



Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Adalet İnançlarının Etik İkilem Senaryolarıyla İncelenmesi

Melehat Gezer ¹

Öz

Ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet inançlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Çalışma, yedinci sınıfa devam eden 61 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri etik ikilem senaryoları ile toplanmıştır. Öğrencilere, sosyal adalet inancını yansıtabileceği düşünülen cinsiyet ayrımcılığı, ırkçılık, hak ve özgürlüklere saygı, adil olma, yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık temalarına ilişkin etik ikilem durumları verilmiştir. Öğrencilerin sunulan ikilemler karşısında sergiledikleri eylemler ile bu eylemler için ileri sürdükleri gerekçeler, araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmada katılımcıların sosyal adalet inançlarını yansıtan eylemlerini en çok ahlak yasalarıyla gerekçelendirdiği ve ahlak yasalarıyla ilişkilendirilen tüm eylemlerin sosyal adalet anlayışına uygun davranışlar ile sonuçlandığı belirlenmiştir. Duygularla, somut bir gerçeğe/olguyla ve olası sonuçlarla ilişkilendirmenin ise kimi zaman sosyal adalet anlayışına uygun kimi zaman da sosyal adalet inancı ile çelişen eylemlerle neticelendiği tespit edilmiştir. Ahlaki yetkinlik ve vicdanla ilişkilendirmenin katılımcılar tarafından görece daha az başvurulan ahlaki temellendirme stratejileri olduğu ve bu iki temellendirme stratejisiyle eşleşen eylemlerin tamamının sosyal adalet inancına hizmet ettiği saptanmıştır. Bu sonuçlara göre; sosyal adalet eğitimi kapsamında öğrencilere eylemlerinin ahlakiliğini sorgulama becerisi kazandırılmalı, ahlaki/ahlaki olmayan durumlarda nasıl davranmaları ve bu durumları eleştirel bir biçimde irdelemeleri gerektiği öğretilmelidir.

Anahtar Kelimeler

Sosyal adalet
Sosyal adalet inancı
Sosyal bilgiler
Etik ikilem
Ortaokul öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.01.2019

Kabul Tarihi: 29.08.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 20.01.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8471

¹ Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, melehatgezer@gmail.com

Giriş

Çalışmada, sosyal adalet kavramına giriş yapmadan önce sosyal adaletin bir inanç mı yoksa değer mi olduğu üzerinde durulacak sonrasında sosyal adaletin kavramsal çerçevesi, sosyal adalet eğitimi ve sosyal adalet inancının belirlenmesi başlıklarına yer verilecektir.

Sosyal Adalet: İnanç mı Değer mi?

İnanç kavramı bir düşünceyi/kanaati benimseme ve kabul etme durumunu ifade etmektedir. Bir diğer anlatımla başkasının tanıklığı üzerine kurulmuş kanıtları akıl yoluyla genel geçer bir doğrulama yapmadan onaylamaya inanç denir. İnançlar; çoğu zaman değerler ile birlikte ele alınan bir kavram olmasına karşın değerler ile eş değer değildir. Değer ve inanç arasında yakın bir ilişki bulunması, bu kavramların birbiri yerine kullanılabileceği anlamına gelmemektedir. Değerlerin inançlarından ayrıldığı noktalar şu şekilde açıklanabilir: Toplumsal ve bireysel yaşamı etkileyen, iyi-kötü, doğru-yanlış, haklı-haksız gibi yargılarda bulunmayı sağlayan temel ölçütler değerleri oluşturmaktadır. Değerler sayesinde birey seçim yapabilmekte ve yaptığı seçim sonucunda bir davranışa yönelmektedir. Bu yönüyle değerler bir davranışı öbürüne tercih etmenin arkasında yatan temel nedenleri göstermekte ve davranışların hem kaynağı hem de ölçütü olabilmektedir. İnançlar ise kişinin düşünceleri, yargıları, kanaatleri, ideolojileri ve davranışlarıyla somutluk kazanmaktadır. Dolayısıyla değerler inancın spesifik bir türü olması yönüyle inançtan daha yüksek bir zihinsel organizasyon olarak konumlandırılabilir. Değerin sadece bir inancı değil; organize olmuş birçok inancı kapsaması, onu inançtan daha yüksek bir yere taşımaktadır. Örneğin, yardımseverlik altında birçok inancın gizli olduğu bir değerdir. Birine iyilik yapma; insanlara yardımcı olmanın toplumsal yönden iyi olduğu inancı, iyiliğin vicdani rahatlık sağlayacağı inancı, yardımseverliğin mutluluk getireceği inancı ve Allah'ın yardımseverleri sevdiği inancı gibi çok sayıda farklı inancın katkısı ile oluşan bir değerdir. Değerler birçok inancın etkisiyle şekillendiği gibi bir inanç da çok sayıda farklı değere temel oluşturabilmektedir (Tutar, 2018). Adil olma, yardımseverlik, farklılıklara saygı vb. birçok değerın şekillenmesinde etkili olan inançlardan biri de sosyal adalet inancıdır.

Sosyal Adalet Nedir?

Sosyal adalet eşitlik, kültürel çoğulculuğa saygı, politik süreçlere katılım, sosyal dayanışma (Wade, 2007) ile ayrımcılık, eşitsizlik, baskı/ezme/ezilme gibi kavramlarla birlikte ele alınmakta (Keklik, 2010) ve toplumun tüm kesimleri için mevcut ya da olası ekonomik, sosyal ve toplumsal dengesizlikleri bertaraf etmeye çalışarak sosyal sınıflar arasında eşitlikçi bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır. Daha açık bir anlatımla sosyal adalet; herkesin sağlık, beslenme, eğitim, ulaşım, konut gibi hizmetlere erişim hakkına sahip olması, bireylerin yaşam kalitesinin yükseltilmesi (Wade, 2007), farklı kültürlerin olumlu yönlerine değer verilmesi ve korunması ile bireylerin ve grupların kültürel entegrasyonun desteklediği kültürel ilişkiler sisteminin kurulması esasına dayanmaktadır (Pak, Aktan ve Özcan, 2018). Bu anlamda sosyal adalet anlayışına sahip bir toplumda gelir adaletsizliği, cinsiyet eşitsizliği, ırka dayalı ayrımcılık ya da kültürel farklılıkları reddetme gibi negatif durumlarla mücadele edilmesi beklenmektedir. Söz konusu olası negatif durumlarla etkin bir mücadeleden söz edilebilmesi için ise toplumdaki bütün bireylerin var olan güç ilişkilerine dönük farkındalık sahibi olması, mevcut güç ilişkilerine müdahale etme becerisi kazanması ve bu güç ilişkilerini değiştirerek daha adil bir toplum yaratma konusunda katılımcı bir duruş sergilemesi gerekmektedir. Bahsi geçen gerekliliklere cevap verebilecek bireylerin yetiştirilmesi sosyal adalet eğitimi gündeme getirmektedir (Metinnam, 2017).

Sosyal Adalet Eğitimi

Sosyal adalet eğitimi, öğrencilerin ırkçılık, cinsiyetçilik, sınıfçılık, dinsel ve kültürel ayrımcılık ve engellilere karşı önyargı gibi baskılarla yüzleşmeye hazır hale getirilmesini ve bu baskıların ortadan kaldırılması yolunda aktif tavır almalarını hedeflemektedir (Freire, 1973; Pitner ve Sakamoto, 2005). Sıralanan hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından öğretim programları değerlendirildiğinde sosyal bilgiler dersinin oldukça işlevsel bir alan olduğu görülmektedir (Gezer, 2018).

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerde eşitsizlik ve adalet bağlamında gereken farkındalığın oluşturulmasına, bireylerin, kültürlerin, kurumların tarihteki baskıcı eğilimleri ve antiopsesif tutumlarının öğretilmesine (Kumashiro, 2004) ve öğrencilerin kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını ortaya koyabilmelerine imkân tanımaktadır (Mayhew ve Fernandez, 2007). Bir diğer ifadeyle sosyal bilgiler dersi öğrencilerin sosyal adaleti sağlama konusundaki yeterliklerinin geliştirilmesinde

en temel derslerden biridir. Nitekim sosyal bilgiler dersi öğretim programının içeriğine bakıldığında sosyal adaletle ilişkili birçok kazanımın olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerde sosyal adalet inancı geliştirmenin sosyal bilgiler dersinin temel hedeflerinden biri olduğu iddia edilebilir (Gezer, 2018). Ancak bu hedefe ne ölçüde ulaşıldığının tespit edilebilmesi için ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet inançlarının incelenmesi gerekmektedir.

Sosyal Adalet İnancının Belirlenmesi

Alanyazına bakıldığında sosyal adalet inancının belirlenmesi amacıyla kullanılabilir farklı yaklaşımlar bulunduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin örneklem olarak alındığı çalışmalar özelinde bir inceleme yapıldığında ise çoğunlukla görüşme (Oğuz Hacat, 2018), metafor (İnel, Urhan ve Ünal, 2018) ve karikatürlerden (Dinç ve Üztemur, 2016) yararlanıldığı dikkat çekmektedir. Oğuz Hacat (2018) tarafından yapılan çalışmada çocukların sosyal adalet kavramı hakkındaki duygu, tutum ve davranışlarını şekillendiren faktörlerin neler olduğu, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile belirlenmiştir. İnel ve diğerleri (2018), öğrencilerin adalet kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaya çalışmış ve bunun için "Adalet benzer. Çünkü" cümlesini tamamlayacakları bir formdan yararlanmışlardır. Dinç ve Üztemur (2016) ise öğrencilerin demokratik değer algılarını inceledikleri çalışmada katılımcılara adalet, özgürlük, eşitlik ve dayanışma değerleri ile ilgili karikatürler vermiş ve katılımcılardan ilgili değerleri sunulan karikatürler ile eşleştirmelerini istemiştir. Ancak sosyal adalet inancının sadece görüşme, metafor ve karikatürler ile incelenmesi, ulaşılan sonuçların bireylerin sosyal adalet inancı hakkındaki bilişsel ve duyuşsal yapıları ile sınırlı kalmasına yol açabilmektedir. Daha açık bir ifadeyle sosyal adalet inancı hakkındaki çalışmalarda veri kaynağı olarak sadece likert tipi ölçekler, metaforlar veya görüşmeler kullanıldığında kişilerin sosyal adalet inançlarının davranışlarına nasıl yansıdığını ortaya koymak pek mümkün olamamaktadır. Dolayısıyla, sosyal adalet inancının kişilerin çatışma içeren durumlar karşısındaki davranışlarını nasıl etkilediği sorusuna cevap bulabilmek için daha farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılması bir gereklilik haline gelmektedir. Sosyal adaletin çatışma içeren doğası göz önünde bulundurulduğunda bu gerekliliğe en fazla hizmet edecek yöntemlerden birinin etik ikilem senaryoları olduğu söylenebilir.

Etik ikilemler bireylerin verdikleri kararların ve sergiledikleri davranışların ne kadar ahlaki olduğuna dair önemli ipuçları verebilmektedir. Etik ikilemin kavramsal çerçevesinin daha iyi anlaşılması için öncelikle etik sözcüğünün irdelenmesi faydalı olacaktır. Etik, bir davranışın ahlaki olarak nitelendirilebilmesi için yerine getirilmesi gereken koşulları sorgulamaktadır. Bu yönüyle etik, bir eylemin ahlaki olarak kabul edilebilmesi için nasıl davranmaları gerektiği konusunda bireylere kılavuzluk etmektedir. Ancak bu noktada bireylerin kimi zaman ahlaki açıdan uygun olan davranışlar ile kendi ihtiyaçlarına/çıkarlarına hizmet eden eylemler arasında bir tercih yapmak zorunda kalabileceği de göz ardı edilmemelidir. Kişilerin kendi çıkarlarına uygun düşen ile ahlaki olan arasında bir tercih yapmak zorunda kaldığı bu çatışma durumları etik ikilem kavramıyla açıklanmaktadır. Bu tanımda da vurgulandığı üzere, bireylerin etik ikilemler karşısında sergiledikleri davranışların ve söz konusu davranışa ilişkin karar alma süreçlerinin tam olarak anlaşılabilmesi ahlaki gelişimden bahsedilmesini gerekli kılmaktadır. Nitekim etik ikilemlerde karar verme üzerine ortaya atılan ilk teori, 1980'lere dayanan Kohlberg'in Bilişsel Ahlaki Gelişim Kuramıdır (Koçyiğit, Tekel ve Karadağ, 2018).

