T. C.

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE 1. SINIF ÖĞRENCİLERİ İLE ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AHLAK GELİŞİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BANU ÇELİK

08 11 04 117

Danışman Öğretim Üyesi:

Yard. Doç. Dr. Elif Akdağ Göçek

İstanbul, Şubat 2016

T. C.

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE 1. SINIF ÖĞRENCİLERİ İLE ORTAOKUL 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AHLAK GELİŞİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BANU ÇELİK

08 11 04 117

Danışman Öğretim Üyesi:

Yard. Doç. Dr. Elif Akdağ Göçek

İstanbul, Şubat 2016

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

09.03.2016 tarihinde tezinin savunmasını yapan Banu ÇELİK'e ait "Üniversite 1. Sınıf Öğrencileri ile Ortaokul 6.Sınıf Öğrencilerinin Ahlak Gelişimlerinin Karşılaştırılması" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji (Gelişim Psikolojisi) Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak **Oy Birliği/~~Oy Çokluğuyla~~** Kabul Edilmiştir.

.....

Prof.Dr. Nermin ÇELEN
(Başkan)

.....

Yrd.Doç.Dr. Elif AKDAĞ GÖÇEK
(Üye)- Danışman

.....

Yrd. Doç. Dr. Figen KARADAYI
(Üye)

ÖZET

Ahlak, toplumsallaşma sürecinde kültürü, toplumu ve dolayısıyla gençleri şekillendiren önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülke için, gençlerin ahlak gelişimini anlamanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı Türkiye'deki farklı yaşlardaki gençlerin ahlak gelişim düzeylerinin karşılaştırılması ve bu düzeylere etki eden unsurların incelenmesidir. Araştırmada İstanbul'un çeşitli üniversitelerinde okuyan 92 öğrenci ve ortaokul 6. sınıfta okuyan 124 öğrenci olmak üzere toplam 216 öğrencinin ahlak gelişim düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Araştırma verileri iki bölümden oluşan anket yöntemi ile toplanmıştır. Birinci bölümde öğrencilere ait demografik bilgiler alınmıştır. İkinci bölümde ise ahlaki değerlerin incelenebilmesi için öğrencilere "Değerleri Belirleme Testi" uygulanmıştır. Araştırma verileri SPSS 21 paket programı ile incelenmiştir. T testi ile ve tek örneklem t testi uygulanmış ve sonuçları yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçları ortaokul ve üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerinin birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, araştırmada diğer faktörlerin ahlak gelişim düzeyi üzerindeki etkisini incelerken, yaş aralıklarına göre ahlaki değerlendirmenin önemli olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ahlak Gelişimi, Ahlaki Değerler, Bilişsel Şema Teorisi, Değerlerin Belirlenmesi Testi, Ergenlik ve Gençlik Dönemi

ABSTRACT

Morality is one of the most crucial factors that shape cultures, communities and thus youth in the process of socialization. Therefore, the understanding moral development in youth is important for a developing country like Turkey. The main aim of this study is to compare the moral development levelsofyouth in different ages and analyse the factors that influence these levels. In the study, the moral development levels of 216 students, 92 in various Universities and 124 in the 6th grade from various Secondary schools in Istanbul, were compared.

Research data was gathered by the survey method, which consisted of two sections. In the first section, the Demographic information of the students was gathered. And in the second section, the "Defining Issues Test-DIT" was administered to students in order to assess moral values. Research data was analysed by the SPSS 21 package program. The t-test and the one sample t-test were conducted and the results were interpreted and discussed.

The findings of the research showed that the moral development levels of the Secondary school and University students were significantly different. Furthemore, when examining the influence of other factors on moral development, it was found that the moral evaluation according to the ages of the groups was important.

Key Words: Moral Development,Moral Values,Cognitive Schema Theory,Defining Issues Test-DIT, Adolescence and Youth Period

İÇİNDEKİLER

ÖZET iv

ABSTRACT v

KISALTMALARLİSTESİ ix

TABLOLİSTESİ x

GİRİŞ 12

1. BÖLÜM 16

1.1. Ahlak Nedir? 16

1.2. Farklı Disiplinlere Göre Ahlak 16

1.3. Kuramsal Olarak Ahlak Gelişimi 21

1.3.1. Psikanalitik Yaklaşım ve Ahlak 21

1.3.2. Davranışçı Yaklaşım ve Ahlak 22

1.3.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı ve Ahlak 23

1.3.4. Bilişsel Yaklaşım ve Ahlak 24

1.4. Neo-Kohlbergci Bakış Açısı ve Bilişsel Şema Teorisi (CST) 40

1.5. Ahlak Gelişimini Etkileyen Etmenler 45

1.5.1. Ahlak Gelişiminde Yaş Faktörü 45

1.5.2. Ahlak Gelişiminde Eğitim Faktörü 51

1.5.3. Ahlak Gelişiminde Cinsiyet Faktörü 55

1.5.4. Ahlak Gelişiminde Toplumsallaşma Faktörü 57

1.5.5. Ahlak Gelişiminde Kültür Faktörü 60

1.5.6. Ahlak Gelişiminde Aile Faktörü 65

1.6. Araştırmanın Amacı 70

1.7. Araştırmanın Önemi 72

2.1. Yöntem ve Katılımcılar 75

2.2. Ölçme Araçları 84

2.2.1. Demografik Bilgi Formu 84

2.2.2. Değerlerin Belirlenmesi Testi- DBT (Defining Issues Test-DIT) 84

2.3. İşlem 87

2.4. Verilerin Çözümlenmesi 87

3. BÖLÜM 90

3.1. Araştırma Hipotezlerine İlişkin Bulgular 90

4. TARTIŞMA 104

4.1. Araştırma Bulgularının Tartışılması 104

4.2. Araştırmanın Sınırlılıkları 115

4.3. Öneriler 116

KAYNAKLAR 118

6.EKLER……128

EK-1 Üniversite Öğrencileri Demografik Bilgi Formu……..128

EK-2 Ortaokul Öğrencileri İçin Ebeveyn Demografik Bilgi Formu... 129

EK-3 Değerlerin Belirlenmesi Testi ……130

EK-4 Veli Onay Formu…….141

EK-5 Gönüllü Onay Formu……..…142

7. ÖZGEÇMİŞ……..143

KISALTMALARLİSTESİ

DIT **:** Defining Issues Test

DBT: Değerlerin Belirlenmesi Testi

Akt. : Aktaran

Ark. : Arkadaşları

Örn. : Örneğin

vb. : Ve benzeri

Bkz. : Bakınız

TABLOLİSTESİ

Tablo 1. Cinsiyete ve Yaşa Göre Dağılım 77

Tablo 2. Kardeş Sayısına Göre Dağılım 77

Tablo 3. Katılımcıların Öğrencisi Oldukları Okula ve Bölüme Göre Dağılım..... 78

Tablo 4. Devlet ya da Özel Okul Öğrencisi Olma Durumuna Göre Dağılım..... 79

Tablo 5. Anne Baba Hayatta Olma ve Birliktelik Durumuna Göre Dağılım..... 80

Tablo 6. Anne Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılım 80

Tablo 7. Anne Baba Yaş Dağılımı 81

Tablo 8. Ailenin Gelir Düzeyine Göre Dağılım..... 82

Tablo 9. DBT Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçüleri 887

Tablo 10. Üniversite Öğrencileri Ve Ortaokul Öğrencileri Şema Kullanım Düzeyleri Arası Farklılık Analizi..... 908

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Şemaları Kullanım Düzeylerindeki Farklılık Analizi 90

Tablo 12. Üniversite Öğrencilerinin Şemaları Kullanım Düzeylerindeki Farklılık

Analizi 92

Tablo 13. Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Vakıf Üniversitesi Ve Devlet Üniversitesinde Eğitim Görme Durumuna Göre Şema Kullanım Düzeyleri Farklılık Analizi 974

Tablo 14. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Vakıf Okul ve Devlet Okulunda Eğitim Görme Durumuna Göre Şema Kullanım Düzeyleri Farklılık Analizi 996

Tablo 15. Cinsiyete Göre Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlak Gelişim Şemaları Kullanım Düzeyleri Karşılaştırması..... 1007

Tablo 16. Cinsiyete Göre Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Ahlak Gelişim Şemaları Kullanım Düzeyleri Karşılaştırması..... 98

GİRİŞ

Ahlak kavramı genel anlamıyla, bireylerin içinde yaşadıkları toplumdan etkilenerek benimsedikleri ve uymak durumunda kaldıkları yazılı olmayan davranış biçimleri ve sosyal kurallar olarak tanımlanabilir. İnsanların kişisel mutlulukları, toplumun adalet ve evrensel eşitlik kavramlarının olgunlaşması, ahlaki değerlerin herkes tarafından kabul görmesiyle ilişkilendirilmektedir. Toplumsal bir varlık olarak bireyler, "doğru ve yanlış" kavramlarını geliştirirken içinde bulundukları toplumdan etkilenmektedir (Ersoy, 1997). Bireyin biyolojik bir varlık olmaktan çıkıp sosyal hale gelmesi, bir diğer anlatımla toplumun bir üyesi olması, ancak toplumda var olan kural, değer ve inançları öğrenmesi, özümsemesi, onaylaması ve kendisine verilen rollere uygun davranmasıyla olanaklı hale gelmektedir. Yaşadığı toplumun bir üyesi olabilmek adına bireyin yaşadığı tüm bu aşamalar "toplumsallaşma" (sosyalleşme) olarak tanımlanan süreçte gerçekleşmektedir (Taylan, 2011).

İnsan, içinde yaşadığı toplumsal çevreyle sürekli etkileşim içindedir ve buna bağlı olarak bireyin etkileşim içinde olduğu insanların ve içinde yaşadığı toplumun gelenek ve göreneklerinin, bireyin davranışları üzerinde önemli etkileri olur (Baymur, 1994). Bununla birlikte, ahlak gelişimini, toplumsal kurallara koşulsuz uymak değil de, toplumsal uyum için ahlaki değerler sistemi oluşturma süreci olarak yorumlamak daha yerinde olacaktır. Ahlaki değerler, bireyin içinde bulunduğu kültüre ait ahlaki normları özümsemesinin yanı sıra; bireyin aileyle ilişkisi, ailenin kendi içindeki ilişki biçimi ve bireyin iletişimdeki onaylanma duygusu, yaptırımlar, ebeveynlerle özdeşimler ya da arkadaş çevresinde yüklenilen rollerle

şekillendiği ve bu şekillenen ahlaki değerlerin de bireyin ahlaki yargılama yetisini zamanla etkilediği görülmektedir (Ersoy, 1997).

Piaget ve Kohlberg gibi ahlak gelişimi kuramcıları, ahlakın bilişsel gelişim paralelinde yaşın ilerlemesi ve dolayısıyla deneyimlerin artması sonucunda geliştiğini ifade etmektedirler (Kohlberg, 1967; Piaget 1967).Gelişmekte olan birey ahlaki muhakeme yaparken, önce somut şeyler ışığında doğru ve yanlış kararı verirken daha sonra soyut kavramları da işin içine sokabilmeyi başarmaktadır. Bu durumda zihinsel ve bilişsel sürecin de ahlaki gelişimde önemi yadsınamaz. Aynı zamanda birey sosyalleşirken, toplumun törel yanını içselleştirir ve gelenekleri önce ailesinden daha sonra da sosyal çevresinden öğrenir. Böylece, geleneksel ahlak düzeyine ulaşmış olan birey, yeterince eleştirel düşünmeyi başarabilmişse içinde bulunduğu toplumun yanlışlarını muhakeme edebilir ve gelenek sonrası (evrensel ahlak ilkeleri evresi) düzeye de ulaşabilir (Akbaba, 2004).

Eisenberg (1986), "ahlaki muhakemeyi" bir ikilemle karşılaşıldığında etik bir seçim yapma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Ahlaki muhakeme alanındaki araştırmalar iki tür öğrenme modeline dayanır. Bunlardan ilki bilişsel gelişim modelidir. Bu model bebeklikten yetişkinliğe kadar gelişmekte olan değerlerin oluşum sürecini araştırır. Diğeriyse sosyal öğrenme modelidir ve çocuğun deneyimlediği çevresel etkileri bir işlev olarak gören bir öğrenme modelidir.

Ahlaki yargılama (muhakeme) kapasitesi; zeka, olabilecek sonucu önceden tahmin etme, empati yapabilme, benlik saygısı ve özgüven gibi değişkenlere bağlı olarak

oluşmaktadır (Şenol, 2006). Bireyin gelişimiyle birlikte, ahlaki muhakeme becerisinin farklı değişkenler tarafından etkilendiği gözlenmiştir. Özellikle çocukların ahlaki gelişimlerinin olumsuz koşullardan nasıl etkilendiğine Boyden (2003)'ın yapmış olduğu araştırma cevap niteliği taşımaktadır. Boyden (2003), savaş alanındaki askeri çatışmalara katılan bazı çocuklar üzerinde araştırmasını yürütmüştür. Bu çocukların -ileriki yaşlardaki ahlaki gelişim düzeyleri öngürelemese de- bu durum ve/veya ortamlardan ahlaki gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu ve benzeri değişkenlerin etkisiyledir ki; Kohlberg'in belirttiği gibi ahlak gelişiminin bilişsel gelişime paralel olarak yaşla birlikte geliştiği söylemlerini birçok araştırma desteklemiş olsa da (Walker, 1982; Kohlberg, Turiel & Edwars, 1978) bazı araştırmalar ileri yaşlardaki bireylerin daha alt ahlaki muhakeme aşamalarında kaldıklarını bulgulanmıştır. Bilişsel ahlak gelişim kuramıyla gelişim psikolojisine önemli katkıları olan Kohlberg, bazı Nazi liderlerinin ahlak gelişimlerinin düşük seviyede kaldığını ifade etmiştir (Kohlberg, 1967).

