ve meslek yaşamında ahlaki değerleri göz ardı etmenin etkilerini ifade eder.
2. Kişiler arası ilişkilerde sorumlulukları ihmal etmenin doğuracağı sonuçları tahmin eder.
3. Ahlaki olan ve olmayan davranışların önemini söyler.

Etkinlik ve Materyal

“Mesleki Ahlaki Değerler” Etkinliği ve “Hacker Ahmet” isimli 8. Hikâye

Grup üyeleri sayısında çoğaltılmış “Mesleki Etik Değerler” etkinliği kâğıtları

Yöntem ve Teknik

Çalışma Kâğıdı Tekniği, Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Grup üyelerine “Meslek ve ahlaki değerlerin nasıl bir ilişkisi olabilir?” diye sorularak oturuma başlanabilir. Gelen yorumlar toparlandıktan sonra ahlaki davranışlar sergilemeyen meslek mensuplarıyla karşılaşp karşılaşmadıkları, ne gibi gözlemlerinin olduğuyla ilgili kısaca konuşulduktan sonra “Mesleki Ahlaki Değerler” başlıklı etkinlik kâğıdı verilerek doldurmaları istenilir. Herkes tamamladıktan sonra kişisel sorumlulukları ihmal etmenin bireysel ve toplumsal yaşama yönelik olumsuz etkilerine yönelik etkinlik kâğıdından da yararlanarak paylaşım yapılması sağlanır. Oturumun devamında “Hacker Ahmet” isimli hikâye daha önceki oturumlarda izlenen yöntemle grupta paylaşılır. Farklı seçenekler birlikte tartışılır, sorumlu ve ahlaki olan davranışla içerikteki yorumlar ilgili olumlu pekiştirmeler yapılarak desteklenir.

Oturum, daha önceki oturumlarda olduğu gibi kazanımların özeti yapılarak sonlandırılır.

Mesleki Ahlaki Deęerler²⁸

1. Bir avukat m¼vekkilinin bazı hakları konusunda onu bilgilendirmeyi ihmal ederse...

2. Bir mimar başka birinin çizimlerini kendisi yapmış gibi tanıtır ve müşterisine satarsa...

3. Bir trafik polisi kurallara uymayan bir kişiyi ceza yazmak için durdurduğunda kurallara uymayan kişinin tanıdığı olduğunu görünce ceza yazmaktan vazgeçerse...

4. Bir hemşire hastasının ilaç saatini unutarak ilacı vermiş gibi çizelgeyi doldurursa...

²⁸ Bekir Erol'un etkinliğinden uyarlanarak geliştirilmiştir. (Ed. Şerife Işık, 2016: 197)

5. Bir pilot kokpite uçakta yolculuk yapan bir arkadaşını alıp sohbet ederse...

Hikâye 8: Hacker Ahmet

Ahmet bir bilgisayar oyununda iddialı bir takımın üyesidir. Başka hesaplara girebilecek kadar iyi derecede bilgisayardan anlamaktadır. İçinde yer aldığı grubun lideri olan arkadaşı rakip takımın hesabına girerek puanlarını sıfırlamasını istemiştir.

Ahmet ne yapmalı?

- a. Rakibi yenmek için her yol denenebilir. (Ahlaki meşrulaştırma)
- b. Sitelerini çökertmek yerine puanlarını sıfırlaması daha masum bir şey. (Avantajlı karşılaştırma)
- c. Bu bir suç sayılmaz, esprili bir durum olur. (İyimser etiketleme)
- d. Sorumluluk grup liderinin, dediğini yapmalı. (Sorumluluğu üstlenmeme)
- e. Diğer takımda da o kadar iyi bilgisayar bilen olsa aynısını yaparlardı. (Sorumluluğu yayma)
- f. Ne olacak canım puanları silmekten? (Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma)
- g. O takım da onlara ağır laflar söylemişlerdi. Bu davranışı hak ettiler. (Suçu mağdura yükleme)
- h. Rakip takıma ne yapılırsa normaldir. (İnsandışılaştırma)
- i. Grup liderini dinlememeli.
- j. Liderin söylediğinden daha basit bir zarar vermeli.
- k. Liderin kendisinden böyle bir şey istediğini diğerlerine duyurmalı.
- l. Güvendiği başka bir arkadaşına ne yapması gerektiğini danışmalı.
- m. Lider olan arkadaşına tamam diyerek onu oyalamalı ama istediğini yapmamalı.