Kohlberg, etik ikilemler hakkında hem çocuklarla hem de ergenlerle görüşmeler yaparak ahlaki gelişimin çocukluktan başlayan ve bilişsel gelişime paralel ilerleyen bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Kohlberg'in kuramında, gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzey olmak üzere üç düzey bulunmakta ve her düzey iki basamaktan oluşmaktadır. Gelenek öncesi düzey itaat-ceza eğilimi ile saf çıkarıcı eğilim basamaklarından oluşur. İtaat-ceza evresi; çocuğun neyin yanlış neyin doğru olduğuna, ceza-ödül gibi davranışın fiziksel sonuçlarına göre karar verdiği basamaktır. Saf çıkarıcı eğilim evresinde çocuk kuralları o anki çıkarlarına uygun olduğu takdirde uygular. Doğru davranış kişisel gereksinimleri doyuran eylemdir. Geleneksel düzey iyi çocuk olma eğilimi ile kanun ve düzen eğilimi basamaklarını içerir (Bee ve Boyd, 2009). İyi çocuk olma eğilimi evresinde, temel güdü başkalarının onayı ve beğenisini kazanmak iken kanun düzen eğilimi basamağında birey sosyal düzen ve otoriteye uygun olarak görevlerini yerine getirir (Senemoğlu, 2011). Gelenek sonrası düzey ise sosyal sözleşme ile evrensel ahlak ilkeleri eğilimi basamaklarını içerir. Sosyal sözleşme eğilimi evresinde, yasaların toplum yararına çoğunluk tarafından konulması gerektiği ve toplum yararı mevzu bahisse

kanunlarda değişiklik yapılabileceği inancı vardır. Evrensel ahlak ilkeleri evresinde ise birey tüm insanların eşit olduğu ilkesinden yola çıkarak kendi ahlak ilkelerini başkalarından bağımsız olarak belirler ve insan haklarına tam bir inanç gösterir (Erden ve Akman, 2011). Kohlberg, farklı kültürlerden toplanan verilere dayanarak; gelenek öncesi ve geleneksel düzeyde, ahlaki değerlerin kültürden kültüre değiştiğini, gelenek sonrası düzeyde ise neyin haklı, neyin en değerli olduğu konusunda kültürlerin benzer görüşlere sahip olduğunu belirtmektedir. Kohlberg, araştırmasında kişinin ahlaki açıdan hangi evrede bulunduğuna bireyin kendisine sunulan etik ikilemler karşısında gösterdikleri tepkilerin nedenlerini inceleyerek karar vermiştir (Koçyiğit vd., 2018).

Kohlberg'in araştırmasında etik ikilem içeren problem durumlarını kullanmasının ardından, bireylerin davranışlarının ahlakiliğini sorgulamaya yönelik birçok çalışmada etik ikilem senaryolarına başvurulmuştur. Bu çalışmaların yapıldığı alanlar oldukça çeşitlilik göstermekle birlikte; sağlık, işletme, turizm, psikoloji, sosyal hizmet, eğitim-öğretim süreci ve değerler eğitimi gibi alanlar etik ikilemlerle karşılaşılan öncelikli alanlardır. Örneğin eğitim sürecinde öğretmenler, bazı öğrencilerin sınav notlarının yükseltilmesi konusunda okul yönetimince ya da velilerce yapılan bir baskıya maruz kalabilmektedir. Böyle bir durumda öğretmenler okul yöntemiyle/velilerle karşı karşıya kalma ile değerlendirme işleminde adil davranma şeklinde bir ikileme düşebilmektedir (İlhan, Güler ve Kinay, 2017). Aldığı bursun kesilmemesi için dersten geçmesi gerektiğini belirten ve bu gerekçeyle hak ettiğinden daha yüksek bir not vermesi için öğretim elemanından ricada bulunan öğrenci de öğretim elemanı açısından benzer bir etik ikilem durumu ortaya çıkarabilmektedir. Elbette etik ikilemler ile eğitim alanı dışında da karşılaşılabilir. Sözelimi bir aile hekimi; yanında hemşire olarak çalışan eşinin uyguladığı yanlış iğne sonucunda bir çocuğun sakat kalması üzerine, olayı sağlık bakanlığına bildirme ya da eşinin zarar görebileceğini düşünerek durumu rapor etmeme ikilemiyle yüz yüze gelebilmektedir. Örneklerde de görüldüğü üzere hangi alanda olursa olsun etik ikilemler çoğunlukla eşitlik ile ekonomik statü, ırk, dil, kültür, cinsel yönelim, cinsiyet, göçmenlik durumu ve diğer farklı özelliklerin (gerçek veya algılanan) oluşturabildiği adaletsizlik konularında yaşanmaktadır. Bireyleri çatışmaya düşüren bu kavramların tamamı sosyal adaletin özünü oluşturmaktadır. Bu anlamda bireylerin sosyal adalet inançlarının belirlenmesinde en uygun yaklaşımlardan biri, etik ikilemlere başvurmadır.

Etik ikilem yaklaşımının kullanılması ile eşitsizlik ya da adaletsizlik içeren durumlarda bireylerin eylemlerinin ne yönde olduğunun ve neye göre karar verdiklerinin daha rahat tespit edilebileceği öngörülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet inançlarının etik ikilem senaryoları kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen bu amaç çerçevesinde sosyal adalet inancının göstergesi olabilecek; *i*) cinsiyet ayrımcılığı, *ii*) ırkçılık, *iii*) hak ve özgürlüklere saygı, *iv*) adil olma, *v*) yardımseverlik ve *vi*) kültürlerarası duyarlılık temaları karşısında öğrencilerin sergiledikleri eylemler ile bu eylemler için ileri sürdükleri gerekçelerin ortaya konulması hedeflenmiştir.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında sosyal adalet kavramının genellikle değerler eğitimi kapsamında ele alındığı; görüşme, karikatür ve metaforlar aracılığıyla incelendiği görülmektedir. Söz konusu yöntemler öğrencilerin sosyal adalet kavramından ne anladıklarını ortaya koyma açısından etkili olabilse de adaletsizlik/eşitsizlik içeren çatışma durumlarındaki davranışlarının nasıl olduğunu belirlemede, bu eylemlerin altında yatan sebeplerin tespitinde ya da ikilem durumlarını nasıl çözüme kavuşturacaklarını saptamada yetersiz kalabilmektedir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet inançlarının etik ikilem durumlarıyla ayrıntılı bir şekilde ele alınacak olması söz konusu sınırlılıkların aşılmasına katkı sağlayabilecektir. Aynı zamanda, böylesi bir araştırma, öğrencilerin etik ikilemler karşısında sergileyecekleri eylemlerinin ve geliştirecekleri çözüm önerilerinin açığa kavuşturulmasına imkân tanıyacaktır. Sonuç olarak, gerek alanyazında ortaokul öğrencilerinin doğrudan sosyal adalet inançlarını incelemeye dönük az sayıda çalışma bulunması gerekse de mevcut çalışmalarda kullanılan yöntemlerin sosyal adaletin çoğunlukla çatışma içeren doğasını tam olarak yansıtamaması bu araştırmanın önemli olduğunu düşündürmektedir. Sıralanan bu yönleri araştırmanın güçlü sayılabilecek kısımlarını oluşturmaktadır. Katılımcıların etik ikilem senaryolarını gerçek yaşam durumlarındaki tepkilerini yansıtacak şekilde cevaplandırdığının varsayılmış olması ise çalışmanın zayıf yanı olarak görülebilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Olgu ve bağlam arasındaki çizginin net olmadığı yani olgunun bağlamdan ayrılamadığı durumlarda olgunun derinlemesine incelenmesi amacıyla durum çalışmalarına başvurulmaktadır (Yin, 2014). Böylelikle incelenen durum içerisindeki olguyu etkileyen birçok unsur ve bu unsurlar arasındaki etkileşimlerin resmedilmesi sağlanır (Merriam, 1998). Ayrıca durum çalışmalarında araştırmacının birincil amacı ele alınacak belirli durum/durumları tanımlayarak bunlara bağlı temalar oluşturmaktır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu çerçevede bu çalışmada ele alınan durum ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet ile ilgili olası etik ikilem durumları karşısındaki tepkilerinin hangi yönde olacağı ve söz konusu durumlara yönelik ne tür bir çözüm önerisi getireceklerinin belirlenmesidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan iki farklı ortaokulda öğrenim gören 61 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki bu öğrenciler kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Bu teknikte örnekleme dâhil edilecek kişiler, araştırmacının yakın çevresinde bulunan ve dolayısıyla araştırmacı için ulaşılması kolay olan bireyler arasından seçilmektedir. Bir akademisyenin kendi öğrencileri üzerinde çalışma yapması (Erkuş, 2011) ya da bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenin katılımcıları meslek seçimi hakkında kendisine danışan öğrencilerden oluşan bir çalışma yürütmesi (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinin kullanıldığı durumlardır. Bu çalışmada da benzer bir yaklaşım benimsenmiş ve katılımcılar araştırmacının öğretmenlik uygulaması dersini yürüttüğü iki okuldaki öğrenciler arasından seçilmiştir.

Kolay ulaşılabilir örneklemenin kullanıldığı araştırmalara getirilen temel eleştirilerden biri, bu çalışmalarda ulaşılan sonuçların sadece bir seferlik olma ihtimalinin bulunmasıdır. Bu ihtimali azaltmak için tek bir örneklem üzerinde çalışmak yerine farklı bir örneklem üzerinde araştırmanın tekrar edilmesi önerilmektedir (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırmada sözü edilen öneri dikkate alınmış ve çalışma tek bir okulda yürütülmemiş; araştırmacı için ulaşılması kolay olan ikinci bir okuldan öğrenciler de çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Fraenkel ve diğerlerine (2012) göre, kolay ulaşılabilir örneklemin kullanıldığı çalışmalarda dikkat edilmesi gereken ikinci bir husus da katılımcıların demografik özelliklerinin açık bir biçimde sunulmasıdır. Bu doğrultuda çalışma grubundaki öğrencilere ait demografik özellikler detaylı olarak Tablo 1’de sunulmuştur. Bununla birlikte, etik ilkeler dikkate alınarak katılımcıların açık adlarının yazılması yerine öğrencilere Ö1...Ö61 şeklinde kodlar verilmiştir. Ayrıca, ardışık koda sahip üç ya da daha fazla katılımcının olduğu durumlarda, ilgili aralıktaki ilk ve son katılımcının kodları arasına “-” işareti konularak gösterim kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Tablo 1’deki Ö3-Ö6 gösterimi; Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 kodlu katılımcıları ifade etmektedir. Çalışma grubunu oluşturan ilk 26 (14 kadın ve 12 erkek) öğrenci Yenişehir ilçesinde ve geri kalan 35 (20 kadın ve 15 erkek) öğrenci Kayapınar ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim görmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Soru	Yanıt	f	Katılımcı Kodları
Anne Mesleği	Ev hanımı	51	Ö1, Ö3-Ö6, Ö8, Ö10-Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö21, Ö23-Ö32, Ö34-Ö50, Ö52-Ö61
	İşçi	1	Ö2
	Hemşire	3	Ö7, Ö9, Ö19
	Öğretmen	2	Ö17, Ö33
	Kuaför	1	Ö51
	Zabıt Kâtibi	1	Ö14
	Tıbbi Sekreter	2	Ö19, Ö22
Anne Eğitim Durumu	Hiç okula gitmemiş	18	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö16, Ö23, Ö27, Ö34, Ö35, Ö37, Ö38, Ö40, Ö45, Ö46, Ö50, Ö53, Ö57, Ö61
	Okur-yazar	5	Ö12, Ö13, Ö15, Ö29, Ö42
	İlkokul mezunu	18	Ö8, Ö18, Ö26, Ö28, Ö30-Ö32, Ö39, Ö41, Ö44, Ö47-Ö49, Ö52, Ö54, Ö56, Ö58, Ö59
	Ortaokul Mezunu	6	Ö10, Ö21, Ö22, Ö24, Ö55, Ö60
	Lise Mezunu	5	Ö3, Ö11, Ö25, Ö36, Ö43
	Üniversite Mezunu	9	Ö2, Ö7, Ö9, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20, Ö33, Ö51
Baba Mesleği	Çalışmıyor	2	Ö5, Ö12
	İşçi	32	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö22-Ö26, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35, Ö39, Ö40, Ö44-Ö47, Ö49, Ö51-Ö54, Ö56-Ö59, Ö61
	Esnaf	13	Ö1, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö27, Ö28, Ö36, Ö37, Ö41, Ö50, Ö60
	Öğretmen	2	Ö7, Ö17
	Mühendis	1	Ö33
	Muhasebeci	1	Ö21
	Memur	5	Ö19, Ö20, Ö30, Ö42, Ö43
	Jandarma	1	Ö4
	İtfaiyeci	1	Ö38
	Güvenlikçi	3	Ö29, Ö48, Ö55
Baba Eğitim Durumu	Hiç okula gitmemiş	5	Ö1, Ö5, Ö23, Ö34, Ö36
	Okur-yazar	3	Ö46, Ö50, Ö61
	İlkokul mezunu	17	Ö3, Ö6, Ö8, Ö18, Ö26, Ö31, Ö32, Ö35, Ö38, Ö40, Ö44, Ö45, Ö48, Ö53, Ö54, Ö56, Ö58
	Ortaokul Mezunu	14	Ö2, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö27, Ö28, Ö39, Ö41, Ö47, Ö52, Ö59, Ö60
	Lise Mezunu	12	Ö10, Ö11, Ö14, Ö21, Ö29, Ö30, Ö37, Ö43, Ö49, Ö51, Ö55, Ö57
	Yüksekokul Mezunu	1	Ö4
	Üniversite Mezunu	9	Ö7, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö33, Ö42