Piaget (1967), ergenlik döneminin başlarındaki ve artık somut işlemler dönemini sonlandırmış, soyut işlemler dönemine ulaşmış ve bununla birlikte dışa bağımlı dönemden çıkarak özerk düşünebilmeye başlamış olan yaklaşık 11 yaşındaki çocuğun, en üst ahlak gelişim düzeyine ulaşabildiğini söylemektedir. Öte yandan Kohlberg (1967), görüşlerinden etkilendiği Piaget'nin ahlak gelişime bakışını zenginleştirip aynı zamanda yönünü de değiştirerek ahlak gelişimini üç ana evre ve toplamda altı alt dönemde topladığı bilişsel ahlak gelişimi kuramını oluşturmuştur. Kohlberg'in bu kuramı ileride detaylı olarak anlatılacaktır fakat burada gelişim psikolojisi açısından bu iki kuram arasında önemli bir ayrım vardır ki o da Kohlberg'in ahlak gelişiminin en üst düzeyine ulaşabilmesi için bireyin minimum 16

yaşında olması gerektiğini ifade etmesidir. O halde Çelen'in (2011), gerçek bir başkalaşım olduğunu söylediği, ergenlik dönemindeki bu birey, ahlak gelişimi açısından nasıl bir değişimle genç yetişkinlik dönemine girmektedir? Kohlberg'in kuramındaki gibi bu iki dönem arasında ahlaki gelişim açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek ve günümüzde de bu kuramın geçerliliğini sınamak gelişim psikolojisi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ortaokul 6. sınıfa devam eden çocukların yaklaşık 11-12 yaşında olduğu ve ülkemizde üniversitenin ilk yılındaki gençlerin de yaklaşık 18 yaşında olduğu varsayıldığında bu iki grubun ahlaki gelişimlerini incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

1. BÖLÜM

1.1.Ahlak Nedir?

Ahlakın ne olduğu sorusu, cevaplanmayı bekleyen birçok soruyu da beraberinde getirmektedir; kaynağı nedir, toplumdan topluma farklılaşır mı, toplumsal kurallarla nasıl bir ilgisi vardır? Ayrıca bireyler toplumsal kurallara nasıl ve neden uymaktadır, bu kurallara uyma durumu bir seçim midir, sürekliliği var mıdır, bireyin durumlar karşısındaki haklı-haksız, doğru-yanlış durumunu belirlemesindeki duyarlılığı doğuştan getirdiği bir yetenek midir yoksa bunu toplum içinde mi kazanır, "ahlak" öğrenilir ya da öğretilebilir midir (Çifçi, 2003). Tüm bu soruların cevabını vermek tamamıyla mümkün olmasa da araştırmalara bakıldığında ahlakın toplumsal (Mead, 1928), kültürel (Kohlberg & Kramer, 1969), aile (Cesur veKüyel, 2009) ve yaş (Sniras & Malinauskas, 2005) faktörlerinden etkilenerek şekillendiği görülmektedir.

1.2.Farklı Disiplinlere Göre Ahlak

"Ahlak nedir?" sorusuna eğitim, psikoloji, felsefe, teoloji, sosyoloji ve politika gibi çok farklı disiplinler de cevap aramaktadırlar. Bu soruya insanlık tarihinde tüm bilimlerin atası

sayılan felsefeyle birlikte cevap aranmaya başlanmıştır. Ahlak felsefesi filozofları temelde evrensel ahlak yasasını reddedenler ve evrensel ahlak yasasının varlığını kabul edenler diye ikiye ayrılmıştır.

Felsefe Tarihinde Evrensel Ahlak Yasasını Reddedenler: Hazzın yaşam için tek gerçeklik olduğunu savunan görüş (haz ahlakı); insana haz veren şeyin aynı zamanda ona faydalı olan şey olduğunu savunanlar (fayda ahlakı); her şeyden önemli ve değerli olan bireyin, ihtiyaçlarının karşılanması ve onu hedeflerine ulaştırabilen şeyin "iyi" olduğu görüşünü savunanlar (bencilik/egoizm) olmuştur (Elibol, 1995). Bununla birlikte Nietzsche (1844/1900) halk sınıfının din ve ahlak kurallarından kurtulmak gerektiğini, yerine deha yani güç ahlakı koymak gerektiğini, bununda ancak seçkin insanlarca mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Varoluşçuluk akımının popüler ismi olan Sartre (1905/1980) insanın bir taslağa göre yaratılmamış olduğunu, önce var olduğunu daha sonra kendisini nasıl yaparsa öyle olacağını savunmuştur. Sartre, bir ağacın ağaçlığını kendi yapmadığını fakat bir insanın insanlığını kendi yaptığını; değerlerini kendi yarattığını, yolunu kendi belirlediğini ifade etmiştir. Bu sebeple Sartre genel bir ahlak anlayışının olmadığını söyler. Bunun nedeni dünyada insana yol gösterebilecek herhangi bir işaretin olmamasıdır. Böyle bir işaret olmuş olsaydı dahi o işaretleri yine insan yorumlayacağı için genel bir ahlakın da olmayacağını ifade etmiştir (Akt. Cevizci, 2002).

Evrensel ahlak yasasının varlığını kabul eden filozoflar, ahlak yasasının öznel özellikler ve bireyden bağımsız birtakım nesnel özellikler tarafından belirlenir görüşleri arasında ayrışırlar. Bentham (1748/1832) ve Stuart (1806/1873) bireylerin acıdan kaçtığını hazza

yöneldiğini, fakat bireyin mutluluğunun çevresindekilerin mutluluğuna da bağlı olduğunu, bu sebeple insanın ahlaki eylemlerinde yalnızca kendi mutluluğunu düşünmemesi gerektiğini ifade ederler. Bergson (1962) ise neyin iyi neyin kötü olduğuna "sezgi" ile ulaşabileceğini söylemiştir. Öte yandan ahlak yasasının nesnel özellikler tarafından belirlendiğini savunan filozoflardan Sokrates (MÖ 469/399), ahlaki eylemlerin kaynağının bilgi olduğunu ve ahlaki kararların bireylerin duygularına ve isteklerine göre değil akıl ile verileceğini; Platon (MÖ 427/347) da nesneler ve idealar dünyası olarak adlandırdığı iki farklı evren olduğu ve bir eylemin iyi ya da kötü olduğuna iyi ideasına uygun olup olmadığına bakılarak karar verilebileceğini; Farabi (840/950) de evrendeki tek gerçekliğin tanrı ve onun yasaları olduğunu, bu yasalara uygun davranmanın iyi, davranmamanın ise kötü olduğunu; Spinoza (1984) evrensel ahlak yasasını belirleyen en önemli öğenin insanında bir parçası olduğu doğa düzenini anlayarak ve bu bilgiyle ahlaki bir biçimde davranması olduğunu; Kant (1724/1804) ahlaki bir eylemin çıkar yada herhangi bir beklentiden değil ödev duygusu ile doğabileceğini ifade etmektedir (Akt. Gökberk, 1985). Örneğin Kant, ihtiyacı olan birine yardım ederken acıma, dini ya da ahlaki bir çıkar duygusuyla yardım ediliyorsa bu davranışın ahlaki olmadığını, çünkü ahlaki davranışın değeri sonuca bakılarak değil eyleme karar verirken çıkış noktası olan ilkeye göre verileceğini ifade etmektedir (Kant, 2009).

Ahlak, toplumun bir dönemde geçerli olan bireysel ve toplumsal davranış kurallarının tamamı olarak da tanımlanmaktadır. Fransız ruhbilimci Theodule Armand Ribot, "Duygular Ruhbilimi" (Psychologie des Sentiments) adlı yapıtında toplumsal yaşamı sürdürmek için "Ahlaki his" şeklinde tanımladığı duygunun gerekliliğinden bahsetmektedir. Ahlaki kaynağın içgüdüsel olduğunu daha sonra bilinçli ahlakın oluştuğunu, toplumsal ve hukuk alanına

yansıdığını ifade etmektedir. Ribot, ahlakın açlık ve susuzluk gibi temel gereksinim olduğunu ve "Ahlaki Şuur"un yargı ve duygu gibi iki temel unsuru olduğunu ileri sürmüştür (Akt. Hançerlioğlu, 2003).

Varoluşçu Nietzsche ise, toplumsal işbirliği ve uzlaşmanın, zayıfları ezeceğini düşündüğü için "kötü" olarak yorumlamaktaydı. Nietzsche, var olan değerlerin dışına çıkabilen ve yeni değerler üretebilen "üstün insan" ideali sunmuştur. Nietzsche ve içinde bulunduğu varoluşçuluk akımı yaşadıkları toplumu eleştirerek, ahlaktan arınmış, özgür bir yaşam biçimi önermiştir (Nietzsche, 1887/2004). Milliyetçi ve katı dini görüş ise tanrının yasalarının tartışmaya açık olmadığını, ahlaki bir uzlaşının uygun olmayacağını ifade etmektedir (Rest, Narvaez, Thoma & Bebeau, 2000).

Yüzyıllardır felsefenin konusu olmuş ve insan davranışları üzerine etkisi tartışılmış olan ahlak kavramı, geçtiğimiz yüzyılla beraber gelişim psikolojisinin de önemli konuları arasına girmiştir. Felsefe ve psikoloji, iki disiplinde insan davranışlarının diğer bireyler tarafından nasıl karşılanacağı konusundan hareket etmişlerdir. Ancak bir filozof ile psikologun ahlaka bakış açısı yöntem bakımından çok farklıdır. Felsefeyi psikolojiden ayıran en önemli bakış ise objektif unsurlara indirgenmeyen sübjektif bir ahlak anlayışının varlığıdır. Felsefe -özellikle klasik felsefe- "iyi"nin nitelik ve özelliğini, neyin "iyi" olduğunu, psikolojiyse "iyi" fikrinin nasıl oluşup geliştiğini, insanların hangi durum ve şartları "iyi" olarak kabul ettiklerini araştırmaktadır (Güngör, 1998).

Ahlaki gelişimin psikolojideki karşılığı; bireyin belli davranışları "doğru" ya da "yanlış" olarak tanımlamasını sağlayan ve kendi davranışlarını yönlendiren ilkeleri kazanım süreci olarak ifade edilmektedir. Kimi psikologlar ahlaki gelişimi bilişsel gelişimle sosyal gelişim arasında bir yerde konumlandırırken, kimileri de sosyal gelişimin bir alt boyutu olarak düşünmektedirler (Can&Yeşilyaprak 2004). Piaget ahlaki gelişimi bir inşa süreci, Kohlberg ise evrensel ahlak ilkelerinin keşif süreci olarak yorumlamıştır (Selçuk, 2005). Kohlberg, ahlak gelişimini birbirini takip eden, iyi ve kötünün ayrımına varılan, kritik öğrenme süreçleri olarak tanımlamaktadır (Kohlberg, 1976).

Ahlak, toplum içindeki insanların uymak zorunda olduğu eylem ve davranış kurallarıdır. Bu işleviyle ahlak, insan ilişkilerini düzenleme amacı güden kurallar sistemidir ve diğer insanların davranışlarını da olumlu ya da olumsuz olarak yargılamamızı sağlayan ölçütler bütünüdür (Kaya, 1993). Ahlaki olgunlaşma, çocuğun vicdanının buyruklarını dinlemeye başlamasıyla ortaya çıkar. Gün içindeki olaylarda ve yaşamının örgütlenmesinde kendi yargılarının oluşmasıyla ahlaki olgunlaşması gittikçe gelişen çocuk, ahlaki ilkeleri özümsediğinde ve davranışlarında düzenlemeler yaparak eylemde bulunduğunda ahlaki olgunluğunu da karakterize etmektedir. Yetişkin kişiliğinin belirtilerinden olan bu karakter, çocuğun insancıllaşmasına ve yazgısını denetlemesine yardımcı olmaktadır (Onur, 1995).

1.3.Kuramsal Olarak Ahlak Gelişimi

Ahlaki gelişim kuramları (1) Psikoanalitik yaklaşım, (2) Davranışçı yaklaşım, (3) Sosyal Öğrenme yaklaşımı, (4) Bilişsel yaklaşım tarafından açıklanmaya çalışılmıştır.

1.3.1. Psikanalitik Yaklaşım ve Ahlak

Sigmund Freud, psikanalitik kuramında, ahlak gelişimini süperegonun ortaya çıkması ve ebeveynlerin yasaklarını çocuğun içselleştirmesi süreci olarak ifade etmektedir(Freud, 1994/1932). Anne-babası tarafından ödül ve ceza uygulamalarıyla süperego pekiştirilerek, geleneksel değerler ve toplum ideallerinin içsel temsilcisi haline gelir. Freud, süperegonun kişiliğin vicdan temsilcisi ve ahlaki yönü olarak çalıştığını ifade etmiştir. Süperego, bir şeyin doğru ya da yanlış olduğuna karar verip, toplumun ya da temsilcilerinin bunu onaylayıp onaylamama durumuyla ilgilenmektedir. Süperegonun en alt sistemlerinden ilki olan vicdanı, ödüllendirileceği ve cezadan kaçınmak istediği düşünce ve davranışları yerleştirirken içselleştirme (introjection) mekanizması ve öğrenme süreçlerini kullanır. Vicdan suçluluk duygusu oluşturarak bireyi cezalandırır, ikinci alt sistem olan benlik ideali ise kişide kıvanç ve gurur duygusu oluşturarak ödüllendirir. Süperego kusursuz olmaya çabalamaktadır (Freud, 1994/1932).

1.3.2. Davranışçı Yaklaşım ve Ahlak

Davranışçı yaklaşımagörekişiler ahlaki yargıları şartlanmayla kazanmaktadırlar. Kişilerin yaptığı davranış ödüllendiriliyorsa bu davranışı doğru bir davranış olarak göreceklerdir ve tekrarlayacaklardır. Hoşa gitmeyen, cezalandırılan davranışlar ise yanlış davranış olarak kabul edilecektir (Korkmaz, 2004).Davranışçı yaklaşımın kurucularından olan J. B. Watson (1920), davranışın niçin olduğuna değil nasıl olduğuna bakmak gerektiğini savunmuştur. Davranışçı yaklaşım gözlenebilen, ölçülebilen, somut davranışların haricinde; duyguları, düşünceleri dikkate almamakta ve ahlaki gelişimde, klasik, operant şartlanma yoluyla ödül ve cezayla öğrenilerek davranışlara aktarıldığını savunmaktadır(Akt. Türkçapar ve Sargın, 2012).

Sosyal öğrenme kuramcılarına göre de, ahlak gelişimi sosyal ortamda öğrenilmektedir. Sosyal öğrenme kuramcıları ahlak gelişimini birikimli olarak gelişen bir toplumsallaşma süreci olarak ifade etmektedirler. Toplumsallaşma sürecinde bu ahlaki kurallar aileyle başlar ve zamanla yakın çevre, okul, akran grupları yoluyla öğrenilmektedir (Yavuzer, 1990). Sosyal öğrenme kavramını kullanan Julian Rotter, bireyi yaşam deneyimlerini etkileyebilme becerisine sahip bilinçli bir varlık olarak tanımlamaktadır (Rotter, 1954). Bununla birlikte, dış uyarıcıların ve pekiştireçlerin de insanın davranışlarını etkilediğine de vurgu yapmıştır. Bireyler bu pekiştireçleri iç ve dış denetim odağı şeklinde algılamaktadır. İç denetim odaklı insanlar, pekiştirecin kendi davranışlarının sonucu olduğunu bilerek ve bunun sorumluluğunun farkında olarak düşünce ve davranış geliştirirler. Dış denetim odaklı insanlar ise, bu pekiştirmenin dışsal güçlere bağlı olduğunu düşünerek kendi yeteneklerini kullanarak yaşamlarını değiştirmek adına pek bir gayret içine girmezler (Rotter, 1954).