14. Oturum

Amaçlar

1. Önyargı içeren durumları fark edebilme
2. Önyargının durumları değerlendirmedeki etkisini fark edebilme
3. Önyargıdan uzak davranışlar gösterebilme

Kazanımlar

1. Verilen örnek olayda önyargı içeren durumları belirtir.
2. Önyargılı davranmanın kişiler arası ilişkiler ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini tahmin eder.
3. Önyargıdan uzak davranışlar göstermeye istekli olur.

Etkinlik ve Materyal

“Kardan Adam ve Havuç”²⁹, “Dükkân Kapısında Yatan Evsiz”³⁰, “Terörist” kısa filmleri³¹

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik

Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Öğrencilere önce “Kardan Adam ve Havuç” isimli kısa animasyon filmi izletilir. Filmde kardan adamın düşen havuç burnunu yiyeceği sanılan ineğin aslında havucu getirip yerine takmayı hedeflediği anlaşılmaktadır. Filmin ardından grup üyeleriyle önyargının bakış açısını nasıl etkilediğine dair grup tartışması yapılır. Daha sonra yine

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=Tfss7IRb-6A>

³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=CUFrKvaowo4>

³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=oSvQOb8q7fk>

önyargıyla teması içerikli olarak “Dükkân Kapısında Yatan Evsiz” isimli kısa film izletilir. Film bir dükkânın kapısında yatan evsiz kişinin dükkân sahibi tarafından kötü muameleye maruz kalmasını, konu almaktadır. Ancak filmin ilerleyen dakikalarında evsiz kişinin dükkâna sahip çıktığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu film ile ilgili de paylaşımları alınarak grup tartışması yapılır. Bunun ardından “Terörist” isimli kısa film izletilir. Film, sadece giyiminden dolayı terörist sanılarak kendisinden korkulan bir kişinin terörist olmadığını, buna karşın çok düzgün görünen başka bir kişinin polis tarafından yakalandığının görülmesini konu etmektedir. Grup üyeleriyle önyargı konusunda tartışma yapılarak, önyargıdan uzak davranışları geliştirme konusunda motivasyon sağlanmaya çalışılır. Filmlerden sonra öğrencilerin kendi yaşamlarında önyargılı olarak yaptıkları davranışlarla ilgili paylaşımda bulunmaları sağlanarak, benzer durumlarda ne gibi alternatif tepkiler geliştirebilecekleri üzerinde konuşulur. Oturum özetlenerek sonlandırılır.

15. Oturum

Amaçlar

1. Önyargı içeren durumları fark edebilme ve önyargıdan uzak davranışlar gösterebilme
2. Önyargının durumları değerlendirmedeki etkisini tartışabilme
3. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları değerlendirebilme

Kazanımlar

1. Önyargılı bakış açısıyla yorumladığı sosyal medya haberlerindeki kendi yanılgılarını söyler.
2. Önyargının durumları değerlendirmedeki etkisine ilişkin kendi yaşamından örnekler verir.
3. Önyargılarını aşmak için istekli olur.
4. Ahlaki açıdan uygun olmayan davranışları örnek olay üzerinden bulup belirtir.

Etkinlik ve Materyal

“Porsche’li Kız 1”³² ve “Porsche’li Kız 2”³³ olarak adlandırılan iki sosyal medya paylaşımı videosu ve “Dilenci” isimli 9. hikâye

Akıllı tahta/Projeksiyon cihazı

Yöntem ve Teknik

Örnek Olay ve Tartışma Yöntemi

Süreç

Gruba sosyal medyada yer alan bir video (Porsche’li Kız 1) izletilir. Videoda Porsche marka arabasıyla öz çekim yapan ve babasının arabasıyla ve zengin yaşamıyla övünen, havalı görünen bir kızın konuşmaları yer almaktadır. Sonra grup üyelerinin izledikleri

³² <https://www.youtube.com/watch?v=QJt93PHm6U>

³³ <http://www.milliyet.com.tr/Milliyet-Tv/nevidyo/video-izle/-Fakirler-olsun-Porsche-den-selamlar--diyen-Melda-Saf-in-aciklamalari-n4w7owJ0X3lF.html>

görüntüler ve bu çekimi yapan kişi ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenilir. Herkes görüşünü belirttikten sonra aynı kişi ile ilgili ikinci video (Porsche’li Kız 2) izletilir. Bu videoda kız, ilk videonun küçük bir arkadaş grubu için çekildiğini, küçük gruptaki arkadaşlarından birinin videoyu sosyal medyaya iletmiş, yorumlarda yazdığı gibi insanlara tepeden bakan biri olmadığını vb. paylaşmaktadır. Grup üyelerinin tekrar görüşü alınır. Öğrencilerin ikinci videoyu izledikten sonra görüşlerinin değişip değişmediği, değişiyorsa bunun nedenlerinin ne olduğu ile ilgili olarak grup tartışması yapılır. Oturum az bilgiyle yapılan yorumların insanı nasıl yanlış yöneltebileceğiyle ilgili tartışmalarla sonlandırılabilir.