Tablo 1 incelendiğinde araştırmadaki katılımcıların neredeyse tamamının annesi ev hanımıdır. Hiç okula gitmeyen anne sayısı 18 iken üniversite mezunu yalnızca dokuz anne vardır. Babaların mesleğine bakıldığında çoğunluğun işçi olduğu görülmektedir. Eğitim durumu açısından incelendiğinde öğrencilerden dokuzunun babasının üniversite mezunu olduğu, 44'ünün daha alt düzeyde eğitim aldığı, üçünün okuryazar olduğu ve beşinin ise hiç okula gitmediği belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ait veriler etik ikilem senaryoları ile elde edilmiştir. Senaryoya dayalı formlar, sosyal bilimler alanında algı, tutum, inanç ve normlara yönelik çalışmalarda sıklıkla kullanıldığı gibi etik ikilem durumlarının incelenmesinde de giderek daha yaygın bir biçimde başvurulan araçlardan biri haline gelmektedir (Wilks, 2004). Senaryolar, etik davranış gibi hassas konuları inceleyen araştırmalarda katılımcıların sosyal normlara uyumu düşünmeksizin kararlarını bildirmelerini kolaylaştırmaktadır (Barter ve Renold, 1999). Bununla birlikte sosyal normlara uyum ya da sosyal onayın öne çıktığı konularda toplanan tüm verilerde olduğu gibi senaryolar aracılığıyla elde edilen verilerde de sosyal beğenirlik etkisini tam anlamıyla ortadan kaldırmak mümkün değildir. Veriler hangi şekilde toplanmış olursa olsun sosyal beğenirlik geçerlik için bir tehdit unsuru olabilmektedir (Miller, 1999). Sosyal onay ve kabul görme ihtiyacını ifade eden bu kavram bireyi kültürel açıdan uygun görülen davranışlara yönlendirmektedir. Diğer bir deyişle sosyal beğenirlik etkisi, kişinin kültürel açıdan kabul edilebilir durumlara yaklaşması; uygun bulunmayan davranışlardan uzaklaşma eğilimi göstermesidir (Arnold ve Feldman, 1981). Dolayısıyla sosyal adalet gibi bir konunun etik ikilemler yoluyla ele alındığı bu çalışmaya da sosyal beğenirlik etkisinin karışmış olabileceği akla gelmektedir. Bu nedenle çalışmada katılımcıları doğrudan bir davranışın temsilcisi şeklinde konumlandırmak yerine dışarıdan üçüncü bir kişi olarak senaryolardaki etik ikilemleri değerlendirmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle katılımcıların etik ikilem durumları karşısındaki kararlarına sosyal beğenirlik etkisinin karışmasının engellenmesi hedeflenmiştir. Buna rağmen katılımcıların senaryolardaki etik ikilemi üçüncü bir kişi olarak değerlendirmesi halinde vereceği tepkilerin bu durumu gerçekten yaşamaması durumunda göstereceği tepkileri tam olarak yansıtmayacağını savunanlar da yok değildir (Erdem vd., 2014). Bu durum senaryoya dayalı olarak kurgulanmış çalışmaların bir sınırlılığı olarak görülebilir. Bahsi geçen sınırlılığın üstesinden gelebilmek için araştırmadaki senaryoların oluşturulmasında alan yazından yararlanılarak örnek olayların yaşama yakınlığına dikkat edilmiştir.

Etik ikilem senaryoları oluşturulurken yukarıda değinildiği gibi alanyazın taranmış ve sosyal adalet inancını oluşturduğu düşünülen alt temalar belirlenmiştir. Bu temalar; ayrımcılık (cinsiyet örneği), ırkçılık, hak ve özgürlüklere saygı, adil olma, yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık olmak üzere altı başlık olarak saptanmıştır. Söz konusu temalar senaryo yazma aşamasına geçilmeden önce kapsam geçerliğinin sağlanması adına üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar bu altı temanın sosyal adalet inancının belirlenmesinde işlevsel olacağını bildirmiştir. Gerek alanyazın taraması gerek uzman onayı öngörülen altı temanın sosyal adalet inancı için kullanılabileceğine referans oluşturmuştur.

Temaların netleştirilmesinin ardından, belirlenen temalara uygun örnek etik ikilem senaryoları yazılması aşamasına geçilmiştir. Senaryolar yazılırken öğrencilerin durumu yaşıyor gibi hissetmesini sağlayacak nitelikte olmasına ve bir karar almasını (çözüm bulmasını) gerektirecek şekilde tasarlanmasına özen gösterilmiştir. Bu sayede öğrencilerin sosyal adalet inançlarının ve aldıkları kararların bir yansıması olarak sosyal adalete ilişkin sahip oldukları değer ve düşüncelerin ortaya konulması hedeflenmiştir. Senaryolarla ilgili üç sosyal bilgiler eğitimi uzmanı ve bir Türkçe dil uzmanına danışılarak getirilen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bir ortaokulda 15 öğrenci ile ön uygulaması yapılan etik ikilem senaryoları, öğrencilerden alınan dönütler ve yine uzmanların görüşleri doğrultusunda değerlendirilerek Etik İkilem Senaryoları Formuna son şekli verilmiştir.

Etik ikilem senaryolarından ilki, cinsiyet ayrımcılığına yönelik olup, öğrencilerin okulda açılan bale kursuna katılmaya ilişkin cinsiyet ayrımı yapıp yapmadıkları ile ilgilidir. İkinci senaryo, ırkçılık temasını işlemekte ve Suriyeli bir öğrencinin grup arkadaşı tarafından dışlanmasını konu edinmektedir. Bu senaryo öğrencinin Suriyeli arkadaşının maruz kaldığı ayrımcılık karşısındaki tepkisini tespit etmeye yöneliktir. Üçüncü senaryoda hak ve özgürlüklere saygı teması ele alınmaktadır. Senaryoda öğrencinin ihtiyacını tanıdığı okul kantini sahibinin yanına giderek mi yoksa diğer arkadaşları gibi sıraya girerek mi alacağı sorgulanmaktadır. Dördüncü senaryo öğrencinin arkadaşlarının hazırlanmış olduğu performans ödevlerini değerlendirmede yakınlık, arkadaşlık vs. gözetmeden adil bir değerlendirme yapıp yapmayacağını incelemektedir ve adil olma değeri üzerine temellendirilmiştir.

Yardımseverlik değerini işleyen beşinci senaryo öğrencinin ailesinin bir kısmını kendi ihtiyaçlarını karşılama, bir kısmını ise yardıma muhtaç insanlara destek olması için biriktirmesi karşılığında verdiği parayı çok istediği telefonu satın almak için kullanıp kullanmayacağına yönelik kararını içermektedir. Altıncı ve son senaryo ise kültürlerarası duyarlılığı kapsamaktadır. Bu kapsamda 23 Nisan törenlerine katılmak üzere yurtdışından Diyarbakır'a gelen farklı kültürden çocukların misafir edilmesi ve bu çocuklardan biri olan İskoç asıllı çocuğun törene giderken kilt (etek görünümü) giymesini konu edinmektedir. Bu durumda öğrencinin İskoç asıllı erkek çocuğun kıyafetine yönelik tepkisinin ne olacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Etik ikilem senaryolarının tamamı Ek 1'de verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Etik Boyut

Çalışma için gerekli izinler alındıktan sonra araştırma grubundaki öğrencilere çalışmanın amacı, yöntemi ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ardından öğrencilere veri toplama formunun uygulanmasına yönelik açıklamalar yapılmış ve öğrencilerden gelen sorular yanıtlanmıştır. Veri toplama formunun uygulanması ortalama 45-60 dakika sürmüştür. Uygulama aşamasında araştırmacıya sınıf öğretmeni de eşlik etmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada, veriler sosyal adalet ile ilgili kavramsal çerçeveden hareketle belirlenmiş olan altı tema aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler Pieper (2012) tarafından ortaya konulan ahlaki temellendirme stratejileri (ahlak yasalarıyla ilişkilendirme, duygularla ilişkilendirme, olası sonuçlarla ilişkilendirme, somut bir gerçekle/olguya ilişkilendirme, ahlaki yetkinlikle ve vicdanla ilişkilendirme) esas alınarak kodlanmıştır. Yani çalışma verileri, araştırmanın başlangıcında açık biçimde belirlenmiş olan kavramsal yapıya göre çözümlenmiştir. Bu yönüyle yapılan çözümleme betimsel bir analizdir. Betimsel analizin temel özelliklerinden biri, katılımcı görüşlerinin çarpıcı bir şekilde sunulması için doğrudan alıntılara yer verilmesidir. Bu sebeple çalışmada doğrudan alıntılardan yararlanılmış ve kullanılacak alıntılar belirlenmesi kodlama süreciyle eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Kodlamaların yapılması ve sunulacak alıntılar belirlenmesinden sonra ise Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formülden yararlanılarak kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmıştır. Güvenirlik analizinde kodlamayı yapan iki uzman arasındaki uyum .98 olarak bulunmuştur. Uzmanların yaptığı kodlamaların örtüşmediği durumlarda, ilgili kodlar uzmanlar tarafından tekrar incelenip ortak bir karara varılmaya çalışılmıştır (Silverman, 2005). Bunu izleyen adım netleştirilen kodların tabloya aktarılması ve kodlarla ilgili öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmesi olmuştur. En son aşamada ise bulguların yorumlanmasına geçilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasının ön şartı, araştırmanın etik bir şekilde yürütülmesidir (Merriam, 2013). Araştırma, sosyal bilgiler eğitimi alanındaki bir doktor tarafından yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda araştırmacı olay ya da olguları katılımcı bir tavırla yakından izlemelidir. Araştırmanın yapıldığı iki okul, araştırmacının danışmanlık yaptığı sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasına devam ettikleri okullardır. Creswell'e (2013) göre araştırmacıların nitel araştırmalarını yaparken kendi kurumu, arkadaşları, yakınları vb. ile çalışması, veri toplama işlemi daha rahat ve kolay yapabilmesi avantajını içerirken raporun eksik, yanlı ya da uzlaştırıcı bir biçimde yazılması gibi bir dezavantajı da ihtimal haline getirebilmektedir. Bu çalışmada, bulgular bölümünde katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmesi ve verilerin bulgularla tutarlılığının kodlama işlemi gerçekleştiren diğer uzman tarafından kontrol edilmesi suretiyle olası yanlılıkların önlenmesi için çaba harcanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın etik bir şekilde yürütülmesi için Christensen ve diğerlerinin (2015) önerileri dikkate alınarak öğrencilerin gönüllü olmasına ve araştırma hakkında öğrencilere bilgi verilmesine özen gösterilmiştir. Öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuş ve öğrencilere Ö1, Ö2 gibi kodlar verilmiştir. Ayrıca araştırma süreci olduğu gibi yansıtılmaya çalışılarak araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için Lincoln ve Guba'nın (1985) nitel araştırmalarda önerdiği altı stratejiden yararlanılmıştır. Bu stratejiler; inandırıcılık, çeşitleme, uzman incelemesi, aktarılabirlik, tutarlılık ve dış denetimdir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

İnandırıcılık: Çalışmanın iç geçerliğinin sağlanması amacıyla senaryo formu oluşturulurken ilgili alan yazın incelenerek konuya dair bir kavramsal çerçeve hazırlanmıştır. Analizlerde sosyal adalet inancını yansıttığı düşünülen temaların kavramsal çerçeveye uygunluğu incelenmiş ve temaların birbiriyle olan ilişkisi gözden geçirilerek bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır.

Çeşitleme: Araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik önemli stratejilerden biri çeşitlemedir. Yıldırım ve Şimşek (2011), farklı örneklemelerden farklı yöntemler yoluyla veri toplanmasını ve bu sayede sonuçlara önyargı ya da yanlış anlamaların karışmasının engellenmesini çeşitlemenin temel ilkeleri olarak belirtmektedir. Çeşitleme kavramı daha çok veri toplama yöntemleri ile ilişkilendirilse de örneklem/analiz çeşitlemesi şeklinde farklı boyutları da vardır. Çalışmanın yürütüldüğü katılımcılardan toplanan verilerin benzer bilgileri verebileceği düşünülen farklı bireylerle teyit edilmesi örneklem çeşitlemesine örnek oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada da örneklem çeşitlemesini sağlamak amacıyla iki ayrı semtte bulunan okuldan veri toplanması yoluna gidilmiştir.

Uzman İncelemesi: Aynı çalışmaya başka uzmanların da dâhil edilmesidir. Böylece veri toplama, veri analizi ve sonuçların elde edilmesi adımlarında uzmanlar arasında ortaya çıkacak uyum, çalışmanın başkaları tarafından da kabul edilmesini sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu anlamda araştırma verileri iki farklı uzman tarafından kodlanmıştır.