1.3.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı ve Ahlak

Lev Vygotsky'de öğrenmenin sosyal ortamda (okul, aile, arkadaş vs.) öğretenlerin rehberliğinde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Vygotsky (1985/1934) öğrenilenlerin çoğunun başkalarından, toplum içindeki iletişimin etkin şekilde sağlanmasıyla semboller, işaretler, numaralar, kelimeler aracılığıyla (psikolojik araçlar) gerçekleştiğini ifade etmiştir. John Dewey(1938) ise, her bireyin toplum içinde büyüyerek ve sosyal etkileşim sonucunda düşüncelerini, deneyimlerini paylaşarak "yaşayarak öğrenme" ile kendine has belleğini oluşturduğunu ifade etmiştir.

Yukarıda bahsedildiği üzere, kuramcılar ahlaki gelişime farklı bir bakış açısı sunmuş olsalar da gelişim psikolojisi açısından Piaget ve Kohlberg kadar açıklama getirmemişlerdir. Bu bakımdan Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramları ve ahlaki gelişimi etkileyen durumlar aşağıda detaylı olarak açıklanmaya çalışılacaktır.

1.3.4. Bilişsel Yaklaşım ve Ahlak

1.3.4.1.Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı

Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg' in geliştirdiği bilişsel gelişim kuramlarına göre ahlak gelişimi birbirinden belirgin farklarla ayrılan evrelere dayanmaktadır. Piaget (1896/1980), ahlak gelişimini bilişsel gelişime bağlı olarak çocuğun sosyal çevresiyle olan etkileşimi çerçevesinde geliştiğini ileri sürmüştür. Daha sonraları Piaget'nin kuramından etkilenen Kohlberg, kendi adıyla anılacak olan kuramıyla ahlak gelişimini yeniden yorumlamıştır (akt. Güngör, 1998).

Piaget, tutumları, davranışları bakımından olgunlaşan çocuğu anlamamıza, 1932'de yazdığı "Çocuğun Ahlaki Yargısı" (The Moral Judgement of the Child) adlı eseriyle katkıda bulunmuştur. Piaget, bilişsel gelişim kuramında olduğu gibi ahlak gelişiminin de belirli evreler içinde gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Piaget'ye göre çocuğun ahlak gelişimi de çevresiyle kurduğu sosyal ilişkiler vasıtasıyla gelişmektedir. Bu anlamda çocuğun aile içinde ve arkadaş çevresiyle kurduğu sosyal ilişkileri ahlak gelişimde belirleyici olmaktadır (Piaget, 1967).

Piaget, Cenevre'li çocuklar üzerinde yaptıkları gözlemler sonucunda ahlak gelişiminin yaşla birlikte ilerlediğini ve bireydeki zihinsel süreçlerle paralel gittiğini ifade etmiş ve

“Bilişsel Gelişim Teorisi”ni oluşturmuştur. Piaget’nin bu teorisinden birçok kuramcı da etkilenmiştir. Piaget, ahlaki muhakemenin, zihinsel ve sosyal gelişimin etkisiyle geliştiğini ifade etmektedir (Piaget, 1967). Nitekim daha sonraları Piaget’nin gelişim aşamaları ve zeka (IQ) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar ikisi arasında pozitif yönlü korelasyon bulmuşlardır (Güngör, 1998).

Piaget, çocuğun bilincini, oyun kurallarını nasıl uyguladığını, yalan ve hırsızlık ile ilgili düşüncelerini, adalet, sorumluluk ve ceza hakkındaki tutumlarını araştırmak istemiştir. Çocuğun yaşla birlikte gelişen yargılama sistemlerindeki farklılıkları inceleyen Piaget, çocukların bilyelerle oynadıkları oyun kurallarını oluşturma ve bu kurallara uymaları bakımından gözlemler yaparak daha ayrıntılı araştırmalar yapma gereğini duymuştur. Piaget, oyun oynarken çocuğa;

(1) Bu kuralların yerine yeni kurallar koymanın mümkün olup olmadığını,

(2) Oyunun her zaman böyle mi oynanması gerektiğini,

(3) Kuralların nereden kaynaklandığını sormak suretiyle bilgi edinmiştir. Piaget aynı zamanda, niyet ve sonuçları farklı olan hikayelere çocukların yorum yapmasını beklemiş ve sonuçta çocukların hırsızlık ve yalan söyleme üzerine düşüncelerini anlamaya çalışmıştır (Piaget, 1967).

Çocukların kuralları nasıl yorumladığı ve kuralların değişip değişmediği hakkındaki fikirlerini inceleyen Piaget, ahlak tutumunun karakteristiği olarak “başkalarına/dışa

bağımlılık" (heteronomy) ahlakı ve "özerklik" (autonomy) ahlakı olarak isimlendirdiği iki dönem tanımlamaktadır. Piaget yaptığı incelemeler sonucunda, dört yaşından yedi yaşına kadar olan çocukların ben-merkezci (ego-centric) tavırla oyunlarını oynadıklarını, herhangi bir kazanma arzusunun varlığından söz edilemeyeceğini, çocuğun olayları başkalarının bakış açısıyla göremediğini ve çocukların ancak yedi yaşından sonra ortak kuralları izlemeye ve oyunu kazanmak için uğraş vermeye başladıklarını gözlemiştir. Dokuz, on yaşına kadarki çocuklarda kurallar güçlü bir otorite tarafından konulmuş ve kesinlikle değişmeyen, dokunulmaz unsurlar olarak yorumlanmakta ve değişmesi halinde bunun gerçek bir oyun olmayacağı yönündeki algıları bulunmaktadır. Piaget bu dönemi "dışa bağlı dönem" olarak tanımlamaktadır. Yine bu yaştaki çocuklar bir davranışın sonuçlarına bakarak doğru ve yanlışa karar vermektedirler. Nesnel zararın toplamına bakarak, yapılan kural ihlalinin büyüklüğü hakkında bir yargıya varan çocuk için, yapılan yanlışın maksatlı ya da kaza sonucu olup olmaması herhangi bir şeyi değiştirmemektedir. Her hangi bir suçun önem derecesi o suçun sonucunda çocukların karşılaştıkları fiziksel şiddetin önem derecesine göre belirlenmektedir. En büyük fiziksel şiddeti doğuran suçlar en kötüleri olmaktadır. Dışa bağlı dönemdeki çocuk için yetişkinin (otoritenin) koyduğu ve mutlak suretle uyulması gereken kurallar, otorite figürü ortadan kalktığı durumlarda gücünü yitirmektedir (Piaget, 1967).

Piaget'ye göre, 10 yaşla birlikte çocuklar artık bağlı oldukları kuralların değişmez olmadığını anlamaya başladıkları "özerklik dönemi" ne girmektedirler. Bu dönemle birlikte çocuklar davranışların sonuçlarından çok, davranışların ardında yatan niyetlere dikkat etmekte ve başkalarının değerlendirmelerinden ziyade kendi değerlendirmelerine uygun olarak davranmaktadırlar. Oyunlardaki kurallar karşılıklı uzlaşmalar ile değişebilmektedir ve

çocuklar böylece diğer çocukların davranışlarını değerlendirirken onların istek ve niyetlerini de anlamaya başlamaktadırlar. Piaget bu dönemde çocukların, yapılan davranışların ve hataların niceliksel sonuçlarına değil daha çok niteliksel sonuçlarına göre yargıda bulunduklarını belirtmektedir. Yani kazara yapılmış büyük bir hata çok sert yargılanmazken kasten yapılmış daha küçük bir hata büyük tepki almaktadır. Örneğin dokuz, on yaşından küçük bir çocuk dinlediği, bir çocuğun annesine yardım etmeye çalışırken kırdığı on beş bardak ile bir başka çocuğun kurabiye çalmaya çalışırken kırdığı bir bardağın hikayelerini dinlediğinde ilk hikayedeki çocuğun davranışını daha kötü olarak yargılayacaktır. Ancak on yaşından büyük çocuklar ise zararın büyüklüğü yerine altta yatan sebebe bakarak ikinci hikayedeki çocuğun yaptığının daha büyük bir kabahat olduğunu düşüneceklerdir. Bu sebeple Piaget, çocukların dışa bağlı dönemden özerk döneme doğru ilerledikçe daha demokratik olacaklarını ifade etmektedir (Piaget, 1967).

Ahlak gelişimini, kurallar sistemi olarak yorumlayan Piaget, çocuğun ahlak gelişimini yetişkin otoritesinden ayrışarak, akranlar arasındaki işbirliği, uzlaşma, dayanışma ve karşılıklı saygıyla yetişkinden bağımsız ve yetişkine rağmen gelişme süreci olarak yorumlamıştır. Sonuç olarak Piaget, ahlaki gelişimle bilişsel gelişim arasındaki paralelliğe vurgu yaparak, çocukların soyut işlemler döneminde ilerledikçe -özellikle 11 yaş ve sonrasında-, dışa bağlı dönemden özerk döneme geçtiklerini söylemektedir (Piaget, 1967).

1.3.4.2. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Lawrence Kohlberg (1958) ahlaki gelişimi üzerine yaptığı doktora çalışmasıyla dünyada bu alanda en etkili insanlardan biri olmuştur. Kohlberg, ahlak yapısının en önemli kısmının "adalet ilkesi" olduğunu ifade etmektedir. Ona göre ahlak, adalet ilkesine dayanır ve bu ilke kanunların da ötesindedir. Yasa ve sosyal sözleşmelerin beklentileri bu ilkenin bakış açısıyla daha iyi anlaşılabilir.

Kohlberg (1976, 1981), Piaget'den etkilenerek oluşturduğu kuramında, bireyin ahlaki gelişiminin üç temel seviye ve altı basamaklı bir yapıda ilerlediğini, üst düzeylerdeki ahlaki olgunluğa ulaşılması için adalet ilkesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Kohlberg'e göre bireylerin bilişsel gelişimleri ve ahlaki düzeyi arasında bir paralellik bulunmaktadır. Örneğin; bilişsel olarak Piaget'nin somut işlemler dönemine denk gelen kişi, Kohlberg'in gelenek öncesi ahlak evresindedir. Bununla birlikte Kohlberg, bilişsel gelişimdeki ilerlemenin ahlaki gelişimdeki ilerleme için gerekli olmasına karşın sadece bunun tek başına yeterli olmadığını da yaptığı araştırma sonuçlarında bulgulamıştır. Burada ahlaki gelişimi etkileyen farklı etkenlerden söz etmek mümkündür (Kohlberg, 1976).

Ahlaki gelişimi, Piaget bir inşa süreci olarak tanımlarken, Kohlberg ise evrensel ahlak ilkelerinin keşif süreci olarak görmektedir. Bununla birlikte Kohlberg ahlaki gelişimi üç düzeyde ele almış ve özellikle adalet kavramı üzerinde durmuştur (Kohlberg, 1976).Burada Kohlberg'i Piaget'den ayıran en önemli husus, ahlaki mantık yürütme evrelerinin sayısı ve

ahlaki gelişimin tamamlandığına inanılan son yaş dönemidir. Piaget'nin soyut işlemler dönemine ulaşmış, yaklaşık 12 yaşındaki çocuğun ahlak gelişimini tamamladığı yönündeki görüşlerine karşın Kohlberg, ahlak gelişiminin en az 16 yaşına kadar ilerlediğini ve ahlaki yargılama sürecinin ergenlik dönemi boyunca gelişmekte olduğunu ifade etmektedir. Kohlberg bu doğrultuda Piaget gibi ahlak gelişiminin bilişsel gelişime paralel olarak oluştuğunu ifade etmekle birlikte Piaget'den farklı olarak, sadece çocuklar ile çalışmakla kalmamış, aynı zamanda ergenlerin ahlaki yargılama süreçleri üzerinde de çalışmasını sürdürmüştür. Ayrıca Kohlberg, kuramını çocukların ahlaki eylemlerine göre değil, ahlaki muhakeme gelişimine göre oluşturmuştur (Kohlberg, 1976). Kohlberg, araştırmasını çocukların oyunlarını izleyerek değil, onlara ahlaki ikilem içeren durumlar anlatarak ve çocukların bu durumlara karşı yapacakları ahlaki muhakemeden, sorularına verdikleri tepkilerden yola çıkarak yürütmüştür. Kohlberg, toplumun geleneksel bakış açısına ve toplumun kurallarına itaat ile bazı insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereksinimlerinin çatıştığı durumlardan oluşan, on ahlak ikilemini içeren öyküler hazırlamış ve 10-16 yaşlarındaki erkek çocuklar ile görüşmeler yaparak bu ikilemler karşısında çocukların nasıl bir ahlaki yargılarda bulunduklarını incelemiştir (Kohlberg, 1976).

Her bireyin ahlak gelişim basamaklarındaki ilerleyişi farklı hızlarda olmaktadır (Erdem ve Akman, 2011). Bununla birlikte ahlak gelişimin bir noktasında sabitlenen bireyler de olabilmektedir. Kohlberg, Amerika'da erkekler üzerinde yaptığı boylamsal incelemede bu durumu şöyle örneklemiştir: Tommy adındaki katılımcının, 10 yaşında 1., 13 yaşında 2., 16 yaşında 3. basamağa ulaştıktan sonra sabitlendiği; fakat Jim adındaki katılımcının, 13 yaşında 2., 16 yaşında 4., 20 yaşında 5. ve 24 yaşındayken de 6. basamağa ulaştığı görülmüştür. Yani

her bireyin ahlak gelişim hızları birbirinden farklı hızlarda olacağı bununla beraber bir noktada sabitlenip üst basamağa çıkamadığı da görülmektedir. Ayrıca ahlak gelişim sırası hep aynıdır ve birey bir basamağı atlayıp bir diğerine geçememekte, ahlaki gelişim açısından bu anlamda bir sıçrama olmamaktadır (Kohlberg & Turiel, 1971).

Kohberg'in ahlak evreleri mantıktan sosyal algıya, sosyal algıdan (rol alma) ahlak yargısına kadar olan tüm adımlar yatay (horizontal), ardışık olarak birbirini izleyen basamaklardır. Bu merdivenin son basamağında ahlaklı davranış bulunmaktadır. Yani yüksek düzeydeki ahlaklı davranış için mantık yürütmenin de yüksek düzeyde gelişmiş olması gerekliliğine dayanmaktadır (Ersoy, 1997). Bu sebeple Kohlberg, insanın daha önceki evrelerde edindikleri ilke ve kavramları yitirmediklerini, tersine yeni ahlak gelişimi evresiyle bütünleşerek, daha kapsamlı bir durum oluşturduğunu savunmuştur (Kohlberg, 1976). Bu durumda yeni bir evreye ulaşmak için daha önceki evrelerin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Rest (1973), ergenlerin baskın olan evrelerinin bir altındaki evreyle ilgili mantık yürütmeleri anlayabildiklerini; fakat anlasalar dahi öğrendikleri en son evreyi tercih ettiklerini bulmuştur.