Oturumun devam eden sürecinde “Dilenci” isimli hikâye öğrencilerle paylaşılır. Seçeneklerde yer alan ahlaki kayıtsızlığa yönelik bakış açıları üzerinden grup tartışması yapılır. Alternatif duyarlı tepkilerin neler olabileceğine ilişkin görüşler alınır. Diğer oturumlarda olduğu gibi özet yapılarak oturum tamamlanır.

Hikâye 9: Dilenci

Okulun çevresinde kıyafetleri yırtık, kirli, sokakta yaşayan, dilenci görünümlü bir kişi vardır. Öğrencilerin bir kısmı bu kişiden hem biraz korkmakta, hem de onu kızdırmaktan zevk almaktadırlar. Yanına çok yaklaşımadan küçük taşlar, yemek artıkları vb. şeyler atarak onunla alay etmektedirler. Bazı öğrenciler ise arkadaşlarının bu kişiye yönelik davranışlarından rahatsız olmakta, onları uyarmaktadır. Onlar da birtakım cevaplar vermektedirler. Bu cevapları nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a. Ahmet: Böyle görünümlü kişilere böyle davranmak normaldir. (Ahlaki meşrulaştırma)
- b. Bilal: Sonuçta yaralama vb. bir zarar vermiyoruz. (Avantajlı karşılaştırma)
- c. Cemil: Hoşuna gidiyor onunla uğraşmamız yoksa gelmezdi. (İyimser etiketleme)
- d. Derya: Herkes alay ediyor, bizi mi gördünüz sadece? (Sorumluluğu yayma)
- e. Ersin: Biz başlatmadık ona böyle davranmayı. (Sorumluluğu üstlenmeme)
- f. Fahri: Zaten yeterince pis, bizim attıklarımız ona zarar vermiyor. (Olumsuz sonuçları önemsememe/çarpıtma)
- g. Gülay: O da buraya gelmesin o zaman. (Suçu mağdura yükleme)
- h. Hande: İnsanlara iyi davranılır, siz buna insan mı diyorsunuz? (İnsandışılaştırma)
- i. İsmail: Ben olsam onun gibi yapmazdım dolayısıyla hak ediyor.
- j. Jale: Böyle yaparak onu eğitiyoruz.
- k. Kaya: Ne oldu çöp attıysak, zaten kendisi de çöp gibi.
- l. Lale: Burada ne işi var, buralar bizim mekânımız.
- m. Mine: Polis gelip götürseydi, bizi ilgilendirmez.

16. Oturum

Amaçlar

1. Eğitim sürecine ilişkin öz-değerlendirme yapabilme
2. Kendi davranışlarını ahlaki değerlere uygunluk açısından değerlendirebilme

Kazanımlar

1. Grup eğitimi sürecinde elde ettiği kazanımları sayar.
2. Kendi davranışlarını ahlaki değerlere uygunluk açısından irdeler.

Etkinlik ve Materyal

Grup deneyimlerinin yazılı olarak paylaşılabilceği boş kâğıt, sontestlerin yapılması (Ek 3), Katılım Belgelerinin (Ek 14) takdimi

Yöntem ve Teknik

Kendini Değerlendirme Tekniği

Süreç

Son oturum için toplanıldığında öncelikle AKÖ öğrencilere tekrar verilir. Ölçeklerin doldurulmasının ardından grup deneyimlerini yazabilecekleri birer kâğıt verilir. Sözlü olarak paylaşmaktansa yazılı olarak deneyimleri almanın tercih edilme nedeni birbirlerinden etkilenerek yorumların benzeşmesini önlemektir. Yazılı olarak yorumlar alındıktan sonra sözlü paylaşım da yapılarak, grup üyelerinin sonlanmaya hazırlanmasına destek olunur. Ardından katılım belgeleri takdim edilerek grup üyelerine katılımlarından dolayı teşekkür edilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı	Fazilet YAVUZ BİRBEN		
Doğum Yeri	Bakırköy		
Doğum Tarihi	10-10-1972		
Öğrenim Durumu	Doktora Öğrencisi		
Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Edebiyat Fakültesi/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü	İstanbul Üniversitesi	1995
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü	Marmara Üniversitesi	2006
Doktora (Devam Ediyor)	Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Programları ve Öğretim	Yıldız Teknik Üniversitesi	2014-