Aktarılabirlik: Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) arttırmak için çalışma boyunca takip edilen süreçler detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun için; araştırma deseni, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama kaynağı, verilerin toplanması ve analizi işlemleri ayrıntılı bir şekilde verilmiş ve çalışmanın açık bir dille yazılmasına özen gösterilmiştir.

Tutarlılık: Çalışmanın tutarlılığının artırılması amacıyla bulguların tümü yorumlanmadan olduğu gibi sunulmuştur. Bununla birlikte toplanan veriler araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve yapılan kodlamaların karşılaştırılmasıyla kodlayıcılar arası tutarlılık/uyum hesaplanmıştır. Araştırma sürecinin başında belirlenen ve ayrıntılı olarak sınırları çizilen teorik yapıya göre gerçekleştirilen veri analizi de tutarlılığı arttıran bir diğer unsurdur. Bu sebeple araştırmacının varsa, bu tür bir teorik yapıya nasıl ulaştığını ve bu yapıya göre veri analizini ne şekilde gerçekleştirdiğini okuyucuya sunması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da kavramsal çerçevenin nasıl belirlendiği açıklanmıştır.

Dış denetim: Creswell'e (2016) göre araştırmanın teyidi için verilerin dış denetime açık olması gerekir. Bu araştırmanın tüm süreçlerinin dış denetime açık tutulabilmesi için öğrenciler tarafından yazılı olarak cevaplandırılan senaryo formları taratılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi ile araştırmanın raporlaştırılması işlemlerinin de bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiş olması verilerin saklanması ve teyit edilebilirliğini kolaylaştırmıştır.

Bulgular

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet inançlarını belirlemede kullanılan etik ikilem senaryolarına ilişkin bulgular ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Bulgular tablolaştırılırken koda ilişkin frekans değerleri dikkate alınıp en yüksek frekans değerine sahip olan koddan en düşük frekans değerine sahip olan koda doğru bir sıralama takip edilmiştir. Öğrencilerin okulda açılan bale kursuna katılım konusunda cinsiyet ayrımı yapıp yapmadıklarının belirlenmesine yönelik ilk senaryo için elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Ayrımcılığı Etik İkilem Senaryosuna İlişkin Katılımcı Cevapları

Kodlar	Yapırım		Yapmam		Toplam
	f	Öğrenci No	f	Öğrenci No	
Ahlak Yasalarıyla İlişkilendirme	-	-	37	Ö1 Ö2 Ö5 Ö7 Ö8 Ö9 Ö10 Ö11 Ö13 Ö14 Ö16 Ö17 Ö18 Ö19 Ö20 Ö21 Ö22 Ö23 Ö24 Ö25 Ö27 Ö28 Ö29 Ö33 Ö34 Ö36 Ö39 Ö40 Ö45 Ö49 Ö53 Ö54 Ö55 Ö56 Ö58 Ö61 Ö63	37
Somut Bir Gerçekle/Olguyla İlişkilendirme	8	Ö26 Ö38 Ö43 Ö50 Ö51 Ö52 Ö59 Ö60	4	Ö12 Ö30 Ö44 Ö48	12
Duygularla İlişkilendirme	2	Ö32 Ö62	5	Ö31 Ö35 Ö41 Ö46 Ö57	7
Olası Sonuçlarla İlişkilendirme	-	-	4	Ö3 Ö4 Ö15 Ö42	4
Ahlaki Yetkinlikle İlişkilendirme	-	-	1	Ö47	1

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet ayrımcılığına yönelik eylemlerinin gerekçelerinin başında ahlak yasalarıyla ilişkilendirmenin olduğu görülmektedir. 61 katılımcıdan 37'si cinsiyet ayrımcılığına yönelik davranışlarını ahlak yasalarıyla temellendirmiş ve bu ahlaki temellendirme stratejisi ile eşleştirilen katılımcı eylemlerinin tamamının sosyal adalet anlayışına uygun olduğu belirlenmiştir. Bu tema altında toplanan katılımcı ifadelerinden bazıları şunlardır;

“Böyle bir durumla karşı karşıya kalsaydım; böyle düşünen sınıf arkadaşlarımı kınardım. Sonuçta bu onun kararı ve kararına saygı duymalıdır. Bale kursu sadece kızlara yönelik olmamalı, isteyen herkes bale kursuna katılmalı. Bence böyle bir konuda cinsiyet ayrımı yapılmamalı.” (Ö10)

“Bence demokrasinin de adaletin de belirttiği üzere kız erkek ayrımı yapılmaması gerekli, eski dönemlerde kızlara pek saygı duyulmuyordu şuan anayasamızın da belirttiği üzere kız ve erkek eşitliği var. Kim demiş erkek bale yapamaz. Bununla ilgili bir örnek vermek istiyorum eski dönemlerde erkekler okula giderdi ama şuan kızlarda erkeklerde okulda, iş yerlerinde çalışabilir. Şunu söylemek istiyorum erkekler bale yapabilir bence kızlar da futbol oynayabilir önemli olan ne yapıp başarabildiğidir.” (Ö16)

Çalışma grubundaki katılımcıların cinsiyet ayrımcılığı yapıp yapmama davranışlarının gerekçeleri arasında en çok gösterilen ikinci neden “somut bir gerçek/olguya ilişkilendirme”dir (Tablo 2). Bale kursuna katılımda cinsiyet ayrımcılığı yapıp yapmamalarının “somut bir gerçek/olgu” koduyla eşleştirilen katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Ben onunla öncelikle top diye dalga geçerdim sonra da onu dışlayıp travestilerle takılmıyoruz diye onu aramıza almazdım. Onun taytli fotoğrafını çekip facebook hesabında paylaştım.” (Ö26)

“Bence erkeklerin bale yapması yanlıştır. Ama herkes haddini aşmadığı sürece özgürdür yapabilir. Bence yaparsa da tayt giymesin.” (Ö51)

“Bence erkeklerde bale yapabilir. Ancak çevremizde çoğunlukla kızlar yaptığı için önyargılı davranabiliriz. Ben normal karşılamaya çalışırdım.” (Ö12)

Cinsiyet ayrımcılığı etik ikilem senaryolarında ortaya çıkan diğer gerekçeler, duygularla ve olası sonuçlarla ilişkilendirme ile ahlaki yetkinlik olarak sıralanmaktadır. Eylemini duygulara dayalı olarak ifade eden katılımcıların bazen sosyal adalet anlayışına uygun bazen de sosyal adalet inancı ile çelişen eylemlere yöneldiği tespit edilmiştir. Olası sonuçlar ve ahlaki yetkinlik koduyla eşleştirilen katılımcı eylemlerine bakıldığında ise bu iki kod altındaki tüm katılımcı eylemlerinin cinsiyet ayrımcılığına karşı nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Bu kodların her birine ilişkin etik ikilem senaryolarından alınan örnekler aşağıda sıralanmıştır:

“Böyle bir durumda ben de gülebilirdim. Çünkü erkeklerin katılması komik olur. Komik olmasının nedeni ise tayt giymesi, çünkü bir erkek o kadar dar tayt giyerse çok komik gözüktür.” (Ö32, Duygularla İlişkilendirme)

“Ben olsam o kursa katılmam. Erkekler ve bale kursu çok saçma. Aklımın ucundan bile geçmemişti. Bence biraz da ayıp olur.” (Ö62, Duygularla İlişkilendirme)

“Bence isteyen herkes bale kursuna gidebilir. Bunda utanılacak bir şey yok. Ama ben komik bulduğum için gülerim.” (Ö57, Duygularla İlişkilendirme)

“Ben onun geleceğinin parlak olacağını düşünüyorum. Hem sosyalleşme açısından da iyidir. Bence çoğu erkek katılabilir. Bu şekilde yapınca hem onun önyargılarını değiştirmiş oluruz. Bence engel olmamalıyız.” (Ö15, Olası Sonuçlarla İlişkilendirme)

“Bence baleye sadece kızlar gitmeli. Çünkü erkekler giderse tayt giyecek ve bütün vücut hatları belli olacak bu da doğru olmaz. Aslında kızların da gitmemesi gerekir ama bu onların kararı saygı duymak gerek.” (Ö47, Ahlaki Yetkinlikle İlişkilendirme)

İrk Ayrımcılığı Temasına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ırk ayrımcılığına yönelik davranışlarının belirlenmesi amacıyla sunulan etik ikilem senaryosundan elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. İrk Ayrımcılığı Etik İkilem Senaryosuna İlişkin Katılımcı Cevapları

Kodlar	Yaparım		Yapmam		Toplam
	f	Öğrenci No	f	Öğrenci No	
Ahlak Yasalarıyla İlişkilendirme	-	-	20	Ö5 Ö11 Ö13 Ö16 Ö17 Ö18 Ö19 Ö23 Ö29 Ö30 Ö41 Ö46 Ö48 Ö53 Ö54 Ö55 Ö58 Ö59 Ö60 Ö61	20
Duygularla İlişkilendirme	3	Ö9 Ö10 Ö31	14	Ö20 Ö24 Ö27 Ö32 Ö33 Ö34 Ö39 Ö40 Ö45 Ö47 Ö49 Ö56 Ö57 Ö62	17
Olası Sonuçlarla İlişkilendirme	-	-	12	Ö1 Ö2 Ö3 Ö4 Ö8 Ö22 Ö25 Ö35 Ö36 Ö43 Ö52 Ö63	12
Somut Bir Gerçekle/Olguyla İlişkilendirme	7	Ö7 Ö12 Ö14 Ö21 Ö26 Ö42 Ö44	-	-	7
Vicdanla İlişkilendirme	-	-	3	Ö15 Ö38 Ö51	3
Ahlaki Yetkinlikle İlişkilendirme	-	-	1	Ö50	1

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların ırkçılık temasına yönelik eylemleri cinsiyet ayrımcılığı temasında olduğu gibi en fazla ahlak yasalarıyla ilişkilendirme koduyla açıklanabilmektedir. Bunu sırasıyla; duygularla, olası sonuçlarla, somut bir gerçekle/olgıyla, vicdanla ilişkilendirme ve ahlaki yetkinlik kodlarının takip ettiği görülmektedir. Yine Tablo 3’e göre 28 numaralı katılımcı hiçbir kod içerisinde yer almamaktadır. Bu durum söz konusu katılımcının ırkçılık temasına ilişkin senaryoyu cevaplandırmamasından kaynaklanmaktadır. Katılımcılardan 20’si ırkçılık temasına yönelik eylemini ahlak yasalarıyla temellendirmiş ve bu ahlaki temellendirme stratejisi ile eşleştirilen katılımcı

eylemlerinin tamamının ırk ayrımcılığına karşı yani sosyal adalet anlayışına uygun olduğu belirlenmiştir. Bu katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Kendini dışlanmış hissetmemesi için yer değiştirmek istediğimi söyledim. Çünkü bence Suriyeli olması bir şey değiştirmez ister Arap ister Türk. İnsan davranışlarıyla insandır. Bunu bilmemiz bize yeter. İnsan olmanın ayrıcalıklarından biri de saygılı olmaktır.” (Ö53)

“Ben seyirci kalmazdım. Ahmet’le yer değiştirip Affan’la aynı grupta olmayı tercih ederdim. Çünkü ben dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapmam. Çünkü onu da Allah yarattı bizi de yani biz de Allah’ın kuluyuz o da.” (Ö55)

İrkçilik teması etik ikilemine yönelik katılımcı eylemlerinden 17’si duygular, 12’si olası sonuçlar, 7’si somut bir gerçek/olgu, 3’ü vicdan ve 1’i ise ahlaki yetkinlik altında kodlanmıştır. Duygularla ilişkilendirme koduyla eşleştirilen katılımcı eylemlerinden bazıları sosyal adalet inancıyla örtüşürken bazıları ise sosyal adalet inancıyla çelişmektedir. Buna karşın somut bir gerçek/olgu ile ilişkilendirme kodu altında yer bulan katılımcı eylemlerinin tamamının ırk ayrımcılığı içerdiği saptanmıştır. Olası sonuçlarla, vicdanla ve ahlaki yetkinlikle ilişkilendirme altında kodlanan katılımcı eylemleri söz konusu olduğunda ise tümünün “ırk ayrımcılığı yapmam” şeklinde olduğu dikkat çekmektedir. Söz konusu ahlaki temellendirmelerden her birine örnek olabilecek katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Ben öncelikle Affan’ın üzülmesine üzülürüm. Çünkü sırf bizim ülkemizden biri olmadığı için onu dışlamak beni daha çok üzer. Ancak dürüst olmak gerekirse onu tanımadığım ve onunla çalışacağım için heyecanlanırım. Sanırım ben de Affan’la aynı grupta olmak istemem.” (Ö9, Duygularla İlişkilendirme)

“Hayır, seyirci kalmam. Sonuçta o da bir insan. Onun dışlanmış hissetmesi beni üzerdi. Çünkü bir keresinde benim de başıma geldi onu anlayabiliyorum.” (Ö33, Duygularla İlişkilendirme)

“Ben Affan’ın dışlanmasını istemem. Ahmet’e davranışının yanlış olduğunu söylerim. Affan’ın kendinin dışlanmış hissetmemesi için Ahmet’le yer değiştirmek isterim. Çünkü Affan’a acırım.” (Ö40, Duygularla İlişkilendirme)