1.3.4.2.1. Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı Dönemleri

Kohlberg'e (1976) göre bireylerin ahlak gelişimi üç ana döneme ayrılarak incelenmektedir ve farklı düzeylerde farklı özellikleri taşıyan bireylerin olduğu öngörülmektedir. Bunlar "gelenek öncesi", "geleneksel" ve "gelenek sonrası" dönemler olarak incelenmektedir.

Kohlberg'in bu üç düzeyi ve bu düzeylerin alt dönemleri şöyledir:

I. Düzey: Gelenek Öncesi (Uzlaşım**)** Ahlak Düzeyi:

1. Evre, İtaat ve ceza eğilimi evresi,

2. Evre, Araçsal ilişkiler eğilimi evresi,

II. Düzey: Geleneksel Ahlak Düzeyi:

3. Evre, Kişiler arası uyum eğilimi evresi,

4. Evre, Kanun ve düzen eğilimi evresi,

III. Düzey: Gelenek-Ötesi (Sonrası) Ahlak Düzeyi:

5. Evre, Sosyal sözleşme eğilimi evresi,

6. Evre, Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi evresi'dir.

I. Düzey: Gelenek (Uzlaşım) Öncesi Ahlak Düzeyi: Bu düzey Piaget'nin dışsal kurallara bağlılık dönemini hatırlatmaktadır(Senemoğlu, 2005). Bu düzeydeki çocuk başkaları tarafından koyulan kurallara göre iyi ve kötü ölçütlerini belirler. İlk ahlaki düzeyi olan gelenek öncesi (preconventional) düzeyde; daha çok 9 yaşın altındaki çocuklar, bazı ergenler ve suçluların büyük bir bölümü bulunmaktadır. Nitekim ülkemizde Çeliköz, Seçer ve Durak'ın (2008), suç işleyen ve işlemeyen çocukların düşünme becerileri ve ahlaki yargıları üzerine yaptıkları araştırma analizlerinin sonuçları da suç işleyenlerin işlemeyenlere göre daha içtepisel (üzerinde fazla düşünmeden, tepkisel karar veren) düşünme sistemi geliştirdiklerini ve bununla birlikte Kohlberg'in gelenek öncesi düzeyinde olduklarını göstermiştir. Bu düzeyde kurallar ve beklentiler benliğe dışarıdan yöneltilmektedir. Bu dönem, sosyal kuralların tam olarak anlaşılmadığı ve benimsenmediği bir dönemdir (Kohlberg, 1976).

1. Birinci Dönem- İtaat ve Ceza Eğilimi Evresi: Kohlberg'e göre bu dönemde otorite, fiziksel açıdan güçlü olarak algılanır ve dolayısıyla bu ulaşılmaz gücün oluşturduğu kurallara kati suretle uyulmalı; sorgulanmamalıdır. Bu dönemdeki bireyler zayıf olanın güçlü olana boyun eğmesini olağan bir durum olarak değerlendirirler. Kurallara ve otoriteye körü körüne bağlılık doğru olarak kabul edilmektedir. Otoritenin neye izin verdiğini ve neyi cezalandıracağını bilmek bireyi "cezadan koruyan" ve "otoritenin üstün gücüne" yani "doğruya" ulaştıracak tek yoldur. Kişi otoritenin görüşünü kendi görüşünden ayıramaz. Bu dönemdeki çocuğun sosyal perspektifi ben-merkezcidir ve davranışlarını, yol açtıkları fiziksel sonuçların şiddetine göre değerlendirmektedir. Bir eylemin doğurduğu fiziksel sonuçları psikolojik sonuçlarından çok net ayrılamaz. Örneğin; acil bir durumda birden fazla kişinin

hayatının kurtarılması daha değerlidir çünkü çok sayıda kişinin çok sayıda eşyası, mal varlığı bulunmaktadır. Bu evrede bireylerin yaşam değerini, onların mal varlığı ve zenginliğiyle ilişkilendiren bir ahlak anlayışı hâkimdir. Başkalarının çıkarlarını algılayamayan bu evre çocukları, başkalarının çıkarlarının kendi kişisel çıkar ve ilgilerinden çok farklı olabileceğini kavrayamamaktadır. Kohlberg bu evredeki çocuğun, ahlakı kendi dışında bir şey olarak yorumladığını ve henüz kendilerini toplumun bir ferdi olarak görmediklerini ifade etmektedir (Kohlberg, 1976).

2. İkinci Dönem- Araçsal İlişkiler Eğilimi Evresi: Bu dönem bireyin, diğer insanlarında ilgilerinin, ihtiyaçlarının, niyetlerinin ve bakış açılarının farkına varmaya başladığı dönemdir. Birey, her şeyin göreceli olduğunu, insanların kişisel ilgilerine yönelme özgürlüğü olduğunu fark etmektedir. Herkesin öncelikli olarak kendi çıkarlarını düşündüğünü fark etmeye başlayan birey bununla birlikte kendisini zarara uğratmamak adına "çıkara dayalı alışveriş" fikrini oluşmaya başlar. Birinci planda çocuğun kendisi vardır ve aldığı kadar vermesi söz konusudur. Adalet anlayışı maddi eşitlik ilkesi doğrultusunda oluşturulmuştur. Davranışların gerisinde yatan temel güdü ihtiyaçların karşılanmasıdır. Evrenin temel düşüncesi olan "eşitlik" kavramı iyiliklerin ve kötülüklerin de eşit paylaşıldığı, adil anlaşmaların ve değiş tokuşların yapıldığı bir ahlak anlayışı doğurmaktadır. Bu evredeki çocuğun sosyal perspektifi somut bireyci bir bakış açısıdır. Çocuklar bu evrede herkesin kendi çıkarlarını düşündüğünü ve bu çıkarların çelişkili durumlar yarattığı için göreceli bir adalet anlayışı olduğunu algılamaya başlar (Kohlberg, 1976). Örneğin; verilen sözün tutulması bir şeyin karşılığını alabileceğinin ve karşısındaki kişinin de sözünü tutma teminatıdır (Çileli, 1986)

II. Düzey: Geleneksel (Uzlaşımsal) Ahlak Düzeyi: Kohlberg'in kuramındaki ikinci düzey geleneksel (conventional) ahlak düzeyidir. Bu düzey tipik olarak, ergenlerin ve yetişkinlerin birçoğunda gözlenir (Onur, 1995). "Geleneksel" kavramı, bireyin toplumun kurallarını, beklentilerini ve otoritesini, sadece o topluma ait olduğundan destekleme ve kabul etme anlamında kullanılmaktadır (Ersoy, 1997).

Bu düzeydeki birey uzlaşımları, kuralları, gereklilikleri benliğinin bir parçası olarak görmekte ve bu durumlar karşısında benlik kendini gönüllü olarak daha alt konumda tutmaktadır. Bireyin toplumun tamamıyla kendini mutlak suretle özdeşleştirmiş olması gerekmemekle birlikte bunun yerine daha küçük bir grup ile kurulan özdeşleşme de mümkündür (aile, dini grup, küçük bir grup gibi). Birey bu dönemde ben-merkezci düşünce yerine başkalarının ilgi ve ihtiyaçlarını da dikkate almaya başlamıştır. Başka bir deyişle empatik düşüncenin oluşup gelişmeye başladığı dönemdir (Kohlberg, 1976).

3. Üçüncü Dönem- Kişiler Arası Uyum Eğilimi Evresi: Bu evrede ahlak, karşılıklı alış-veriş anlayışından farklılaşmaktadır. Birey halen karşılıklı çıkarlar temeline göre hareket etse de eşit paylaşım daha soyut bir hal almaktadır. İkinci evredeki "eşitlik" kavramı yerini "adalet" anlayışına bırakmaktadır. Bireye göre iyi olmanın anlamı; diğerlerinin duygularıyla ilgilenmeyi, sadık ve güvenilir olmayı, beklentiler ve kurallara uygun davranmayı gerektirmektedir. Bu evredeki birey hem kendi gözünde hem de diğer insanların gözünde iyi bir insan olma gereksinimi duymaktadır. Altın Kural'ı (The Golden Rule) benimseyen, yani empati duyarak iyi davranılmayı bekleyen birey için iyi davranış, otoritenin ve toplumsal kuralların diğer insanlar ile olumlu ilişkileri destekleyen tutumundan kaynaklanmaktadır.

Kendinden beklenen görevler doğrultusunda hareket eden bireyin temel güdüsü, otorite tarafından onaylanan ve iyi olarak görülen davranışları gerçekleştirmektir. "İyi çocuk olma eğilimi" gösteren birey başkalarından da iyi davranışlar görmeyi bekler. Grup tarafından benimsenmenin hayati bir öneme sahip olduğu bu dönemde sergilenen davranışlar tamamen grup kurallarına ve normlarına uygundur. Bu evredeki bireyin sosyal bakış açısında, kendi çıkarlarının da üzerinde görülen paylaşılan duyguların ve beklentilerin farkına vararak, başkalarının bakış açılarını kavramak, empati kurmak yer almaktadır. Bununla birlikte genelleştirilmiş bir sistem bakışı düşünülemez (Kohlberg, 1976).

4. Dördüncü Dönem- Kanun ve Düzen Eğilimi Evresi: Bu dönemdeki birey davranışlarının temel özelliği yasalara, kurallara ve sosyal düzene uygun hareket etmektir. Sistemin işleyişini korumak çok önemsenmekle birlikte vicdani sorumluluk ve benlik saygısı bireyi doğru davranışları sergilemeye yöneltir. Artık toplumdaki tüm insanların davranışlarını kontrol eden geniş bir sosyal sistem olduğunu fark eden birey çok istisnai durumlar haricinde kurallara uyar. Kohlberg (1976), 3. evredeki bireyin ikili ilişkilerde başkalarının duygu ve düşüncelerini kavrama eğilimine karşılık, 4. evredeki birey toplumu bütün olarak düşünebilmekte ve toplumsal düzenin sürdürülmesi için kanunlara itaat etmenin, otoriteye saygı göstermenin önemine odaklanarak, bunun için kişinin yükümlülüklerini yerine getirmesine vurgu yapmaktadır. Birey ahlaki eylemler ve beklentilerin anlam kazandığı ve meşrulaştığı sosyal ve ideolojik sistemlerin bakış açısını benimser. Kohlberg (1984), herkes tarafından doğru olarak kabul edilmiş ilke ve isteklerin, toplum içindeki dayanışmayı ve işbirliği duygusunu daha da kuvvetlendireceğine ve insanlar arasındaki çatışmaları dengeleyeceğine dikkat çekmiştir. Bu evrede, içinde bulunulan kurum, grup ve toplumun

kurallarına uyma gerekliliği, kişinin kendi huzurunu korumak adına önemlidir. Bireyin bu kurallara uymasının bir başka gerekliliği ise düzeni koruyan diğer insanlarla birlikte hareket ederek, "herkes böyle davranıyorsa ben de yapmalıyım" düşüncesiyle toplumun beklediği yükümlülüklerini yerine getirerek kendini vicdanen rahatlatmasıdır. Bu evredeki bireyler için eşitlik ilkesi, tüm yasaların istisnasız herkes için uygulanmasını öngörmektedir. Bu evrenin sosyal perspektifi, ikili ilişkilerden önemli olan toplumun bakış açısıyla belirlenmiş toplumsal roller ve kuralların oluşturduğu sistemi benimsemektir. Gelenek öncesi düzeydeki otoriteye koşulsuz uyulması gerekliliğinin geleneksel düzeyde mevcut düzenin kurallarının ve otoritenin korunması amacı güdülmektedir (Kohlberg, 1976).

III. Düzey: Gelenek Ötesi (Uzlaşım Sonrası) Ahlak Düzeyi: Kohlberg, gelenek ötesi/sonrası (postconventional) ahlak düzeyi olarak adlandırdığı üçüncü düzeye ise yalnızca, toplumda yirmi yaşın üzerindeki bir azınlığın ulaşabildiğini belirtmiştir. Bu düzeyde bireyler, kendilerine ait değerler sistemi oluşturmakta ve buna uygun hareket etmektedirler. Bu dönemdeki birey, toplumsal kuralları anlamakta ve bunları kabul etmektedir fakat daha iyi bir toplum yaratmak için gerekli olan ilke ve değer yargılarıyla ilgilenmeye başlamıştır. Başkalarının belirlediği kurallarla kendileri arasında farklılık oluşturan bireyler kendi ahlaki değerlerini kendilerinin belirlediği ilkelere göre akılcı yoldan tanımlamaktadırlar. Toplumsal değerlerin ve kuralların ötesinde birey, evrensel ahlak kurallarına göre davranmaktadır (Kohlberg, 1976).

5. Beşinci Dönem- Sosyal Sözleşme Eğilimi Evresi: Bu aşamada kanunların ve kuralların göreli olduğunu kabul eden birey, demokratik yöntemlerle kanunların ve kuralların

değiştirilebileceğine inanmakla birlikte bu kanun ve kuralların temel hak ve özgürlükleri güvence altına almak için önemli ve gerekli olduğunu düşünmektedir(Kohlberg, 1976). Bu aşamaya geçebilen yetişkinlerin oranı az olmakla birlikte, söz konusu kanunlar ve kurallar toplum yararını karşıladıkları sürece önemlidir (Senemoğlu, 2005). Bir önceki evredeki birey toplumu işler halde tutma isteği içindeyken bu evredeki bireyler bu düşünceden bir adım daha uzaklaşarak bir toplumun sahip olması gereken özellikleri düşünmeye başlamaktadır. Bu evredeki bireyler, bir toplumu "toplum" yapan özellikleri düşünmeye başlayarak, toplumu içindeki farklı sosyal grupların da farklı değerleri olabileceğini düşünmektedir. Bu düzeydeki ahlaki muhakeme kanunlar tarafından belirlenmiş bireysel özgürlük ve herkese eşit muamele temeline dayanmaktadır. Yaşam ve özgürlük gibi temel hakların korunması ve bu haklara müdahale olduğunda ise demokratik sürecin işlemesiyle hakların yeniden kazanılması temeline dayanan düşünce devrededir. Kişisel çıkarıyla çatışan kanunlara karşın ise kişi önceliği toplumun iyiliği olan kanunların korunması yönünde kullanmaktadır. Bu evredeki birey, adil olmadığını düşündüğü yasaları kabul etmek ve otoriteye boyun eğmek yerine demokratik yollarla onların değişebileceğini bilir. Kanunların demokratik yollarla değiştirilebileceğini, fonksiyonel ve akılcı olduklarını kabul eden birey onları sosyal sözleşmeler olarak kabul eder. Bu evrenin sosyal perspektifinde ise topluma öncelik veren, hem ahlaki hem de hukuki düşünceyi benimsemiş akılcı bir bireyin bakış açısı bulunmaktadır (Kohlberg, 1976).