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

1. Ogurlu, U., Sevgi-Yalın, H. ve **Yavuz-Birben, F.** (2018). The Relationship Between Psychological Symptoms, Creativity, and Loneliness in Gifted Children. Journal for the Education of the Gifted, DOI: 10.1177/0162353218763968.
2. Ogurlu, Ü., Sevgi-Yalın, H. ve **Yavuz-Birben, F.** (2016). The relationship between social-emotional learning ability and perceived social support in gifted students. Gifted Education International, DOI: 10.1177/0261429416657221.
3. Hatun, O., **Yavuz-Birben, F.**, İnce, Z. ve Kalkan-Yeni, G. (2016). The Ticket to Heaven: A Spiritual Resource for Coping with Disability. DOI: 10.12738/spc.2016.2.0013.
4. Erişen, Y., Şahin, M., **Yavuz-Birben, F.** ve Sevgi-Yalın, H. (2016). Motivation levels of gifted students and their metaphorical perceptions of school. Educational Research and Reviews, 11(8), 553-561.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Basılan Bildiriler

1. **Yavuz-Birben, F.**, Bacanlı, H. (2018). Ahlâkî Kayıtsızlığı Önlemeye Yönelik Bir Eğitim Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi, 2018. (23.03.2018-25.03.2018) Afyon.
2. Bacanlı, H., **Yavuz-Birben, F.**, Hatun, O. (2017). Lise Öğrencilerine Özgürlük Eğitimi: Bir Değer Bilinçlendirme Uygulaması. II. International Academic Research Congress, 2017 (18.10.2017 -21.10.2017) Antalya.
3. Bacanlı, H., Sevgi-Yalın, H. ve **Yavuz-Birben, F.** Ortaokul Öğrencilerine Öz Yönelim Eğitimi: Bir Değer Bilinçlendirme Uygulaması. II. International Academic Research Congress, 2017 (18.10.2017 -21.10.2017) Antalya.
4. Bacanlı, H. ve **Yavuz-Birben, F.** (2017). Ahlaki Uzaklaşma Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. 26.Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. (20-23 Nisan 2017) Antalya.
5. Türk, T., **Yavuz-Birben, F.** ve Ekşi, H. (2017). Çocuk İstismar Olgularıyla İlgili Olarak Psikolojik Danışmanların Deneyim İkilem ve Eğitim Gereksinimleri. 26.Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. (20-23 Nisan 2017) Antalya.
6. Bacanlı, H. **Yavuz-Birben, F.** ve Hatun, O. (2017). Lise Öğrencilerine Özgürlük Eğitimi: Bir Değer Bilinçlendirme Uygulaması. II. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi (18-21 Ekim 2017) Antalya.
7. Bacanlı, H., Sevgi-Yalın, H. ve **Yavuz-Birben, F.** (2017). Ortaokul Öğrencilerine Öz Yönelim Eğitimi: Bir Değer Bilinçlendirme Uygulaması. II. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi (18-21 Ekim 2017) Antalya.

Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

1. **Yavuz-Birben, F.**, Bacanlı, H. (2017). Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. YILDIZ Journal of Educational Research,2(2), 1-25
2. Ogurlu, Ü., **Yavuz-Birben, F.**, Öpengin, E. ve Sevgi-Yalın, H. (2016). Üstün Zekâlı Ergenlerde Yalnızlık ve Yaşam Doyumu İlişkisi. The Relationship of Loneliness and Life Satisfaction among Gifted Adolescents. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, KOSBED, 2016, 31: 161-184.
3. Erişen, Y., **Yavuz-Birben, F.**, Sevgi-Yalın, H. ve Ocak, P. (2015). Üstün Yetenekli Çocukları Fark Edebilme ve Destekleme Becerisi Açısından Öğretmenlerin Eğitimi (The Awareness and Support Training for Gifted Children: The Impact on Teachers).... Doi: 10.14686/buefad. v4i2. 5000137872. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 586-602.

4. Ogurlu, Ü., Yalın, H. S. ve **Yavuz-Birben, F.** (2015). Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Aile Tutumu İle İlişkisi. Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/7 Spring 2015, p. 751-764. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/Turkish> Studies.