“Affan kendini dışlanmış hissetmesin diye Ahmet ile yer değiştirmek istediğimi söyledim. Çünkü bir insanın kendini dışlanmış hissetmesi onu psikolojik olarak etkiler. Etkilenmesiyle hem ruhsal hem de bedensel olarak üzüntüsü yansır ve sorunlar oluşur. Her kimde olursa olsun bu tür sorunlar oluşmasını istemediğim için Ahmet’le yer değiştirmek istedim.” (Ö4, Olası Sonuçlarla İlişkilendirme)

“Ben seyirci kalırım. Çünkü Suriyelileri hiç sevmem. Çünkü bizim mahallede bizim ev ile birlikte beş eve girmişler o yüzden onu teselli ederim ama kendi grubuma almam.” (Ö7, Somut Bir Gerçek/Olguyla İlişkilendirme)

“Hayır, Ahmet’e şöyle derdim Allah’ın yarattığı her şey güzel ve saygıya değerdir. Suriyeli olduğu için onu dışlamayacağımı söyledim.” (Ö50, Ahlaki Yetkinlikle İlişkilendirme)

“Kimse kendi zevkleriyle aynı olmayan kişileri sevmeyiz. Ama benim Affan’ın üzülmesine vicdanım kabul etmez. Bu yüzden yer değiştiririm.” (Ö15, Vicdanla İlişkilendirme)

Hak ve Özgürlüklere Saygı Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmada hak ve özgürlüklere saygı temasına ilişkin etik ikilem senaryosundan elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde 47 numaralı katılımcının hiçbir kod içerisinde yer almadığı görülmektedir. Bu durum söz konusu katılımcının hak ve özgürlüklere saygı temasına ilişkin senaryoyu cevaplandırmamasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4. Hak ve Özgürlüklere Saygı Etik İnkilem Senaryosuna İlişkin Katılımcı Cevapları

Kodlar	Sırayı Beklerim			Sırayı Beklemem			Toplam							
	f	Öğrenci No			f	Öğrenci No								
Ahlak Yasalarıyla İlişkilendirme	24	Ö3	Ö4	Ö5	Ö9	Ö11	Ö12	Ö13	-	-	24			
		Ö24	Ö27	Ö28	Ö29	Ö32	Ö34							
		Ö35	Ö39	Ö40	Ö43	Ö45	Ö53							
		Ö54	Ö57	Ö59	Ö62	Ö63								
Olası Sonuçlarla İlişkilendirme	4	Ö14	Ö16	Ö60	Ö61	14	Ö1	Ö2	Ö7	Ö8	Ö15	Ö17	Ö19	18
							Ö22	Ö25	Ö36	Ö38	Ö44	Ö46		
							Ö50							
Duygularla İlişkilendirme	3	Ö10	Ö30	Ö48	8	Ö20	Ö23	Ö33	Ö41	Ö42	Ö51	11		
							Ö52	Ö58						
Ahlaki Yetkinlikle İlişkilendirme	4	Ö18	Ö49	Ö55	Ö56	-	-	-	-	-	-	-	4	
Somut Bir Gerçekle/Olguyla İlişkilendirme	3	-	-	-	-	-	Ö21	Ö26	Ö31	-	-	-	3	

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin hak ve özgürlüklere saygı temasına yönelik eylemlerinin en temelde ahlak yasalarına dayandığı ve bunu sırasıyla olası sonuçlarla, duygularla, ahlaki yetkinlikle ve somut bir gerçekle/olguyla ilişkilendirmenin takip ettiği görülmektedir. Ahlak yasaları ve ahlaki yetkinlik ile ilişkilendirilen katılımcı eylemlerinin tümü sosyal adalet anlayışına uygun eylemlerden oluşmaktadır. Buna karşın olası sonuçlarla ve duygularla ilişkilendirme koduyla eşleşen katılımcı eylemlerinin bazılarının sosyal adalet anlayışı ile uyumlu bazılarının ise sosyal adalet anlayışına aykırı olduğu belirlenmiştir. Somut bir gerçek/olgu ile ilişkilendirme kodu altındaki katılımcı eylemleri ele alındığında hiçbirinin sosyal adalet inancına hizmet etmediği görülmektedir. Bu temaların her biri için katılımcı ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir;

“İhtiyacımı almak için sıraya girer beklerdim. Çünkü insanların hakkını yemek istemiyorum. Onlar beklerken benim almam bencillik olur. O yüzden de sıraya girerim.” (Ö4, Ahlak Yasalarıyla İlişkilendirme)

İhtiyacımı alabilmek için sıraya girerdim. Çünkü uzun süredir bekleyen öğrencilere haksızlık olurdu. Adaletli olmayan bir dünyada en azından biz adaletli olmalıyız.” (Ö34, Ahlak Yasalarıyla İlişkilendirme)

“Ben sıraya girmezdim istediğimi alır giderdim. Çünkü zilin çalmasına saniyeler kalmış aç kalsaydım dikkatimi derse toplayamayacaktım ve derste hiçbir şey anlayamayacaktım.” (Ö1, Olası Sonuçlarla İlişkilendirme)

“Doğruyu söylemek gerekirse ben içeri girip istediklerimi alırım. Çünkü eğer sırada beklersem tenefüs bitebilir ve ben aç kalabilirim.” (Ö17, Olası Sonuçlarla İlişkilendirme)

“Ben çocukların sıraya girmesini isterim. Çünkü eğer sıraya girmezsek izdiham olur ve herkes birbirini ezer.” (Ö60, Olası Sonuçlarla İlişkilendirme)

“Sıraya girerdim. Çünkü insanların hakkını yediğim zaman toplumda huzursuzluk çıkacağını biliyorum” (Ö61, Olası Sonuçlarla İlişkilendirme)

“Valla yalan söyleyemem. Alacağımı alırdım, her kim olsa alırdı. Açken gözüm döndüğü için bu teklifi geri çevirmezdim.” (Ö20, Duygularla İlişkilendirme)

“Ya aslında mideme ve rahatıma düşkün biriyim büyük ihtimalle sırada beklemeyi tercih etmezdim.” (Ö33, Duygularla İlişkilendirme)

“Yalan söylemek istemiyorum. Gidip kantinden yiyeceklerimi alırdım. Çünkü artık bu dünyada herkes kendini düşünüyor bence bir başkası da aynı şeyi yapar üzgünüm.” (Ö41, Duygularla İlişkilendirme)

“Ben de onlar gibi sıraya girerdim. Çünkü onlar da benim gibi acıkmış olabilir. Kendi sıramı beklerdim.” (Ö48, Duygularla İlişkilendirme)

“Sırayı beklerdim. Çünkü İslam dininde kul hakkı yemek çok günahdır ve sizin bu davranışınızı örnek alıp bunları başkası da yapabilir. Eğer siz sırada olsaydınız ve başka biri gelip kantin sahibi tanıdığı olduğu için sıraya girmeden kantine girseydi siz ne tepki verirdiniz.” (Ö18, Ahlaki Yetkinlikle İlişkilendirme)

“Kantinin içine girip istediklerimi alırdım. Çünkü toplumun sıraya girme alışkanlığı yok, birbirlerini üstüne çıkararak sıra oluyolar zaten boyu uzun ve sesi gür olan istediklerini alıp çıkıyor. Ben de kantinin içine girip alışverişimi yapardım.” (Ö21, Somut Bir Gerçekle/Olguyla İlişkilendirme)

Adil Olma Temasına İlişkin Bulgular

Etik ikilem senaryo formundaki dördüncü senaryo öğrencinin arkadaşlarının hazırlamış olduğu performans ödevlerini değerlendirmede yakınlık, arkadaşlık vs. gözetmeden adil bir değerlendirme yapıp yapmayacağını incelemektedir. Bu temadan elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Adil Olma Etik İkilem Senaryosuna İlişkin Katılımcı Cevapları

Kodlar	Yapırım				Yapmam		
	f	Öğrenci No				f	Öğrenci No
Ahlak Yasalarıyla İlişkilendirme	23	Ö4 Ö9 Ö11 Ö15 Ö16 Ö17 Ö19 Ö20 Ö24 Ö27 Ö33 Ö34 Ö36 Ö39 Ö43 Ö49 Ö53 Ö55 Ö56 Ö57 Ö58 Ö59 Ö63	-	-	-	-	23
Olası Sonuçlarla İlişkilendirme	10	Ö1 Ö2 Ö5 Ö7 Ö12 Ö13 Ö31 Ö32 Ö35 Ö45	5	Ö14 Ö18 Ö41 Ö50 Ö51	-	-	15
Duygularla İlişkilendirme	9	Ö3 Ö10 Ö22 Ö23 Ö30 Ö42 Ö54 Ö60 Ö62	-	-	-	-	9
Somut Bir Gerçekle/Olguyla İlişkilendirme	-	-	6	Ö21 Ö26 Ö38 Ö40 Ö52 Ö61	-	-	6
Ahlaki Yetkinlikle İlişkilendirme	2	Ö25 Ö46	-	-	-	-	2
Vicdanla İlişkilendirme	1	Ö8	-	-	-	-	1

Tablo 5’ten de anlaşıldığı üzere Ö28, Ö29, Ö44, Ö47 ve Ö48 numaralı katılımcılar ikilemi yanıtız bırakmış ve dolayısıyla bu katılımcılar hiçbir kod altına yerleştirilmemiştir. Adil olma ikilemini; katılımcıların 23’ü ahlak yasalarıyla, 15’i olası sonuçlarla, 9’u duygularla, 6’sı somut bir gerçekle/olguyla, 2’si ahlaki yetkinlikle ve 1’i ise vicdanla ilişkili olarak gerekçelendirmiştir. Olası sonuçlarla ilişkilendirilen eylemler incelendiğinde bazen sosyal adalet anlayışına uygun bazen de sosyal adalet inancı ile çelişen eylemlerle neticelendiği görülmüştür. Somut bir gerçek/olgu kodu altındaki davranışların tamamı sosyal adalet anlayışı ile çelişen eylemlerden oluşurken; ahlak yasaları, duygular, ahlaki yetkinlik ve vicdan ile ilişkili katılımcı eylemlerinin tümü sosyal adalet inancıyla örtüşür niteliktedir. İkileme yönelik eyleminin ahlak yasaları ile ilişkilendirildiği katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Arkadaşım olsa bile herkesin hak ettiği puanı vermem gerektiği için ona da hak ettiği puanı verirdim.” (Ö19)

“Arkadaşımın sunumunu hak ettiği gibi değerlendirmeliyim. Çünkü belki de sunumu için çok çalışmamıştı. Ne kadar çok sevdiğim bir arkadaşım olsa da ona hak ettiği puanı vermeliyim. Böylece diğerlerine haksızlık etmemiş olurum.” (Ö34)

"Düşük not verirdim. Çünkü onu diğerlerinden ayıran özellik nedir ki? Neden diğerleri de arkadaşım onlara nasıl adaletli davrandıysam ona da adaletli davranırdım." (Ö55)

Adil olma etik ikilemine yönelik eylemleri; olası sonuçlarla, duygularla, somut bir gerçekle/olguyla, ahlaki yetkinlikle ve vicdanla ilişkilendirme kodu altında değerlendirilen katılımcıların ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

"Ben ona hak ettiği notu verirdim. Eğer bunu yapmayı ona yüksek not verirsem bundan daha fazla çaba göstermeyecektir. Bu nedenle diğer ödevlerinde de düşük alır. Hak ettiği notu verirdim." (Ö18, Olası Sonuçlarla İlişkilendirme)

"Performans ödevine yüksek not verirdim. Çünkü bu notlar hem karneye geçecek hem de benim sıra arkadaşım. Zaten yazılılardan düşük not almış. Performans ödevinden yüksek alsın ki notu yükselsin." (Ö31, Olası Sonuçlarla İlişkilendirme)

"Geçebileceği kadar not verirdim. Ne fazla ne eksik. Çünkü eğer benim yüzümden sınıfta kalırsa üzülürüm. Bu sadece arkadaşım için değil herkes için geçerli." (Ö23, Duygularla İlişkilendirme)

"Ben onunla gidip sosyal bilgiler öğretmeninden fazla not isterdim. Çünkü onun yerinde ben olsaydım üzülürdüm ve ağlardım." (Ö60, Duygularla İlişkilendirme)

"Kesinlikle 100 veririm, çünkü arkadaşlık bunu gerektirir." (Ö38, Somut Bir Gerçekle/Olguyla İlişkilendirme)

"Ben olsaydım hak ettiği notu verirdim. Çünkü eğer ki onun notunu yüksek verseydim hem kul hakkına girmiş olurum hem de diğerlerine haksızlık etmiş olurum." (Ö25, Ahlaki Yetkinlikle İlişkilendirme)

"Düşük not verirdim. Yoksa herkesin hakkını yemiş olurum ve cehenneme giderdik." (Ö46, Ahlaki Yetkinlikle İlişkilendirme)

"Ben arkadaşıma yüksek not verirdim. Yaptığım şeyin yanlış olduğunu biliyorum. Fakat düşük puan alırsa da içim rahat etmezdi" (Ö8, Vicdanla İlişkilendirme)

Yardımseverlik Temasına İlişkin Bulgular

Yardımseverlik temasında öğrencinin ailesinin bir kısmını kendi ihtiyaçlarını karşılaması, bir kısmını ise yardıma muhtaç insanlara destek olması için biriktirmesi karşılığında verdiği parayı çok istediği telefonu satın almak için kullanıp kullanmayacağı sorgulanmıştır. Bu ikilemi Ö15, Ö16, Ö23 ve Ö29 numaralı katılımcılar yanıtız bırakmış olup geriye kalan 57 katılımcının eylemleri Tablo 6'daki gibi kodlanmıştır.