6. Altıncı Dönem- Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi Evresi: Ahlak gelişiminin sonuncu aşaması olan bu aşamada ise birey kendi ahlak kurallarını tamamen kendisi oluşturur. Her ne kadar bu döneme doğruluk, eşitlik, karşılıklılık gibi evrensel değerler hakim olsa da aynı

zamanda diğer insanlara yönelik yüksek bir duygusallık söz konusudur. Ayrıca Kohlberg'in bu döneme ilişkin araştırmaya dayalı verileri yoktur (Erden ve Akman, 2011). Evrensel ahlak ilkelerine tam bir inanç söz konusu olmakla birlikte birey tamamen kendi belirlediği değer sistemine göre hareket etmekte ve bu değer sistemi soyut, evrensel ahlak kurallarını içermektedir (Kohlberg, 1976).

Son evre olan 6. evrede bir kişinin hakkı diğer kişinin görevini ya da bir kişinin görevi başka bir kişinin hakkını işaret etmektedir. Tersine çevrilebilirlik (reversibility) olarak tanımlanan bu kavrama göre bireyler adil ve dengeli olmak adına kendilerini bir başkasının yerine geçirme mekanizmalarına sahiptir. Çelişkili kararlar bireyin bir başkasının yerine kendisini koyarak alınabilmektedir. Bu evrenin bir diğer kavramı olan evrenselleştirilebilirlik (universibility) ile de bu adil kararın herkes tarafından benimsenebilecek adalet anlayışıyla kabulü söz konusudur. Bu evrenin sosyal perspektifinde toplum düzenini korurken, insana ölümlü bir varlık olduğunun bilinciyle davranılması gerekliliğini ön plana çıkaran bir ahlaki muhakeme benimsenir. Adaletin ilke niteliğine dönüştüğü bu düzeyde kişiler arası ilişkiden de önemlisi hayatın değeridir (Kohlberg, 1976).

1.3.4. 2.1.1. Kohlberg'in Ahlak Gelişim Teorisine Yönelik Eleştiriler

Kohlberg'in araştırmaları ve ahlak gelişim kuramı bu alandaki en önemli ve en kapsamlı çalışma olduğundan daha sonra yapılan çalışmalara da temel teşkil etmiş olmakla beraber farklı açılardan eleştirilere de maruz kalmıştır. Gilligan ve Attanucci (1988), Kohlberg'in

evrelerinin cinsiyet önyargısı taşıdığını düşünmüşlerdir. Eşitsizliklerin ve ayrımcı yaklaşımların evrensel deneyimler olduğunu; fakat kadın ve erkeğin durumları algılama ve tepki süreçlerinin farklı işleyen bir ahlaki yönelimin etkisi altında oluştuğunu öngörerek, ahlaki yönelim ve cinsiyet ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada aynı zamanda adalet ve koruma-gözetme yönelimleri de incelenmiştir. Araştırma bulguları; her iki cinsiyetin de adalet ve koruma-gözetme yönelimlerini kullandıklarını fakat kadınların daha çok koruma-gözetme yönelimini, erkeklerin ise adalet yönelimini kıyasla tercih ettiği sonucunu vermiştir (Karakavak ve Çırak, 2006).

Toulmin (1981) tepeden inme bir ahlak olmayacağını, soyut ilkelerin somut durumları açıklayamayacağını ve ahlakın ancak somut durumlarla ilgili bir anlaşmayı yansıtan ve bunu diğer olaylarla bağlantı kurarak analiz eden ortak toplumsal yasalar olduğunu ifade etmektedir. Kohlberg'e yöneltilen bir diğer eleştiri ise ahlaki düşünce ve ahlaki davranış arasında oluşabilecek tutarsızlığa değinmemiş olmasıdır. Bilindiği üzere ahlaklı davranıştan söz eden birçok politikacı da ahlaki davranış gözlenememektedir. Gelenek ötesi düzeyde düşünce yapısına sahip olan bazı bireylerin davranışlarında bunu uygulayamamaları söz konusudur. Ayrıca kuramın evrensellik ilkesinin daha sonra farklı kültürlerde yapılan çalışmalarda eksik kaldığı bulgulanmıştır (Narvaez, 2001).

Kohlberg'e yöneltilen eleştiriler arasında, özellikle bireyden hareketle, 6. evreyle kurallardan özele giden, soyut kavramlar ile somut sorunları açıklayabileceği düşüncesidir. Bununla birlikte Kohlberg, kapsamlı bir ahlaki teoriye sahip olmamakla da eleştirilmektedir. Ayrıca Kohlberg, sadece birkaç varsayıma dayalı ahlaki ikilemler içeren hikayeler kullanarak,

rasyonel ahlak ölçütleriyle evrensellik temeline dayandırdığı kuramında, duygusal özellikleri ihmal ettiği ve sınırlı sayıda farklı kültürle çalıştığı yönünde eleştiriler almıştır (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 2000). Walker (2002), mikro ahlaki muhakemenin, yani günlük yaşamdaki bireyin kişiler arası ilişkilerinde kullandığı ahlaki muhakemenin Kohlberg tarafından yeterince işlenmediğine dikkat çekmiştir.

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı birçok araştırmacı tarafından tekrar ele alınmış hatta zamanla değiştirilip yeni bir form almıştır. Özellikle Neo-Kohlbergciler aşağıda daha detaylı açıklanmaya çalışılacağı üzere Kohlberg'in 3 düzey ve 6 evreden oluşan aşamalarını "Şema Teorisi" haline dönüştürmüşlerdir (Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 1999; Walker, 2002).

1.4. Neo-Kohlbergci Bakış Açısı ve Bilişsel Şema Teorisi (CST)

Rest, Narvaez, Bebeau, Thoma ve Walker gibi çıkış noktaları biliş olan Neo-Kohlberciler, bireylerin sosyal deneyimleriyle, haklar, görevler, adalet anlayışı ve sosyal düzen gibi temel kavramları yapılandırdığını; bu kavramların yerine bireylerin davranışlarına odaklanılması gerekliliğini ifade etmektedirler. Neo-Kohlbergci bakış açısına göre gelişim basitten karmaşığa doğru, değişimle birlikte gelişimsel olarak ilerlemektedir. Neo-Kohlbergci bakış açısına göre ahlaki muhakeme Kohlberg gibi merdiven basamağındaki bir ilerlemeye benzememektedir. Neo-Kohlberciler ahlaki gelişim basamakları yerine şemaların kullanılmasını öngörmüşlerdir(Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 2000). Şemalar, uzun süreli

hafızada yer alan genel bilgi yapılarıdır. Bilişsel Şema Teorisi (Cognitive Schema Theory-CST) bireye bir bilgi sunulduğunda bir şemanın ya da bilgi yapısının bilgiyi yorumlamak için aktive olduğunu savunur. Beklentiler, kavramlar, hipotezler, kavramlar içeren şemalar bireyin deneyimleri sonucu oluşmuştur ve daha önceki uyaranlara benzer uyaranlar tarafından aktive olur. Daha önceki bir fenomeni içeren şemalar yeni uyaranlarla gelen bilgiyi yorumlamak için kullanılır. Genellikle yukarıdan-aşağıya bir işlem söz konusudur. Kavrama ve bilgi işleme de şemalar çok önemlidir. Bilginin az ya da yetersiz olduğu durumlarda şemalar aracılığıyla yeni uyaranlar değerlendirilir ve problem çözmede bireye rehberlik eder (Narvaez, 2001).

Kohlberg ve Neo-Kohlbergci bakışın temel farklılıkları aşağıdaki gibi tanımlanabilir;

1. Şemalar daha somut bir bakış açısıyla özel kurumları ve toplumdaki rolleri de kapsamaktadır. Neo-Kohlberciler, Kohlberg'in ahlaki gelişim basamakları gibi birbiri üzerine inşa edilen yani gelişimsel bir mantığa göre birbiri ardına takip eden kavramlar olarak değil, daha çok içerik ve yapıyı ayırmadan şemaları şekillendirmişlerdir.

2. Neo-Kohlbergcilere göre, ortak ahlak (common morality) toplumun desteğini alan ahlak anlayışıdır ve bir gurubun kendince belirlediği ahlak ilkeleri toplumun ideallerine ve ahlaki normlarına uygun değilse doğru ve uygulanabilir olamaz.

3. Neo-Kohlbergcilere göre, bireylerin hikayelere verdiği sözel cevapların Kohlberg tarzıyla yorumlanılması, geçerlilik sağlayamamaktadır, sınırlılıkları vardır. Çünkü kişinin bu karara nasıl ulaştığını, muhakemeyi nasıl kurduğunu yani süreci tanımlayamamaktadır. Bu sebeple sorular çoktan seçmeli yapılmalıdır.

4. Neo-Kohlberciler ergenlerin ve yetişkinlerin ahlaki gelişimlerinin geleneksel dönemden gelenek sonrası döneme geçmiş kabul etmektedirler (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 2000).

Yaklaşık 25 yıl boyunca süren ve 50.000 civarı bir örneklemin faktör analizi sonuçlarından yola çıkarak, Rest ve arkadaşları (1999; 2000), Defining Issues Test (DBT)'i ahlaki gelişim düzeyini belirlemek amacıyla geliştirmişlerdir. Türkiye'de Değerlerin Belirlenmesi Testi (DBT) olarak adlandırılan bu ölçekte üç ahlaki gelişim şeması bulunmaktadır; "Kişisel Kazanç (Personal Interest) Şeması", "Normların Korunması (Maintaining Norms) Şeması" ve "Uzlaşım Sonrası (Postconventional) Şeması". Bu şemalardaki ahlaki olgunluk sırasıyla en düşük "Kişisel Kazanç Şeması"nda, daha sonra "Normların Korunması Şeması'nda ve en yüksek "Uzlaşım Sonrası Şeması'nda olduğu görülmektedir (akt. Cesur ve Topçu, 2010) .

DBT hikayelerden oluşmaktadır ve bireyler bu hikayeleri okurken, bilgiler yukarıdan-aşağıya, özelden-genele doğru işlenerek muhakeme süreci başlamaktadır. Hikâyelerde karşılaşılan durum tercih edilen şemayı da aktive etmektedirler (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 2000).

I. Şema- Kişisel Kazanç (Personal Interest) Şeması: Çocukluk döneminde oluşan Kişisel Kazanç Şeması sosyal bir bakışa gerek duymayan, toplum öncesi bir aşamayı açıklamaktadır. Genellikle ikili ilişkileri içeren mikro-ahlaki konuları barındırmaktadır. Bu şemada kişi her bir paylaşımcının ne kazanıp ne kaybettiğini düşünür. Toplumsal açıdan bir işbirliğini önemsememektedir ve en yakınlarının faydasına ve zararına olan konuları dikkate almaktadır. Kohlberg'in 2. ve 3. evrelerini kapsayan bu şemada birey, kişisel çıkarı neyi gerektiriyor ise onu onaylamaktadır (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 2000).

II. Şema- Normların Korunması (Maintaining Norms) Şeması: Sosyal anlamda toplumsal normlara duyulan ihtiyaç bu normların korunmaya çalışılması ve görev yönelimi gibi konuları içermektedir. Bu şemada birey kuralları, toplumsal rolleri ve otoriteyi tanımaktadır. Toplumsal işbirliği sağlamada yaygın olarak kullanılan çözümler bu şemadadır. Kohlberg'in kanun ve düzen evresindeki bireylerdir. Örneğin, eski ABD başkanı Richard Nixon, Vietnam'a ilişkin yürütülen hükümet politikalarına hayır dememiş ve itiraz etmemiş olması; kabul etme anlamına gelmiştir. Bu aşamadaki bireyler "sessiz çoğunluk" ifadesiyle birey örnek olarak gösterilebilir. Bu şemadaki öğeler kısaca; a) Toplumu yönetmek için genel kabul gören sosyal normlara duyulan ihtiyaç, b) Normların tüm topluma uygulanması gerekliliği, c) Normların açık, net ve kategorik olma zorunluluğu, d) Karşılıklı uyum kuralı, e)

Emir-komuta, otorite ve sorumluluğun hiyerarşik dizimi (öğrenci-öğretmen, hasta-doktor gibi) olarak belirtilmektedir.Bu şemada kurallar sosyal düzenle bağlantılıdır. Yani yasalar olmazsa düzen de olmaz dolayısıyla anarşi ortamı oluşur. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramında 4. evrenin karşılığıdır (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 2000).

III. Şema- Uzlaşım Sonrası (Postconventional) Şeması: Neo-Kohlbergcilere göre uzlaşım sonrası dönem dört temel kriterle açıklanmaktadır. Bunlar; (1) Ahlaki kriterlerin önceliği, (2) Bir ideale bağlılık, (3) Paylaşılabilen idealler ve (4) Karşılıklılık esasına dayanmaktadır. Hangi kriterlerin toplumu yönetmesi gerektiği konusunda tartışmalar bulunmaktadır. Kohlberg'in 4. ve 5. evre arasındaki ayrımı Neo-Kohlberciler uzlaşı ile uzlaşı sonrası dönem arasındaki uçurum olarak yorumlamaktadırlar. Bu uçurum insanları homoseksüel hakları, kamu okullarında din, ötenazi, kadınların rolleri, kürtaj vb. konularında kutuplaştırmaktadır. Neo-Kohlberciler de Kohlberg gibi uzlaşım döneminden uzlaşım sonrası döneme geçişi kabul etmektedir, fakat aralarındaki en önemli farkın her dönemin ahlaki uzlaşmayı nasıl sağladığı sorusudur. Toplumsal uzlaşım döneminin stratejisi var olan otoriteye bağlılık ve kurulu düzeni onaylama biçimindedir. Uzlaşım sonrası dönemde ise ideallere bağlılık ve mantıksal uyumluluk gerekmektedir. Neo-Kohlberciler ahlaki yapılarla ilgili farklı bilişsel yapıların gelişimsel olarak sıralandığını ifade etmektedirler. Uzlaşım sonrası dönemin toplumsal uzlaşı döneminden normatif etik bağlamda daha ileri düzeydedir. Neo-Kohlbergcilere göre bilişsel gelişim farklılığı ideolojik farklılık gibi değildir. Yani uzlaşım sonrası dönemde solcu, sağcı, komünist, liberal olmak mümkündür. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda 3. şemayı kullananlar homoseksüel haklarını, kürtaj hakkını savunurken, 2. şemanın bunları savunmadığı, 3. şemanın genelde liberal politik görüşte

olduğu, 2. şemanın ise daha muhafazakar anlayışı savunduğu görülür. 3. Şema Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramında 5. ve 6. evrelerinin karşılığıdır (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 2000).