Tablo 6. Yardımseverlik Etik İkilem Senaryosuna İlişkin Katılımcı Cevapları

Kodlar	Parayı Kullanırım				Parayı Kullanmam				Toplam							
	f	Öğrenci No				f	Öğrenci No									
Duygularla İlişkilendirme	10	Ö9	Ö12	Ö35	Ö36	Ö44	Ö45	8	Ö3	Ö4	Ö10	Ö17	Ö19	Ö40	Ö47	18
				Ö50	Ö51	Ö55	Ö58					Ö48				
Somut Bir Gerçek/Olguyla İlişkilendirme	-							18	Ö1	Ö11	Ö13	Ö21	Ö25	Ö26	Ö28	18
									Ö30	Ö31	Ö33	Ö38	Ö41	Ö42	Ö46	
									Ö49	Ö59	Ö60	Ö63				
Ahlaki Yetkinlikle İlişkilendirme	-							10	Ö2	Ö5	Ö7	Ö14	Ö18	Ö20	Ö22	10
									Ö27	Ö56	Ö61					
Vicdanla İlişkilendirme	-							5	Ö24	Ö43	Ö53	Ö54	Ö62			5
Olası Sonuçlarla İlişkilendirme	-							3	Ö8	Ö34	Ö52					3
Ahlak Yasalarıyla İlişkilendirme	-							3	Ö57	Ö39	Ö32					3

Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere yardımseverlik temasıyla ilgili katılımcı eylemleri en fazla duygular ve somut bir gerçekle/olguyla ilişkilendirme ile açıklanabilmektedir. Duygularla ilişkilendirme koduyla eşleşen katılımcı eylemlerine bakıldığında bazıları sosyal adalet inancıyla örtüşürken bazıları ise sosyal adalet inancıyla çelişmektedir. Somut bir gerçekle/olguyla, ahlaki yetkinlikle, vicdanla, olası sonuçlarla ve ahlak yasalarıyla ilişkilendirilen katılımcı eylemleri söz konusu olduğunda ise tamamının "yardım etmem için verilen parayı kendim için kullanmam" biçiminde olduğu dikkat çekmektedir. Eylemlerinin duygular ve somut bir gerçekle/olguyla ilişkilendirildiği katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

"Hayır, o para ile yardıma muhtaç insanlara destek olurum. Çünkü onların durumu benim gibi değil. Onlara üzülürüm." (Ö4, Duygularla İlişkilendirme)

"Ben sevdiğim eşyayı alırdım belki daha sonra yardıma muhtaç olanlara verirdim." (Ö45, Duygularla İlişkilendirme)

"Yardıma ihtiyacı olan kişilere verirdim. Çünkü telefon bekleyebilir ben para biriktirip alabilirim. Ancak yardıma ihtiyacı olan insanlar bekleyemez." (Ö11, Somut Bir Gerçekle/Olguyla İlişkilendirme)

"Yardıma muhtaç kişilere vermek için biriktirdiğim parayı harcamazdım. Bence telefon hiçbir zaman ihtiyaç değildir. Ama bu dünyada temel ihtiyaçlarını bile karşılayamayan insanlar var onlara verirdim." (Ö21, Somut Bir Gerçekle/Olguyla İlişkilendirme)

Yardımseverlik etik ikilem senaryosunda ortaya çıkan diğer gerekçeler ahlaki yetkinlikle, vicdanla, olası sonuçlarla ve ahlak yasalarıyla ilişkilendirme olarak sıralanmaktadır. Bu gerekçelerin her birine ilişkin etik ikilem senaryolarından alınan örnekler aşağıda sıralanmıştır:

"O para onlara ayrılmışsa onlarındır. Kullanırsam kul hakkı olur." (Ö20, Ahlaki Yetkinlikle İlişkilendirme)

"Bir kısmını toplar onlara verirdim. Çünkü biz evde yemek yerken onların aç kalmasına vicdanım el vermez. Komşusu açken tok yatan bizden değildir." (Ö62, Vicdanla İlişkilendirme)

"O para ne kadar benim olsa da bir amaç için verildi. Telefon benim istediğim bir şey ama onu her zaman alabilirim. Ama insanlara her zaman yardım edemem. Belki de ben o telefonu aldım ve yardım edeceğim insanlar da hayatını kaybetti. Bu yüzden ben telefon almak yerine o parayı yardıma muhtaç insanlara verirdim." (Ö34, Olası Sonuçlarla İlişkilendirme)

"Ben yardıma muhtaç insanlara verirdim parayı. Çünkü o para o insanların hakkı. Ben o para ile telefon alırsam yanlış bir şey yapmış olurum. O yüzden yardıma muhtaç insanlara verirdim." (Ö39, Ahlak Yasalarıyla İlişkilendirme)

Kültürlerarası Duyarlılık Temasına İlişkin Bulgular

Kültürlerarası duyarlılığı kapsayan altıncı ve son senaryoda 23 Nisan törenlerine katılmak üzere yurtdışından Diyarbakır'a gelen farklı kültürden çocukların misafir edilmesi ve bu çocuklardan biri olan İskoç asıllı çocuğun törene giderken kilt (etek görünümlü) giymesi işlenmiş ve öğrencinin İskoç asıllı çocuğun kıyafetine yönelik tepkisinin ne olacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temadan elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'de Ö28, Ö35, Ö36, Ö45, Ö50, Ö55 ve Ö56 numaralı katılımcıların yer almaması, önceki temalarda olduğu gibi bu temada da ikilemi yanıtsız bırakan öğrencilerin tablo dışında tutulmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 7. Kültürlerarası Duyarlılık Etik İkilem Senaryosuna İlişkin Katılımcı Cevapları

Kodlar	Birlikte Giderim				Birlikte Gitmem		Toplam
	f	Öğrenci No				f	
Ahlak Yasalarıyla İlişkilendirme	23	Ö1 Ö4 Ö8 Ö9 Ö11 Ö14 Ö15 Ö16 Ö17 Ö18 Ö20 Ö21 Ö26 Ö30 Ö38 Ö40 Ö42 Ö49 Ö52 Ö53 Ö59 Ö61 Ö63	-	-	-	-	23
Somut Bir Gerçekle/Olguyla İlişkilendirme	7	Ö5 Ö19 Ö22 Ö24 Ö41 Ö46 Ö58	5	Ö29 Ö32 Ö39 Ö43 Ö51			12
Duygularla İlişkilendirme	8	Ö2 Ö23 Ö27 Ö34 Ö44 Ö47 Ö57 Ö62	2	Ö54 Ö60			10
Olası Sonuçlarla İlişkilendirme	4	Ö10 Ö12 Ö25 Ö33	2	Ö31 Ö48			6
Ahlaki Yetkinlikle İlişkilendirme	3	Ö3 Ö7 Ö13	-	-			3

Tablo 7'ye göre ahlak yasaları ve ahlaki yetkinlik kodu altında sınıflandırılan katılımcı eylemlerinin kültürlerarası duyarlılığa uygun; somut bir gerçekle/olguyla, duygularla ve olası sonuçlarla ilişkilendirilen katılımcı eylemlerinin ise kimi zaman kültürlerarası duyarlılığa uygun kimi zaman da kültürlerarası farklılıkları reddeden eylemlerle sonuçlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların 23'ünün kültürlerarası duyarlılığa ilişkin ikilem karşısındaki eyleminin ahlak yasaları altında kodlandığı görülmektedir. Ahlak yasaları ile ilişkili olduğu düşünülen katılımcı görüşlerinden örnekler şunlardır:

"İskoç'la törene giderdim. Çünkü her ülkenin gelenek ve görenekleri, kültürleri farklı bunu saygıyla karşılamamız gerekir." (Ö11)

"Benim için sorun olmaz. Çünkü farklılıklara çok saygı duyan biriyim. Ondan dolayı problem olmaz." (Ö30)

Kültürlerarası duyarlılık etik ikilem senaryosunda ortaya çıkan diğer gerekçeler somut bir gerçekle/olguyla, duygularla, olası sonuçlarla ve ahlaki yetkinlikle ilişkilendirme olarak sıralanmaktadır. Bu gerekçelerin her birine ilişkin katılımcı görüşlerinden alınan örnekler aşağıda sıralanmıştır:

"Erkekler etek giyemez demek cahillik olur ve bence saçmalık. O yüzden onunla törene giderdim." (Ö22, Somut Bir Gerçekle/Olguyla İlişkilendirme)

"Ben pantolon giymesini isterdim. Burası kendi ülkesi değil Diyarbakır." (Ö29, Somut Bir Gerçekle/Olguyla İlişkilendirme)

"Bir pantolon verip giymesi için ısrar ederdim. Çünkü bizim ülkemizde erkeklerin etek giymesi saçma olurdu ona gülerlerdi. Bu yüzden pantolon verirdim." (Ö51, Somut Bir Gerçekle/Olguyla İlişkilendirme)

"Törene onunla gitmek benim için sorun olmazdı. Çünkü o da farklı bir kültüre sahip hatta onunla gitmekten mutluluk duyardım. Farklı kültüre sahip biriyle arkadaş olmak gerçekten mutluluk verici olmalı. Kaldı ki İskoç biriyle." (Ö2, Duygularla İlişkilendirme)

"Ben onunla gitmek istemezdim. Çünkü yanımda etekli bir çocuk olsa herkesten utanırdım." (Ö60, Duygularla İlişkilendirme)

"Törene onunla birlikte giderdim. Diğer insanların dalga geçmesi umurumda olmazdı. Onların kültüründe etek giymek normal olduğundan gitmeseydim üzülmürdü." (Ö12, Olası Sonuçlarla İlişkilendirme)

“Ben kendi elbiselerimden verirdim. Yani bir tane pantolon verirdim. Çünkü bizim kültürümüzde böyle şeylere karşı alaycı olabilirler.” (Ö31, Olası Sonuçlarla İlişkilendirme)

“Benim ona verdiğim pantolonu giymesini isterim çünkü törende ona bakıp bu ne etek giymiş der onla dalga geçerlerdi ve ben çok üzülürdüm.” (Ö48, Olası Sonuçlarla İlişkilendirme)

“Eğer hoca bunu benden istese tabi ki de yaparım.” (Ö3, Ahlaki Yetkinlikle İlişkilendirme)

“Bizim için sıkıntı olmaz. Herkes Allah'ın kulu. İster etek giysin ister pantolon fark etmez.” (Ö13, Ahlaki Yetkinlikle İlişkilendirme)

Tartışma

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet inançlarının incelenmesini konu edinmektedir. Araştırmada öğrencilerin adil olmayan durumlar karşısında sergiledikleri davranışlar ile bu davranışların altında yatan nedenler açığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda sosyal adalet inancına ilişkin gösterge olabileceği düşünülen; cinsiyet ayrımcılığı, ırkçılık, adil olma, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı ve kültürlerarası duyarlılık temalı etik ikilem senaryoları oluşturulmuştur.

Araştırmada, *ahlak yasalarıyla ilişkilendirmenin* yardım etme teması dışındaki bütün temalarda katılımcı eylemlerini en fazla açıklayan ahlaki gerekçelendirme stratejisi olduğu ve ahlak yasalarıyla ilişkilendirilen tüm eylemlerin sosyal adalet anlayışına uygun davranışlar ile sonuçlandığı belirlenmiştir. Bu sonuç, katılımcıların sosyal adaletin sağlanması yönündeki eylemlerini tartışmasız olarak herkes tarafından kabul edilen eylem örneklerine dayandırdığına işaret etmektedir. Örneğin cinsiyet ayrımcılığı etik ikilem senaryosunda bir erkek öğrencinin bale kursuna katılım isteği üzerinden öğrencilerin sosyal açıdan yapılandırılmış cinsiyet rolleri ve normlarına dayalı herhangi bir ayırma, dışlanma ya da kısıtlama davranışına gidip gitmeyecekleri sorgulanmış yani baleyı yatay biçimde katmanlaştırarak “kadın işi” ve “erkek işi” ayrımı yapıp yapmayacakları irdelenmiştir. Bu senaryoda katılımcıların çoğunluğu cinsiyet ayrımcılığının adaletsiz bir durum oluşturduğunu ifade etmiş ve söz konusu duruma yönelik eylemlerini “ırk, cinsiyet, dil vs. gibi herhangi bir ayırım gözetmeksizin herkes eşit hak ve özgürlüklere sahiptir” şeklindeki bir ahlaki normla gerekçelendirmiştir. Ancak bu noktada ayrımcılığın yalnızca ırk, renk, cinsiyet, dil, din, ulusal ya da toplumsal köken gibi faktörlere dayalı olarak hak ve özgürlüklerin kullanılmasının engellenmesi/sınırlandırılmasından ibaret olmadığı da gözden kaçırılmamalıdır. Sözelimi insanlara karşı önyargı veya düşmanlık duyguları nedeniyle farklı davranmak da bir tür ayrımcılıktır. Buna göre kimi eylemler hukuk normlarına aykırılık teşkil etmese bile bir ayrımcılığı yansıtabilir ve bu açıdan ahlak dışı olabilir. Örneğin bir kimse belirli bir ırka ya da dini inanca mensup kişileri eş olarak seçmeyebilir. Çünkü kişinin bu gruplara karşı bir önyargısı olabilir (Pieper, 2012). Burada yapılan davranış da aslında bir ayrımcılıktır, ancak bu davranış ahlak dışı olarak değerlendirilebilse de hukuk normlarına aykırı nitelik taşımamaktadır. Bu durum çalışmadaki ırk ayrımcılığı temasına yönelik etik ikilem üzerinden de örneklendirilebilir. Irk ayrımcılığı etik ikileminde katılımcılara Suriyeli bir öğrenci ile aynı grupta yer almayı kabul edip etmeyeceği sorulmuştur. Öğrencilerin bir kısmı Suriyeli bir öğrenci ile aynı grupta yer almanın kendileri için sorun teşkil etmeyeceğini ifade etse de bazıları Suriyelileri sevmediklerini belirterek aynı grupta yer almak istemediklerini dile getirmiştir. Bu anlamda Suriyeli öğrenci ile aynı grupta yer almayı kabul etmeyen öğrencilerin söz konusu davranışı ahlak dışıdır fakat hukuk normlarına aykırı değildir. Dolayısıyla ayrımcılığı yalnızca ahlak yasalarına dayalı olarak reddetmek de bireyin tam anlamıyla adil bir anlayışa sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Araştırmada ahlak yasalarıyla ilişkilendirilen katılımcı eylemlerinin tümü sosyal adalete uygun davranışlarla sonuçlansa da yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere ahlak yasaları bireyleri daima sosyal adaletle örtüşen eylemlere yönlendirir gibi bir çıkarıma varmak doğru olmayacaktır.

Araştırmada en fazla başvuru alan ikinci ahlaki gerekçelendirme stratejisinin duygularla ve somut bir gerçekle/olguya ilişkilendirme olduğu tespit edilmiştir. Hatta yardımseverlik temasında bu stratejilerin ahlak yasalarıyla ilişkilendirmenin de önüne geçtiği saptanmıştır. Bu sonuç katılımcıların eylemlerinin normlara uygunluğunu göstermek için hem duygulara hem de somut bir gerçeğe/olguya

başvurmayı sıklıkla kullandığı anlamına gelmektedir. Duygulara başvurularak gerekçelendirilen eylemlerin adil olma temasında tümüyle sosyal adaletle bağdaştığı belirlenmiştir. Diğer temalarda ise duygularla hareket etmenin sosyal adaletle uyumlu davranışlarla sonuçlanabildiği gibi sosyal adalet anlayışına hizmet etmeyen eylemleri de beraberinde getirebildiği saptanmıştır. Örneğin kültürlerarası duyarlılık temasında bazı katılımcılar törene misafir çocukla beraber gitmekten mutlu olacağını bazıları ise etek giyen bir erkekle beraber gitmekten utanç duyacağını belirtmiş yani eylemlerini duygularıyla açıklamıştır. Somut bir gerçek/olguya ilişkilendirmede de tıpkı duygularla ilişkilendirmede olduğu gibi katılımcıları bazen sosyal adaleti onaylayan bazen de sosyal adaleti reddeden davranışlar sergilemeye yöneltebilmektedir. Somut bir gerçekle/olguya ilişkilendirmede bireyler bir değer yargısının, davranışın, tutum ve eylemin kurallara uygunluğunu göstermek için nesnellığı tartışılmaz bir olguyu (Yahudi, soylu, işçi çocuğu, arkadaş, muhtaç vb.) kullanırlar (Pieper, 2012). Temalara bakıldığında yardımseverlik etik ikilem senaryosunda sosyal adalete uygun (Ö41: *Ben parayı yardıma muhtaç insanlara verirdim. Çünkü benim her ne kadar o telefona ihtiyacım olsa da onların yiyecek, giyecek vs. ihtiyacı var. Bu daha önemli.*); adil olma, ırkçılık ve insan haklarına saygı etik ikilem senaryolarında sosyal adaletle çelişen (Ö61: *Yüksek not verirdim. Çünkü o benim arkadaşım;* Ö14: *Ben seyirci kalmaya daha olumlu bakarım. Çünkü benim arkadaşım belli, ben onunla aynı grupta olmak isterim;* Ö26: *Kesinlikle içeri girip istediğimi alırdım. Çünkü onların hiçbirini tanımıyorum sorun olmaz.*); cinsiyet ayrımcılığı ve kültürlerarası duyarlılık etik ikilem senaryolarında katılımcıların bir kısmını sosyal adalete uygun (Ö44: *Bana göre bale kursuna kızlar da gidebilir erkekler de gidebilir. Çünkü kızlar nasıl futbol oynuyorsa erkekler de bale yapabilir;* Ö19: *Onun giydiği giysilerden utanmayıp onunla birlikte törene giderdim. Çünkü bu kıyafet onun yöresine ait, İskoçlar böyle giyinir.*) bir kısmını ise sosyal adaletin aksi yönünde (Ö59: *Bence erkekler bale yapamaz. Çünkü sonuçta erkek ve bale yapması doğru değil;* Ö32: *Pantolon giymesini isterim. Etek giymek kızlara aittir.*) davranışlara ittiği görülmüştür. Bu örneklerde de görüldüğü üzere duygular ve somut gerçekler/olgular, bireylerin ahlaki normlara uygun davranışlar sergilemesine yardımcı olabilmekte fakat sözü geçen stratejilerle gerekçelendirilen eylemlerin tümü ahlaki anlayışa uygun düşmemektedir. Gerçekten Kant da ahlaki davranışların temel nedeninin duygu ve eğilimler değil, akıl olduğunu savunmuştur. Kant'a göre ahlaki motive eden güç; mutluluk, zevk ve fayda gibi koşullara bağlı olmamaktadır ve ahlaki davranış her koşulda ortaya konulması gereken davranıştır (Sökmen, 2016). Dolayısıyla sosyal adalet inancını öğrencilere kazandırmak için bireylere toplumsal önyargı içeren gerçeklikler ya da duygular yerine ahlaki normlara uygun davranması gerektiği öğretilmelidir.

Araştırma bulgularına göre; duygularla ve somut bir gerçekle/olguya ilişkilendirmeden sonra katılımcı eylemlerini en fazla açıklayan ahlaki gerekçelendirme stratejisi olası sonuçlarla ilişkilendirilmedi. Cinsiyet, ırk ayrımcılığı ve yardımseverlik temalarında bu strateji ile eşleşen katılımcı eylemlerinin tamamı sosyal adalet inancıyla paraleldir. Diğer taraftan hak ve özgürlüklere saygı, adil olma ve kültürlerarası duyarlılık temalarında ahlaki gerekçelendirmeye dayalı eylemlerden bazıları sosyal adalete uygun iken bazıları sosyal adalet inancına ters düşmektedir. Örneğin insan haklarına saygı temasında öğrencilerden bir kısmı sıra bekleyen arkadaşlarının hakkını çiğnememek için sıraya girmeyi tercih ederken bir kısmı ise sıraya girmeleri halinde tenefüsün bitmesi, aç kalma endişesi ve derse motive olamama gibi olası durumlar nedeniyle içeri girip istediklerini alacaklarını ifade etmiştir. Araştırmaya ilişkin bu bulgu teolojik sonuç odaklı ahlaki kuramın tezleri ile aynı eksendedir. Teolojik sonuç odaklı kuramda belirleyici referans, elde edilen ya da elde edilmesi beklenen faydadır. Yani bu teoriye göre bir eylem kendi başına iyi veya kötü değildir, o eylemi iyi ya da kötü yapan sonuçlarıdır. Teolojik teorilere göre bir eylem istenen sonucu ortaya çıkarıyorsa, o zaman ahlaki açıdan doğru ve iyi kabul edilmelidir (Sökmen, 2016). Dolayısıyla davranışa/eyleme ilişkin açıklama ve gerekçelendirmenin sosyal adalet anlayışına uygun ahlaki bir norm olup olmadığına dair genel bir değerlendirme pek mümkün olmayıp tek tek olaylar özelinde inceleme yapılmasını gerektirmektedir.

Ahlaki yetkinlik ve vicdanla ilişkilendirme stratejilerinin katılımcıların eylemlerini gerekçelendirmede en az başvurdukları strateji olduğu ve bu stratejilerle eşleşen eylemlerin tümünün sosyal adalet anlayışına hizmet ettiği tespit edilmiştir. Ahlaki yetkinlik stratejisinde bireyler eylemlerini kabul görmüş kişi ya da merciinin otoritesine başvurarak açıklarlar (Pieper, 2012). Örneğin yardımseverlik temasındaki katılımcı ifadelerinde öğrenciler ebeveynlerinin parayı muhtaç kimselere

yardım etmeleri koşuluyla verdiği ya da islam dininin gerekliklerine (kul hakkı, sevap kazanma) atıfta bulunarak eylemlerini gerekçelendirmiştir. Sıralanan gerekçeler, katılımcıların bir kişi ya da otoriteye bağlılığı sonucu yardım etme davranışına yöneldiğini göstermektedir. Ancak katılımcılar ahlaki yetkinliğine inanılan kişi ya da otoriteye güvenerek davrandığında kişisel sorumluluklarını göz ardı etmiş olmaktadır. Çünkü hiçbir birey ahlaki konularda eylemlerini temellendirirken yükümlülüğünü bir başkasına devredemez, başkasını ahlaki açıdan mutlak bir ahlaki mercii gibi konumlandıramaz. Bu durum bireyin, içinde yaşadığı toplumun adalet anlayışı ile anne ve babasının özelliklerinden etkilenmesiyle açıklanabilir. Nitekim çocukların eylemlerine gerekçe olarak ebeveyn ve otorite kurallarını sunması Piaget'nin ahlak gelişim kuramında tanımladığı dışa bağımlı evre ile örtüşmektedir. Bu evrede çocuklar ahlaki yargıları açısından başkalarına bağımlıdır. Yetişkinler ya da otorite tarafından konulan kuralları sorgulamadan kabul ederler (Senemoğlu, 2011). Ancak bireyin kendi dışındakilerin ahlaki yetkinliğine körü körüne inanarak bir eylemin ya da tavrın ahlakiliğini temellendirmesi doğru değildir. Bu bakımdan ebeveyn görüşleri ya da islam dininin getirdiği yükümlülükler ahlaki yetkinlik açısından kabul görse de bu kişi ya da otorite görüşlerinin birey tarafından eleştirel olarak sorgulanması gerekmektedir.

Çalışmada en az kullanılan gerekçe olan vicdanla ilişkilendirme stratejisinde öğrenciler; yardım etmeyi kabul etme nedenlerini vicdanımla çelişiyordu, vicdanımın sesini dinledim gibi ifadelerle açıklamaya çalışmıştır. Ancak adil bir anlayışın benimsendiğinden söz edilebilmesinde vicdan da şaşmaz bir ölçüt değildir. Dolayısıyla vicdanın buyurduğunu ve yasakladığını eleştirel bir değerlendirmeden geçirmek gerektiği öğrencilere öğretilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin, sosyal adalet inancıyla ilgili etik ikilemlere yönelik eylemlerini en fazla ahlak yasalarına göre gerekçelendirdiği sonucuna varılmıştır. Çalışmada ulaşılan ikinci önemli sonuç; ahlak yasaları, ahlaki yetkinlik ve vicdanla ilişkilendirilerek açıklanan tüm eylemlerin sosyal adalet anlayışına uygun olduğu şeklindedir. Eylemlerini duygularla, somut bir gerçekle/olguyla ve olası sonuçlarla temellendiren öğrenci davranışlarının bir kısmının sosyal adalet anlayışıyla örtüştüğü bir kısmının ise sosyal adalet inancının aksi yönünde olduğu araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından bir diğeridir. Bu sonuçlar davranışın altındaki nedenden çok ahlakiliğin sorgulanmasının önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğrencilere eylemlerinin ahlakiliğini sorgulama becerisinin kazandırılması, sosyal adalet eğitimi kapsamında üzerinde durulması gereken temel hedeflerden biri olmalıdır. Bir diğer anlatımla eşitlikçi, insan haklarına saygı duyan ve insan haklarını koruyan adil bireylerin yetiştirilmesi için öğrencilere ahlaki/ahlaki olmayan durumlarda nasıl davranmaları ve bu durumları eleştirel bir biçimde irdelemeleri gerektiği öğretilmelidir. Söz konusu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için derslerde hem sosyal adalet açısından eşitsizlik içeren hem de sosyal adalet anlayışını destekleyen davranışları kapsayan örnek olayların kullanılması önerilebilir. Böylelikle öğrenciler sosyal adalet kavramını derinlemesine öğrenebilecek, sosyal adaletin toplum içerisinde teoriden uygulamaya nasıl aktarıldığını görebilecektir. Öğrencilerin yanı sıra öğretmenler de ahlaki normlar ile etik dışı unsurlar açısından bilgilendirilmeli ve sosyal adaleti sağlamaya çalışan bireylerin yetiştirilmesi için tüm eğitim kademelerinde sosyal adalet konusuna yer verilmelidir. Ortaokul öğrencilerinin sosyal adalet inançlarının etik ikilemler ile incelendiği bu çalışmanın öğretmen adayları ya da öğretmenlerin örneklem alınarak gerçekleştirilmesi de son bir öneri olarak sunulabilir.