1.5.Ahlak Gelişimini Etkileyen Etmenler

1.5.1. Ahlak Gelişiminde Yaş Faktörü

1.5.1.1. GençlikTanımı

Bu araştırma kapsamında, ahlak gelişimini üniversite gençlerinde ve ortaokul öğrencilerinde nasıl şekillendiği ve yaş faktörüne bakabilmek için, önce farklı yaşların tanımlarını yapmak ve ardından ahlak gelişimini hangi etmenlerin nasıl etkilediğini literatür ışığında incelemek uygun olacaktır.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, gençliği çocukluğun sonu ile toplumsal hayatta sorumluluk alma dönemi olan genç yetişkinlik arasında kalan 12-24 yaşları arasındaki bireyler olarak tanımlamaktadır. UNESCO ise, öğrenim yapan ve hayatını kazanmak için çalışmayan, evi olmayan, 15-25 yaşlar arasındaki bireyleri "genç" olarak tanımlar. Birleşmiş Milletler Örgütü gençlik çağını, 12-25 yaşlar olarak belirlemiştir. Bununla birlikte buluğdan gençliğe, gençlikten yetişkinliğe geçişlerdeki yaş sınırlamaları göreceli ve farklı kriterlere

bağlı olarak değişebilmektedir. Gencin, yetişkin sınıfında yer alması; onun yetişkin sorumluluklarını taşıması, yetişme koşulları, zekası, çevresindeki kişilerle kurduğu ilişkilere bağlıdır. 16-17 yaşlarında ergenlik döneminin sonuna gelen birey, üniversite yıllarıyla daha dengeli bir tutum sergilemeye başlar. Genç birey, artık karşılaştığı sorunları ele alıp onlarla baş etme konusunda daha uyumludur. Türk toplumunda evli, askerlik sürecini atlatmış, ekonomik bağımsızlığını kazanmış, iş ya da meslek sahibi olmuş, ailesinden ayrı yaşamaya başlamış, üniversiteden mezun olmuş veya oy kullanmış olmak bireyin "yetişkin bir kişi" olarak algılanmasına neden olan değişimlerdir. Üniversiteden sene kaybı olmadan mezun olan bireyler ve okumayan erkeklerin askerlik dönemi olarak verebileceğimiz 21 yaş civarı ergenlik dönemi sonu ve gençlik döneminin de başları olarak kabul edilmektedir (Kulaksızoğlu, 2007).

1.5.1.2. Havighurst ve Erikson'a Göre Gelişim Dönemleri

Robert Havighurst (1953), 6-12 yaşları orta çocukluk, 13-18 yaşları ergenlik, 19-29 yaşları ilk yetişkinlik olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Havighurst, ergenlik dönemindeki çocuğun bir dizi değerler ve ahlak sistemi kazandığını, bir ideoloji geliştirmekte olduğunu ifade etmektedir.

Bireyin doğumdan ölüme kadar olan yaşamını 8 evreye ayıran Erik Erikson (2014/1997) ise, 11-12 yaşları arasındaki ergenlik dönemindeki çocuğun başarıya karşı aşağılık duygusunu yaşama evresinin sonlarına, kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası

evresinin ise başlarına gelmiş olduğunu söyler. Erikson, 18-25 yaşları arasında geçen dönemi genç yetişkinlik dönemi olarak tanımlar. Erikson, genç yetişkinlik döneminde bireyin yakınlığa karşı yalıtılmışlık çatışması yaşadığını, yetişkin özgürlüğü ve sorumluluğuyla yaşamdan hoşlanmaya başladığını ve toplumda bir yer edindiğini ifade etmektedir. Çocukluk ve ergenlik dönemini sonlandıran birey kendi değerlerini oluşturmuştur. Bireyin her iki cinsten kişilerle dostluk ve yakın ilişkiler kurması önemlidir. Üretkenlik, keyif alma ve güven duygusunun önemine vurgu yapan Erikson, aynı zamanda yetersizlik ve çekingenlik yaşayan bireyin diğer insanlardan uzak ve sosyal yaşam açısından daha kısır bir ortamda gelişimine devam ettiğini ifade etmektedir (Erikson, 2014/1997).

1.5.1.3. Ergenlik

Ergenlik süreci kişilik gelişimini ve sonrasında yetişkinlik döneminde kişisel karakteristiklerin ortaya çıkışını belirlemekte ve nihayetinde birey, kendi kişiliğini geliştirdikçe bir ideolojiye yönelmektedir (Turiel, 2010). Kişiliğin oluşmasındaki bir diğer faktör de, ergenlik sürecinde beynin pek çok kısmındaki sinaptik bağlantılarda artışın, özellikle önceden planlama, sorun çözme ve ahlaki yargıda bulunma fonksiyonları ile dikkat çeken beynin ön kısmındaki frontal lobda yoğunlaşmasıdır (Keating, 2004). Ergenler, daha kapsamlı ve soyut düşünme kapasitelerinin artması ile birlikte erdemli bir duruşa özgü ahlaki ilkeler ve davranışlar geliştirebilmektedirler (Kohlberg, 1973; Richardson & Pasupathi, 2005). Bilgelikle ilişkili başka özelliklerin de hayatın bu evresinde geliştiği bilinmektedir. Örneğin ergenler yaşın ilerlemesine paralel olarak artan bir açık zihinlilik deneyimlemektedirler ve bu artış yetişkinliğin başlarına kadar devam etmektedir (Roberts & Caspi, 2003).

Ergenlikle ilgili araştırmalar, yaşla bağlantılı olarak egonun gelişimini ve ben-merkezli düşünceden başkalarına odaklı düşüncelere geçişi desteklemektedir. Aynı zamanda tüm bu pozitif gelişimler, bu sürecin bazı olumsuz özellikleriyle ilişkili olarak da ergeni sınırlandırabilir (endişe, düşük öz-saygı, akran baskısı gibi). Tüm bu yollarla ergenler, birtakım durumlarla yüzleşerek -ve dolayısıyla bu deneyimlerinin artmasıyla- erdem ve bilgeliği ortaya çıkabilirler (Turiel, 2010). Bu konuyla ilgili olarak Gfellner (1986), ego gelişimi ve ahlaki muhakeme becerilerini karşılaştırmak amacıyla yürüttüğü araştırmasında yaşları 12 ile 21 arasında değişen, toplam 517 ergen ile çalışmıştır. Araştırma sonuçları, ahlaki gelişimin en fazla ego gelişiminin "uyma" ve "vicdan" alt boyutlarınyla pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ahlaki gelişim ile ego gelişimi arasındaki ilişki küçük yaşta değil de daha çok yaş ilerledikçe kuvvetlenmektedir.

1.5.1.4. Ergenlerde Ahlaki Muhakeme

Kohlberg (1984), 10, 13 ve 16 yaşlarında orta sınıf ailelerin erkek çocuklarına yürüttüğü araştırma sonuçları, ergenlik dönemindeki bu çocukların hangi ahlaki muhakeme düzeyinde olduklarına cevap olmuştur. Ahlaki muhakemeleri bakımından: 10 yaşındaki çocukların % 40'ı birinci evrede, % 30'u ikinci evrede, % 20'si üçüncü evrede, % 10'u dördüncü evrede; 13 yaşındaki çocuklar en fazla üçüncü evrede (% 30) ve bunu takiben ikinci ve dördüncü evrelerde (her biri için yaklaşık % 20); 16 yaşındakilerin ise daha çok beşinci

evrede (yani gelenek sonrası ahlaki düzeyde) olduğu ve takiben üçüncü ve dördüncü evrelerin geldiği görülmüştür.

Keasey'de (1975) 12 yaşındaki 30 kız ile 19 yaşındaki 24 genç kız arasında ahlaki muhakeme düzeyleri bakımından karşılaştırmalı bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonuçları, 12 yaşındaki 26 kızın gelenek öncesi ahlak düzeyinde, 4 kızın geleneksel ahlak düzeyinde, 19 yaşındaki 19 genç kızın geleneksel ahlak düzeyinde, 5'inin gelenek sonrası ahlak düzeyinde olduğunu göstermiştir.

Dell ve Jurhovic (1978), üniversite öğrencilerinden Etik Tutumlar Ölçeğini ve Kohlberg'in Ahlaki Yargılar Envanterini kullanarak veriler toplamıştır. Araştırmacılar 99 üniversite öğrencisinden elde ettikleri bulgular sonucunda; iki ölçek arasında anlamlı bir ilişki bulamazken, üniversite öğrencilerin anlamlı bir çoğunluğunun Kohlberg'in geleneksel ahlaki gelişim düzeyinde olduğunu ve ahlaki gelişime yaş faktörünün etkisinin de anlamlı olduğunu bulmuşlardır.

White, Bushnell ve Regnemer (1978), Kohlberg'in (1969) ahlaki ikileminden faydalanılarak yaşları 8 ile 17 arasında Bahamalı 426 erkek ve kız öğrenci ile 3 yıllık periyodlarla mülakatlar yapılmıştır. Amaç kuramındaki ahlaki gelişim ile yaş ilişkisini incelemek için Bahamalı, 426 çocuk ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçları, yaş ile ahlaki gelişim evrelerinin arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu göstermiştir.

Al-Ansari (2002), Kuveyt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören, 18 ile 26 yaşlarındaki, 189 öğrenciye Değerlerin Belirlenmesi Testini uygulamıştır. Üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişimlerinin 4. düzeyde yoğunlaşmış olduğu görülmekle birlikte ahlak gelişiminde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kohlberg'in son düzeyi olan gelenek sonrası düzeye ulaşma yaşı, kuramında yaklaşık 16 yaş olmasına karşın yapılan araştırmalar bazı yetişkinlerin (örneğin; Nazi liderlerinin) bu döneme ulaşamadıklarını göstermiştir (Sprinthall & Sprinthall, 1977). Kohlberg'e göre gelenek sonrası düzeye ulaşmak çok boyutlu analitik, soyut, eleştirel düşünme yeteneğine bağlıdır ve dolayısıyla sadece formel işlemsel düşünme düzeyine ulaşan az sayıda insanın ulaşabileceği bir düzeydir. Üçüncü dönemin beşinci ve altıncı aşamalarında yer alan toplumsal değerler ve evrensel insan hakları ilkeleri, 16 yaş üstü deneklerin yalnızca % 8'i tarafından benimsenmiştir. Bazı araştırmaların ve meta analizlerinin sonuçlarına göre ahlaki gelişimin, yaşla birlikte gelişme gösterdiği sonucuna varmışlardır (Rest, Davison ve Robbins, 1978; Rest ve Thoma, 1985; Rest, 1975; White, 1975; Martin, Shafo ve Vandeinse, 1977 ve Moon, 1986). Fakat bazı bireyler yaşam deneyimlerinin kısıtlılığı nedeniyle soyut düşünme ve değerlendirme yeteneği gerektiren gelenek sonrası düzeye ulaşamamaktadır. Bu sonuç bize, ahlak gelişiminde öğrenmenin ne kadar etkili olduğu göstermektedir (Cesur ve Topçu, 2010).

1.5.2. Ahlak Gelişiminde Eğitim Faktörü

Ahlak gelişimine yaşın, cinsiyetin, kültürün, okunan bölümün, ailenin ve yakın çevrenin etkili olduğu düşünülerek farklı araştırmalar yapılmıştır. Rest ve arkadaşları (1999) ve Rest, Narvaez, Thoma ve Bebeau (2000), çok sayıdaki örneklemden elde edilen bulgular neticesinde, yaş ve eğitimin ahlaki gelişim açısından çok önemli ve etken olduğu ifade edilmiştir. Eğitim alınan bölümün ahlaki gelişim açısından farklılığa sebebiyet verdiğini Rest (1986) ve Moon (1986)'un yaptıkları araştırma ve analizler sonucunda bulunmuş olup; bulgular sosyal bilimler öğrencilerinin mühendislik öğrencilerinden daha yüksek olarak gelenek sonrası puanları aldıklarını göstermiştir. Ülkemizde de Cesur (1997) yapmış olduğu araştırma sonucunda psikoloji öğrencilerinin mühendislik öğrencilerinden daha yüksek puan aldığı sonucunu bulmuştur.

Yeni-Kohllberciler'den olan ve bu araştırmada kullanılan ölçeği geliştiren Rest (1980), birçok araştırmanın verilerini birleştirdiğinde, 1.322 ortaokul öğrencisinin gelenek sonrası ahlak düzey ortalamasının 21.90 ve 481 lise öğrencisinin gelenek sonrası ahlak düzey ortalamasının da 31.80 olduğunu bulgulamıştır. Yine gelenek sonrası ahlak düzeyi kolej öğrencileri için 40, mezun öğrenciler için 50, ahlak felsefesi ve siyaset bilimi doktora öğrencileri için 60'larda seyrettiği görülmüştür.

Kitchener ve King (1981) lise, kolej ve lisansüstü olmak üzere üç farklı yaş grubundaki bireylere Reflective Judgment Interview (RJI) uygulayarak yaş ve eğitim seviyelerine göre

"haklılık" kavramının değişkenlik gösterdiğini; bununla birlikte sözlü yeteneğin de kişilerin yansıttığı yargıda etkili olduğunu bulmakla birlikte, Rest (1988), kolej eğitiminin ahlaki muhakeme gelişiminde önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamaktadır. Genel olarak kolej mezunlarının DBT puanlarının önemli derecede artmış olduğu fakat mezuniyet sonrası bu ahlaki muhakeme gelişimindeki yükselişin durağanlaştığını kaydeden Rest, ahlaki muhakeme ve kolej ilişkisini basitçe yaş/olgunlaşma, sosyalleşme, bazı özel bilgi ve beceriler kazanma, genel kavrayış, entelektüel uyarım, özgür irade alt başlıkları ile açıklamaktadır. Türkiye'de Seçer (2003), Yoğun Düşünce Eğitim programının, 13 ve 14 yaşları arasındaki öğrencilerin hata sayısı, tepki süresi ve ahlaki yargı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi 20'yi (MFF20) ve Değerlerin Belirlenmesi Testi (DBT) uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, Yoğun Düşünce Eğitimi programına katılan deney grubunun tepki süresi, hata sayısı ve ahlaki yargı düzeyi son-test puan ortalamaları, kontrol grubuna göre önemli düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu araştırmalar, eğitim süresi ve kalitesinin yaş değişkeni kadar ahlaki yargı gelişiminde etkili olduğunu desteklemektedir.