Kaynakça

- Arnold, H. J. ve Feldman, D. C. (1981). Social desirability response bias in self-report choice situations. *Academy of Management Journal*, 24(2), 377-385. doi:10.2307/255848
- Barter, C. ve Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social Research Update*, 25, 1-7. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html> adresinden erişildi.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Christensen, L. B., Johnson, B. R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dinç, E. ve Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarının karikatürler aracılığıyla incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 974-988. doi:10.17051/ieo.2016.79948
- Erdem, F., Ömüriş, E., Öz, Ö., Boz, H., Özmen, M. ve Kubat, U. (2014). Öğretim elemanlarının etik sorumlulukları üzerine üniversite öğrencilerinin algılamaları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 39-63. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.2s2m
- Erden, M. ve Akman, Y. (2011). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Arkadaş Basımevi.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (3. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: Mc Graw Hill.
- Freire, P. (1973). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Seabury.
- Gezer, M. (2018). Sosyal bilgiler eğitiminde sosyal adalet eğitimine kuramsal bir bakış. *Değişen Dünyada Eğitim içinde* (s. 309-322). Ankara: Pegem Akademi.
- İlhan, M., Güler, N. ve Kinay, İ. (2017). Eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 779-795. doi:10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326597
- İnel, Y., Urhan, E. ve Ünal, A. İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 379-402. doi:10.18039/ajesi.454584
- Keklik, İ. (2010). Psikolojik danışma alanının hak savunuculuğu bağlamında birey ötesi sorumlulukları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 89-99. doi:10.17066/pdrd.02467
- Koçyiğit, M., Tekel, E. ve Karadağ, E. (2018). *Eğitimde ahlak ve etik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kumashiro, K. K. (2004). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*. New York, NY: Routledge.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- Mayhew, M. J. ve Fernández, S. D. (2007). Pedagogical practices that contribute to social justice outcomes. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 31(1), 55-80. doi:10.1353/rhe.2007.0055
- Merriam, S. B. (1998). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Metinnam, İ. (2017). *Yaratıcı dramayla kültürel temas alanları oluşturmak: Sanat eğitiminde katılımcı bir eylem araştırması örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. bs.). Thousand Oaks: Sage.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. MA: Harvard University Press.

- Oğuz Hacet, S. (2018). Opinions of middle school students on the justice concept within the framework of social studies education. *International Journal of Higher Education*, 7(2), 210-215. doi:10.5430/ijhe.v7n2p210
- Pak, M. D., Aktan, M. C. ve Özcan, E. (2018). Sosyal sürdürülebilirlik bağlamında Türkiye’de sığınmacı ve mülteci sorunsalı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 427-440. doi:10.17719/jisr.20185639016
- Pieper, A. (2012). *Etiđe giriş* (V. Atayman ve G. Sezer, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Pitner, R. O. ve Sakamoto, I. (2005). The role of critical consciousness in multicultural practice: Examining how its strength becomes its limitation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(4), 684-694. doi:10.1037/0002-9432.75.4.684
- Senemoğlu, N. (2011). *Kuramdan uygulamaya gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage Publication.
- Sökmen, A. (2016). *Meslek etiği*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tutar, H. (2018). *Davranış bilimleri: Kavramlar ve kuramlar* (4. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wade, R. C. (2007). *Social studies for social justice: Teaching strategies for the elementary classroom*. New York: Teachers College.
- Wilks, T. (2004). The use of vignettes in qualitative research into social work values. *Qualitative Social Work*, 3(1), 78-87. doi:10.1177/1473325004041133
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Designs and methods* (5. bs.). Los Angeles: Sage.

Ek 1. Sosyal Adalet İnancına Yönelik Etik İnkilem Senaryo Formu

Birinci Senaryo	Okulunuzda farklı sosyal etkinliklere yönelik kursların açılacağına dair okul yönetimi tarafından bir duyuru yapıldı. Bunun için Sosyal Bilgiler Öğretmeniniz derste hangi kursa katılmak istediğinizi belirtmenizi istedi. Bu esnada sınıfınızdaki bir erkek öğrenci bale kursunun açılmasını ve o kursa katılmak istediğini ifade etti. Bunun üzerine sınıf arkadaşlarınızdan bazıları arasında gülüşmelerin başladığını fark ettiniz. Bazı arkadaşlarınızın da “Erkekler bale yapar mı? Şimdi o tayt mı giyecek?” şeklinde fısıltı halinde konuştuklarını duydunuz. Böyle bir durumda siz ne düşünürdünüz? Sizce bale kursu sadece kız öğrencilere mi yönelik olmalı? İsteyen her öğrenci bu kursa katılabilir mi?
İkinci Senaryo	Sınıfınızda Affan adında Suriyeli bir öğrenci var. Sosyal bilgiler öğretmeniniz sınıfta ikili gruplar halinde çalışacağınız bir ödev verdi. Suriyeli öğrenci olan Affan ile sınıf arkadaşınız Ahmet aynı grupta yer alacak. Bunun üzerine Ahmet bu duruma itiraz eder ve öğretmene Affan ile aynı grupta yer almak istemediğini dile getirir. Siz Affan’ın bu yaşananlar karşısında oldukça üzülmediğinizi gördünüz. Affan’ın üzülmesi sizi de rahatsız etti. Ancak bir yandan da sizin birlikte çalışacağınız arkadaşınızın belli olduğunu düşünüyorsunuz. Dolayısıyla bu durumun benimle bir ilgisi yok, zaten benim grubumda değil, bu Ahmet’in sorunu deyip seyirci kalmayı mı tercih edersiniz? Yoksa Affan’ın kendini dışlanmış hissetmemesi için öğretmenimize Ahmet’le yer değiştirmek istediğinizi söyler misiniz? Hangisini tercih edeceğinizi nedeniyle birlikte açıklar mısınız?
Üçüncü Senaryo	Okulda sabah blok ders olan sosyal bilgiler dersiniz bitince bir şeyler yemek için sınıftan ayrıldınız ve kantine gittiniz. Kantine girdiğinizde bütün çocukların istediklerini alabilmek için sıra halinde beklediğini gördünüz. Sıranın uzunluğuna bakmak için öne doğru ilerlediğinizde kantin sahibi olan Ayşe teyze ile göz göze geldiniz. Ayşe teyze sizin mahalleden komşunuz. Bu nedenle Ayşe teyze sizi fark edince yanına çağırdı. Yanına gittiğinizde sıraya girmeden içeriden almak istediklerinizi alabileceğinizi söyledi. Ancak siz ihtiyaçlarını alabilmek için uzun kuyrukta bekleyen diğer öğrencileri hatırladınız. Bu yüzden bir yandan sıraya geçmek gerektiğini düşünüyorsunuz. Diğer yandan da sıraya girmez halde sıranın kolay kolay size gelmeyeceğini biliyorsunuz ve bu yüzden bir şeyler yiyemeden tenefüsün bitebileceği ihtimalini düşünüyorsunuz. Bu durumda siz olsanız nasıl davranırdınız. İhtiyacınızı almak için sıraya girip beklemeyi mi tercih ederdiniz? Yoksa kantinin içine girip istediklerinizi beklemeden almayı mı düşünürdünüz?
Dördüncü Senaryo	Sosyal bilgiler dersinde öğretmeniniz her birinizden “Çocuk Hakları” konusunda bir performans ödevi hazırlamanızı istedi. Hazırlanan bütün ödevleri hem kendisinin hem de sizin değerlendireceğinizi söyledi. Ayrıca her bir öğrencinin ödevini tanıtan bir sunum yapmasını istedi. Bütün sınıf bu performans ödevini hazırladı ve zamanında öğretmene teslim etti. Ardından ödevlerin değerlendirilmesine başladınız. Her bir sunumdan sonra yapılan ödevi tüm sınıf ayrı ayrı değerlendirerek bir not verdiniz. Değerlendirmeye devam ederken sıranın sevdiğiniz bir arkadaşınıza geldiğini gördünüz. Arkadaşınızın ödevini de diğer arkadaşlarınız da olduğu gibi dinlediniz, incelediniz. Arkadaşınızın ödevinin yüksek bir puanı hak etmediğine karar verdiniz. Öte yandan da arkadaşınızın sosyal bilgiler dersindeki ilk yazılı notunun düşük olduğunu hatırladınız. Performans ödevine düşük not vermeniz durumunda dersten kalabileceğini düşündünüz. Bu durumda nasıl bir değerlendirme yaptınız?
Beşinci Senaryo	Aileniz size her hafta 50 tl kadar harçlık veriyor. Yalnız bu harçlığın bir kısmını kendiniz için kullanabileceğinizi bir kısmını ise yardıma muhtaç kişilere destek olmak için biriktirmenizi söyledi. Aylardır aklınızda almayı çok istediğiniz ama parasını denkleştiremediğiniz için alamadığınız bir telefon var. Aileniz harçlığınızı verdiğinde yardım için biriktirdiğiniz parayı harçlığınıza eklemeniz durumunda istediğiniz eşyayı alabileceğinizi düşündünüz. Ancak yardım için biriktirmeniz için verilen parayı kullanıp kullanmama konusunda bir kararsızlık yaşıyorsunuz. Bir yandan da sizin de bu eşyayı çok istediğinizi ve aylardır onu alamadığınızı düşünüyorsunuz. Böyle bir durumda sonuçta benim de o eşyaya ihtiyacım var deyip bu parayı da kendiniz için kullanır mısınız? Yoksa hayır o para yardıma muhtaç insanlara destek olmak için bana verildi bu para onların hakkı mı dersiniz?
Altıncı Senaryo	23 Nisan etkinliklerine katılmak üzere Diyarbakır’a yurtdışından farklı kültürlere sahip pek çok çocuk geldi. Okulunuzda sosyal bilgiler dersinde öğretmeniniz bu gelen çocukları misafir etmenizi söyledi. Bunun için İngilizce konuşabilen ve gönüllü olanların aileleriyle görüşüp bildirmesini istedi. Siz de akşam yemeğinde bir araya geldiğinizde durumu ailenize anlattınız ve onlar da herhangi bir çocuğu misafir edebileceğinizi söylediler. Bunun üzerine ertesi gün okula gittiğinizde öğretmenimize ailenizden izin aldığınızı bildirdiniz ve derse geçtiniz. Derse başlamadan önce öğretmeniniz gelen öğrencileri teker teker gönüllü olan arkadaşlarınıza paylaştırdı. Sizin evinize de misafir etmeniz için kızıl saçlı İskoç asıllı bir çocuk denk geldi. Ancak bu çocuk İskoç asıllı olduğu için kültürel olarak sizden farklı özelliklere sahip. Örneğin akşam eve gidip yemek yediniz ve dinlenmek için odaya çekildiniz. Dinlenirken sohbet etmeye başladınız ve ona yarın törende giyeceğiniz kıyafeti gösterdiniz. Sonrasında o da size yarın giyeceği kıyafeti gösterdi. İskoç asıllı çocuğun gösterdiği kıyafet ülkelerinde erkeklerin düğün, tören gibi özel günlerde giydikleri diz boyunda bir ekosele tekti. Siz kısa süre bir şaşkınlık yaşadığınızdan sonra İskoç çocuk da şaşkınlığınızı fark etmiş olacak ki kendi ülkelerinde erkeklerin özel ve tarihi günlerde bu etek gibi görünen kilt dedikleri kıyafeti giyindiklerini açıkladı. Yarın yanınızda etek giymiş bir erkekle tören alanına gideceğinizi düşünmeye başladınız. Bizim toplumumuzda erkeklerin etek giymemesi nedeniyle yarın tören alanına giderken yolda herkesin dikkatini çekebileceğinizi ve bazı arkadaşlarınızın sizinle dalga geçebileceklerini düşündünüz. Bu durumda tepkiniz ne olurdu? Bir pantolon verip bunu giymesi için ısrar ederdim. Törene onunla gitmezdim, aileme bir arkadaşımınla beraber gideceğimi ve onu ailemin götürmesini isterdim. Törene onunla birlikte gitmek benim için sorun olmazdı.