Walker (1986)'da eğitim düzeyinin ahlaki gelişim düzeylerine olan etkisini, cinsiyet faktörünün etkisini ve sosyal deneyimlerle ahlak gelişim hızının ilişkisini inceleyen bir araştırma yürütmek için yaşları 23 ile 84 arasında değişen katılımcılara Kohlberg'in Ahlaki İkilem Anketi'ni uygulamıştır. Araştırma sonuçları, bilişsel gelişimin ahlaki gelişim için gerekli fakat yeterli bir ön koşul olmadığını; bununla birlikte 8 yıl ile 20 yıl eğitim almış kişilerin ahlaki gelişimlerinin büyük ölçüde farklılaştığını (eğitim düzeyi arttıkça ahlaki gelişim düzeylerinin de arttığını); cinsiyet ile ahlaki gelişim arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Mayhew, Seifert ve Pascarella (2012), üniversite öğrencilerinin üniversitedeki ilk yıllarında ahlaki gelişimlerinin nasıl etkilendiğine dair bir araştırma yapmışlardır. Yaptıkları araştırmada 1469 öğrenciye, DBT ve CAAP (Collegiate Assessment of Academic Profiency) uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre bazı öğrencilerin ilk yılın yarattığı güçlüklerin üstesinden daha başarılı geldikleri, akademik zorluklar ile yüzleşmeye daha hazır ve daha yatkın oldukları, akademik başarıları ve ahlaki muhakeme gelişimleri arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Biggs ve Barnett (1981), üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişimleri ile üniversitedeki yaşamlarının, cezalandırmaya karşı yükleme biçimlerinin ve tutumlarının, eğitim ve akademik özelliklerinin ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma bulguları, düşük ahlaki gelişim evrelerindeki öğrencilerin kendilerinin sorumluluğunda olan durumları bazı dışsal nedenlere atfettiklerini; yüksek ahlaki gelişim evrelerindeki öğrencilerin ise aksine fazla içsel yükleme yaptıklarını göstermiştir.

Thoma ve Davison (1983), ahlaki gelişimin, yaş, cinsiyet, eğitim ve olgunlaşma üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu araştırmak amacıyla; verilerini 20 üniversite birinci sınıf, 20 üniversite dördüncü sınıf öğrencisi ile mezun olmuş 40 bireye, Değerlerin Belirlenmesi Testini (DBT) uygulayarak toplamışlardır. Araştırma bulguları, ahlaki gelişim düzeyinin, üniversitede hala okumakta olanlara kıyasla, mezun olanlarda daha yüksek olduğu

bulunmuştur. Araştırmacılar, üniversitede okuyanlar ve mezunlar arasında anlamlı ölçüdeki bu farklılaşmanın olgunlaşmaya bağlı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Bencik, Kangal ve Arı (2013)'da normal ve üstün yetenekli çocuklara Değerlerin Belirlenmesi Testi (DBT) uygulayarak ahlaki yargılarının karşılaştırmış aynı zamanda yaratıcı dramanın çocukların ahlaki yargısına etkisini incelemiştir. Araştırmada ortaokul 6. ve 7. sınıflara devam etmekte olan üstün zekalı ve normal çocuklar incelenmiştir. Normal ve üstün yetenekli çocukların DBT puanlarının anlamlı derecede faklılaştığı bulunmuştur. Araştırma sonucu ayrıca, deney grubuna 10 hafta süreyle uygulanan drama eğitiminden sonraki DBT puanlarının, hem normal hem de üstün zekâlı çocuklarda anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir.

Gündüz (2010) üstün zekâlı çocuklarda, ahlak duygusu, ahlaki muhakeme, ahlaki duyarlılık kavramlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda üstün zekâlı çocukların yaşıtlarına kıyasla daha erken yaşlarda ahlaki duyarlılığa sahip olduğunu, ahlaki yargı gelişimlerinin daha üst düzeylerde olduğunu ve daha yüksek bir ahlaki potansiyele sahip olduklarını bulmuştur.

Kabaday ve Aladağ (2010), farklı eğitim kurumlarına devam etmenin ahlaki yargı üzerindeki etkisini incelemiştir. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Özel Diltaş eğitim Kurumları, Özel Lale Eğitim Kurumları ve Rebii Karatekin İlköğretim Okulunun 8. sınıf 104 resmi, 108 özel okula devam eden toplam 212 öğrenciye yapılan çalışmanın sonucuna göre, okul durumu temel alındığında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Resmi ve özel okulda eğitim gören

öğrencilerin ahlaki yargı seviyeleri istatistiksel açıdan anlamlı derecede önemli bulunmamıştır.

1.5.3. Ahlak Gelişiminde Cinsiyet Faktörü

Kohlberg kuramını, ahlak gelişimin karakteristik olarak rol alma ve sosyal kurumlara katılım olanaklarındaki farklılıklarla açıkladığından, kültür faktörünün ahlak gelişimi etkilemesini beklemek olağandır. Bir kültürde sosyal olanakların kadınlara daha az sunulması o kültürde yetişmiş çoğu kadının geleneksel ahlak düzeyinde kalmasına sebep olabilir. Sosyal çevrenin ahlak gelişimi üzerinde bu tarz bir engelleyici etkisi de unutulmamalıdır (Lickona, 1976).

Ahlak gelişim ile cinsiyet değişkeni üzerine yapılan araştırmalarda da 9 farklı bulgular elde edilmiştir. Walker, Vries, Trevethan (1987), Walker (1984) ve Stephens (2009)yaptıkları araştırmalarda cinsiyet ile ahlaki gelişim arasında bir ilişki görmezken; Haan, Langer ve Kohlberg (1976), Holstein (1976), araştırmacılar erkeklerin kadınlara kıyasla daha yüksek ahlaki gelişim puanı aldıkları yönünde bulgular elde etmiş; Bebeau (2002), Cesur (1997), Tolunay (2001) ise aksine kadınların daha üst düzey ahlaki gelişim seviyesinde olduğu sonucuna dair bulgular gözlemiştir (Cesur ve Topçu, 2010) .

Silberman ve Snarey (1993), yaşları 11 ile 14 arasında değişen, 190 erkek ve kız öğrenciyle, ahlaki gelişimde cinsiyet farklılıkları üzerine bir araştırma yürütmüşlerdir. Beyin korteksinin büyümesi ve sosyal-bilişsel işlevlerdeki gelişmeye bağlı olarak, kızların erkeklerden iki yıl erken olgunlaştığını ifade eden araştırmacılar, araştırma sonucunda da kızların ahlaki gelişim düzeylerinin erkeklere kıyasla anlamlı derecede fazla olduğunu bulmuşlardır. Sonuç olarak ahlak gelişiminde doğuştan getirilen bir cinsiyet farkı faktörü bulunmadığı görülmüştür.

Donenberg ve Hoffman (1988), ilköğretim öğrencilerinin soyut akıl yürütme ve ahlaki ikilemlerin adalet ve ilgi alt boyutları üzerinde araştırma yapmışlardır. 68 İlköğretim öğrencisi ile yürütülen bu çalışmada cinsiyetler arası farklar gözlenmiştir. Kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla ilgiye ve ilişkiye dayalı bir ahlaki anlayış belirttikleri görülürken, erkek öğrencilerin, hem adalet hem de ilgi yönelimini eşit düzeyde gösterdiği bulgulanmıştır. Ayrıca arştırma sonuçları yaş ilerledikçe her iki cinsiyette de adalet yöneliminin arttığını göstermiştir.

Ülkemizde Özgüleç (2001) benzer şekilde 7-11 yaşlarında 150 kız ve 150 erkek öğrenciye Piaget'in Öykü ve Problem Durumları ölçeğini kullanarak ahlaki yargı gelişimini incelemiştir. Araştırma Ankara ilinde bulunan ve düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden semtlerden seçilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, doğum sırası ve cinsiyet değişkenleriyle öğrencilerin ahlaki yargıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken yaş değişkeni ile anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

1.5.4. Ahlak Gelişiminde Toplumsallaşma Faktörü

Ahlak gelişiminde sosyal gelişim, kişilik gelişimi ve bilişsel gelişiminin ortak paydasından bakacak olursak toplumsallaşmanın önemini yadsıyamayız. Bireyler, bir ailenin, toplumun ve de kültürün bir üyesi olarak dünyaya gelirler ve içinde bulundukları toplumun kültürel değerleri, sembolleri, normları, yaşama biçimleri gibi birçok özelliği toplumsallaşma (sosyalleşme) sürecinde kazanmaktadırlar. Çocuğun ilk sosyal ortamı olan ailede başlayan bu toplumsallaşma süreci zamanla okul, arkadaş ortamı (akran grubu) ile devam eder. Özellikle sosyal öğrenme modeli açısından bakan araştırmacılar, çocuğun ailesi ve yakın çevresindeki sosyal düzenlemelerden ve bu çevrenin tutumlarından (Dunn, 1988), daha sonra da okul (Ruffy, 1981) ve akran gruplarından (Damon & Killen, 1982) etkilenmesi sonucunda bunların tümünün ahlaki muhakeme gelişimlerinde derin bir etkisi olduğunu ifade etmektedirler.

Doğumundan itibaren bireyin tüm yaşamı çevresine uyum çabası içinde geçer. Uyma (conformity) davranışı ve ahlak gelişimi arasındaki ilişkiyi araştıran Salzstein, Diamond ve Belenky (1972), uyma davranışının sıklığı ile ahlak yargısı arasında bir ilişki olduğunu görmüşlerdir. Ahlaki gelişimin 4. ve 5. evresindeki bireylerin, 3. evredekilere göre daha az uyma davranışı göstermiş olup, daha üst evrelerin görece daha özgür düşünme becerisi geliştirdikleri bulgular arasındadır.

Barone (2004) Malezya'lı 400 ortaokul öğrencisinin, normlara uyma ve değer algılarını incelemiştir. Değer ve davranışlar üzerine bir anketin uygulandığı, öğretmen ve öğrencilerle

kısmen yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ergenlerin, sosyal normlara yüksek düzeyde uyum gösterdiği görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda, öğrencilerin okul kurallarını çok katı bulduğu ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinde saygı, adalet ve iyiliğin merkezde olduğu ifade edilmiştir.

Özkara (2010) ortaokul son sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri, sosyal destek algıları ve bazı psikolojik belirtileri üzerine bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada ayrıca ahlaki yargının, cinsiyet, lise türü ve algılanılan sosyo-ekonomik düzeyle ilişkisi de incelenmiştir. Araştırma bulguları geleneksel düzey ve gelenek sonrası ahlaki yargı düzeyi ile bireylerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin farklılık göstermediğini, ahlaki yargı düzeyleri arttıkça psikolojik belirtilere sahip olma düzeyinin arttığını fakat farklı ahlaki yargı düzeylerindeki bireylerin sosyal destek algılarının artmasıyla psikolojik belirtilerde azalma olduğunu göstermiştir.

Yiğittir ve Öcal (2010), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerininin değer yönelimlerini incelemek amacıyla yürüttükleri araştırmalarına, Ankara ilinde bulunana 1232 öğrenciyi dahil etmişlerdir. Öğrencilerden topladıkları yazılı formların içerik analizleri yapıldığında çevre temizliği, saygı, güzel söz ve davranış, dürüstlük, çalışkanlık, çevre duyarlılığı, yardımseverlik, iyi insan olma, hoşgörü, doğa sevgisi, temizlik, sevgi ve güvenilirlik değerlerini daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu değerler Akbaş ve Rokeach tarafından geliştirilmiş olan değer sınıflandırmaları ile karşılaştırıldığında ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sözkonusu sınıflandırmadaki sadece 5 değeri (dürüstlük, yardımseverlik, hoşgörülü olma, temizlik ve sevgi) tercih ettikleri bulunmuştur.

Sarıçam ve Halmatov (2012), okul öncesi eğitime devam eden ve etmen 6 yaş çocuklarının ahlaki ve sosyal kuralları algılamalarını incelemek için ASKA ölçeğini kullanmışlardır. Bu ölçekte ahlaki kurallarla ilgili 5 resim ve sosyal kurallarla ilgili 5 resim olmak üzere toplamda 10 resim bulunmaktadır. Çocuklara sözkonusu ölçekteki resimler üzerine sorular sorularak bilgiler alınmıştır. Bulgular sonucunda okul öncesi eğitime devam eden çocukların okul öncesi eğitimden istifade etmeyenlere kıyasla ahlaki ve sosyal kuralları algılamada daha başarılı oldukları görülmüştür.

Sarıçam, Çelik, Arıcı ve Kaya (2014), ergenlerde insani değerler ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaşları 13 ile 18 arasında değişen 341 erkek ve kız lise öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmada İnsani Değerler Ölçeği ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği kullanımıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu; 16-18 yaşındaki öğrencilerin insani değerler ve ahlaki olgunluk düzeylerinin, 13-15 yaşlarındaki öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada, her iki cinsiyetinde Kohlberg'in geleneksel ahlak düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

1.5.5. Ahlak Gelişiminde Kültür Faktörü

Sosyal ilişkileri belirleyen kültürel koşullar içinde söz konusu sosyal ilişkiler bireyin, toplumun ve aynı zamanda karşılıklı olarak kültürün yapısını belirler. Bu konuyla ilgili yapılmış birçok araştırma vardır. Örneğin Liu, toplumsal kökenleri farklı çocukların ahlak yargıları arasında karşılaştırma yapmak amacıyla giriştiği araştırmasında, New York'ta yaşayan (Amerikan vatandaşı) 52 Çinli çocukla, 52 Amerikan asıllı çocuğu incelemiştir. Her iki grupta nispeten düşük sosyo-ekonomik ailelerin çocuklarından oluşmakla birlikte araştırma sonucunda görülmüştür ki, daha geleneksel bir anlayışla yetiştirilen Çinli çocuklar otorite figürlerine daha çok saygı göstermekle beraber, Amerikalı çocuklara göre ahlaki yargılarında daha büyük bir olgunluk göstermektedirler. Liu'ya göre Amerika'da yaşayan bu Çinli çocukların karşılıklı görev sorumluluklarının iyi belirlenmiş, iyi tanımlanmış olması, onların sorumluluğu değerlendirmede daha büyük bir özgürlüğe sahip olmalarını ve eylemi o eylemin altında yatan güdülere ve nedenlere göre değerlendirmeyi bilmelerini sağlamaktadır (akt. Jersıld, 1979).

Kohlberg'in ahlaki evrelerinin ilerleme hızı kent-köy yaşamı, batılı-doğulu kültür anlayışlarına göre fark yaratabilmektedir (Kohlberg, Turiel ve Edwars, 1978). Bersoff ve Miller (1993), bireylerin ahlak davranışlarını açıklama ve sorumlu kişiyi mazur görme eğiliminin, farklı kültürel inanç ve değerlerine, yaşam koşullarına göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Yaptıkları araştırmalarında ahlaki sorumluluk yüklemesi açısından Amerika ve Hint kültürünü incelemeye almışlar ve Hint kültüründe otorite baskısı sebebiyle yapılan ahlaken yanlış davranışların affedilme eğiliminde olduğunu ve bunun Hint kültüründe

bireylerin savunmasızlığına vurgu yapıldığının göstergesi olarak yorumlamışlardır. Fakat sosyal olaylarda ve çevredeki değişim bireyleri yeni düşünce sistemleri geliştirme konusunda güdümlemektedir. Genç insanlarda, köyden kente geldiklerinde özellikle kişiler arası ilişkilerdeki değişimi görerek ahlaki davranış ve düşüncelerde de yeniden yapılanma söz konusu olabilmektedir. Üniversite eğitimi de, farklı düşüncelerle tanışan bireylerde ahlak konuları hakkında yeni düşünce kalıpları oluşturabilmektedir. Nitekim Lonky, Kaus ve Roodin (1984) eğitim süresinin ahlaki mantık yürütme evreleri üzerinde etkili olduğunu düşünerek 20-34 yaşları arasındaki yetişkin bireylerden oluşan örneklem gurubuyla yaptıkları araştırma sonucunda, eğitim süresi ile mantık yürütme evreleri aradaki ilişkiyi anlamlı bulmuşlardır (akt. Ersoy, 1997).

Glover, Garmon ve Hull (2011), Amerika'da iki farklı bölgede okuyan, 18-30 yaşlarındaki toplam 142 üniversite öğrencisi üzerinde araştırma yapmışlardır. Katılımcılardan Amerika'da çok popüler olan, zenginlik içinde yetişen gençler ve onların ailelerinin yaşamlarını konu alan "The OC" izletilerek, Medyanın Ahlaki Mesajları Onaylama Formunun (Media's moral messages coding sheme -MMM) doldurulması beklenmiştir. İlk basamaklarında bir dizi pozitif ve negatif ahlaki mesaj tanımlanmıştır. Medya programcılığında kullanılabilecek 10 ahlaki davranışın tanımlanmasıyla sonuçlanmıştır. Bunlar 6 olumlu (farklı bakış açısı kazandırma, özür dileme, bağışlama, ilgi/sevgi, kibarlık, dengeli sunulan öfke) ve 4 olumsuz (kontrolsüz öfke, egosantrizm/kandırma, önyargı/alaycı tutum ve tehditler) mesajdan oluşmaktadır. Katılımcılardan bir televizyon programının herhangi bir bölümünde 10 mesajdan hangilerini algıladıklarının ve sıklığını belirtmeleri istenmiştir. Aynı zamanda katılımcılardan ahlaki gelişim düzeyini anlamak için Değerlerin

Belirlenmesi Testi (DBT) ve demografik bilgi formu doldurmaları istenmiştir. Analiz sonuçları; yüksek ahlak basamakları, üst düzey eğitim seviyesi, izlenen televizyon programlarına aşinalıkla birlikte kişilerin özellikle olumsuz mesajları almalarını etkilediği bulunmuştur. Bu sonuçlar, özellikle programın içeriğinde olumsuz mesaj varsa, bireylerin diğer insanlara, sosyal normlara ilişkin olarak nasıl davranmaları gerektiğini muhakeme ederek, televizyondaki mesajı doğru olarak algılamada ahlaki uzmanlığın etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca televizyondaki ahlaki mesajları algılayabilmeyle eğitim düzeyinin çok büyük etkisi olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte yaşın ahlaki gelişim üzerine etkisi bulunamamıştır.

Çırak (2006), üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı ve kendini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Değerlerin Belirlenmesi Testi (DBT) ve Kişisel Yönelim Envanteri (Personal Orientation Inventory) kullanmıştır. Araştırma sonucunda gençlerin ahlaki yargılarının, anne öğrenim durumu, cinsiyet, kendini gerçekleştirme düzeylerinden etkilenmekte olduğu bulunmuştur. Kendini gerçekleştirme puanları düşük olan bireyler ile erkeklerin geleneksel gruba dâhil oldukları gözlenmiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi Kohlberg, Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok farklı kültürde ve farklı yaş gruplarıyla araştırmasını yürütmüş ve bulduğu sonuçlar ışığında ahlaki gelişimin yaşla birlikte ilerleme gösterdiğini ifade etmişti. Kohlberg ve Kramer (1969), ahlak gelişim kuramındaki görüşleri sınamak ve evrelerin evrenselliğini vurgulamak için Amerika, Meksika ve Türkiye'de araştırmalarını yürütmüşlerdir. Köy ve kentte yaşayan 10, 13 ve 16 yaş grubunu araştırmışlardır. Bu çalışma sonucunda, 16 yaşındaki çocukların 6. evre

karakterinde bir ahlaki yargılama geliştirebildiğini fakat bunun toplumdan topluma farklılık gösterebildiğini görmüşlerdir. Kohlberg'in kuramına dayanan araştırma sonuçları, batılı kültürdeki bireylerin daha üst ahlaki yargılama evrelerine sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte Kuyel ve Glover (2010), Türkiye'de ve Amerika'da yapılan karşılaştırmalı çalışmaları bize Türk üniversite öğrencilerinin Amerika'daki üniversite öğrencilerine göre daha üst ahlaki gelişim evrelerinden cevaplar verdiğini, benzer bulguların yine Amerika-Hindistan karşılaştırmalı çalışmasında da gözlendiğini söylemektedir.

Yine Kohlberg, Turiel ve Edwars (1978), yaşları 10 ile 25 arasında değişen 113 katılımcıdan oluşan çalışmalarını Türkiye'de yapmışlardır. Çalışmalarına; Manisa'nın bir köyünde yaşayan 52 kişiyi, İzmir'de yaşayan ve işçi sınıfına mensup 29 kişiyi ve Ankara'da orta sosyo-ekonomik düzeyden 32 kişiyi dâhil etmişlerdir ve Kohlberg'in Ahlaki İkilem Anketi (Moral Maturity Scores MMS)'nin Türkçe formunu uygulamışlardır. Araştırma bulguları, ahlaki yargı gelişiminin evreleri sıralı şekilde takip ettiğini ve/fakat ait oldukları sosyal gruba göre gelişim hızlarının farklılaşabildiğini göstermiştir. Sonuçlar; 10 yaşındaki köyde yaşayan çocukların yoğun olarak 1. evre ahlaki mantık yürüttüklerini, yaş arttıkça 2., 3. ve 4. evrelere geçebildiğini gösterirken, orta sosyo-ekonomik düzeydeki 14-15 yaş grubunun, 12-13 yaş grubuna göre 1. ve 2. evreyi daha çok kullandıklarını göstermiştir. Araştırma sonuçları ayrıca, 16-17 yaşlarına gelindiğinde 3. ve 4. evrenin yoğun kullanıldığını bununla birlikte orta sosyo-ekonomik düzeyde 5. evre ahlaki mantık yürütmenin de gözlenebildiği göstermiştir.

Czyzowska ve Niemczynski (1996), Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi kuramının Polonya örnekleminde test etmek ve kuramın kültürler arası değişkenlik göstermesine karşın temel yapının evrensel olduğunu görmek için yaşları 15 ile 80 arasında değişen 291 kişi ile görüşmüşlerdir. Veriler, 1985-1987 yılları arasında kadın ve erkek katılımcılardan toplanmış ve Kolhberg'in kültürler arası evrenselliği doğrulamıştır.

Sniras ve Malinauskas (2005), Ahlaki Beceri Envanterini kullanarak Litvanya'daki ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmaya 10-12 yaşında 258 ve 13-15 yaşlarında 294 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları, 13-15 yaş grubunun 10-12 yaş grubuna kıyasla, diğer insanlara karşı duyarlılık konusunda daha başarılı olduğunu ve diğer insanları teselli etmeye daha fazla çaba gösterdiğini bulgulamıştır.

Margaret Mead, 1928'de Samoa adası yerlileri üzerinde yaptığı araştırmada kızların ergenliğe sorunsuz ve yumuşak girdiğini, ergenliğin kriz ve stres dönemi olmaktan çok, ilgi duyulan konularda yavaş yavaş olgunlaşılan bir dönem olduğunu gözlemiştir. Samoa kültüründe, neredeyse hiç cinsel tabu olmadığı ve cinsellikle çocukluk döneminde tanışıldığı, evlilik önceci cinsel yaşamın yargılanmadığı gözlenmiştir. Buna karşın Mead, Amerikan gençlerine evlilik öncesi cinsellikten uzak durmaları gerektiğinin söylendiğini ve gençlerin gelişimle birlikte uyanan cinsel isteklerinin toplumun kültürel normlarıyla çatışmakta olduğunu ve sonuç olarak da bir fırtına ve stres dönemi yaşandığını ifade etmiştir (akt. Kulaksızoğlu, 2007).

1.5.6. Ahlak Gelişiminde AileFaktörü

Toplumu oluşturan en küçük kurum olarak ifade edilebilecek olan aile, çocuğun hayatındaki en önemli sosyalleşme kurumudur ve toplumun değer yargılarını, gelenek ve göreneklerini, beğenilerini inançlarını kısaca kültürünü yansıtır. Bu anlamda aile çok etkili bir eğitim kurumu gibi çalışarak çocuğun toplumun değer yargılarına ve niteliklerine uygun olarak yetişmesinde karşımıza çıkan ilk kurumdur (Yavuzer, 1990; Yörükoğlu, 1995).

Kaya'ya (2011) göre, "Aile, üyelerine bir takım davranış biçimleri kazandırır. Kazandırdığı davranış örüntülerinin toplumsal normlar ve davranışlarla çatışmamasına özen gösterir. Bu anlamda ahlak kurallarına dayalı bir kümedir. Ayrıca toplumda görülen bir takım istenmedik davranışları da denetler. Böylece üyelerin kötü davranışların etkisinde kalmasını önlemeye çalışır. Ailenin yapısı, genişliği, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, çocuğun ilk sosyal deneyimlerini ve dolayısıyla çocuğun ahlaki gelişimini doğrudan etkileyecektir (Yavuzer, 1990).

Birçok çalışmada ailenin eğitim ve sosyo-ekonomik seviyesinin ahlak gelişiminde önemine değinilmiştir.Fodor (1969), düşük sosyo-ekonomik düzeye mensup, 14-17 yaş arasındaki, beyaz ve siyahî çocuk grubunun ahlaki yargılarını Kohlberg'in öykülerini kullanarak karşılaştırmış ve iki grubun da ahlaki yargılarının benzer olduğunu; fakat bununla

birlikte annelerinin lise mezunu olanlar ve diğerleri arasında ahlaki yargının anlamlı ölçüde farklılaştığını bulmuştur.

Türkiye'de Piaget'in görüşleri doğrultusunda yaş faktörünün ahlak gelişimi ile ilişkisi, Uğurel-Şemin (1952) tarafından incelenmiştir. Araştırmada, İstanbul'da bulunan anaokulu ve ilkokula devam eden 4-16 yaşlarındaki 291 çocuğun ahlaki davranış ve ahlaki yargıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda yoğun arkadaşlık ilişkisi ile ahlaki yargı gelişimi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu; bencil davranışlar ile ailenin genişliği arasındaysa olumsuz yönde bir ilişki olduğu, ailenin küçülmesi ile bencil davranışların arttığı görülmüştür.

Çapan (2005)'da Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramına göre 3-11 yaşlarındaki çocuklar üzerinde çalışmasını yürütmüş ve Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanlarında çocukların, kardeşinin olup olmaması, kaçıncı çocuk olduğu, anne-baba öğrenim durumları, okul öncesi eğitim alıp almadıkları, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve yaş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur.

Ahlak gelişimiyle, sosyalleşme ve sosyalleşmenin ilk başladığı kurum olan aile, içinde yaşanılan kültür ilişkisi de araştırmalara konu olmuştur. Genel anlamda aileden çocuklara ve sonraki kuşaklara aktarılan din olgusu da kültürleri ve kültürlerin ahlaki değerlerini etkilemektedir. Örneğin, Budizm' de ne tanrı ne de tanrı tarafından indirilmiş bir kitabın varlığından söz etmek mümkündür. Daha önce açıklandığı gibi ahlak, eylemlerin iyi ve kötü olması üzerine temellenmiştir. Tanrının varlığına inanan insanlar, ahlakı, tanrının iradesine

bağlarlar. Tanrının buyurduğu şeyler iyi olarak algılanırken, yasakladığı şeyler ise kötü olarak algılanmaktadır. Fakat Budizm öğretisinde durum farklıdır; "çoğunluğun iyiliği ve çoğunluğun mutluluğu"nu iyi ve kötünün ölçütü olarak kabul etmektedir (Sankrityayan, Chattopadhya, Balaramamoorty, Sharma & Anand, 1998).Din ve ahlak ilişkisine bağlı olarak Akyürek (2007) 'de ortaokul 6. 7. ve 8. sınıflara devam eden öğrencilerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin, öğrencilerin ahlaki gelişimine etkisini Kohlberg'in kuramı çerçevesinde değerlendirmiştir. Araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretim programındaki bazı ahlaki yargıların öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği incelenmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak cinsiyet ve ahlaki yargı arasında bir ilişkiyi doğrulamazken, kız öğrencilerin anne babalarına itaat etme eğilimde olduğu ve ahlaki davranışlarının sonucunda, başkalarının takdir ve onayını beklediği bulunmuştur. Araştırmada 6., 7. ve 8. sınıflar da yaş ile ahlaki gelişim düzeyi ve anne-baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki görülmezken, alt sosyo-ekonomik durumdaki ailelerin çocuklarının daha geleneksel ahlak düzeyinde olduğu gözlenmiştir.

Coles ve Genevie (1990), Amerika'da 4.ve 12. sınıflara devam eden, yaklaşık 5000 katılımcının olduğu araştırmalarında, cocuk ve gençlere "Bir şeyin doğru ya da yanlış olduğuna nasıl verirsiniz?" ve "Hangi değerler sistemi ahlaki kararlarınıza ilham kaynağı olmaktadır?" gibi sorular sormuşlar ve aldıkları cevapları incelemişlerdir. Araştırma sonuçları katılımcıların "ahlak pusulası"nda büyük farklılıklar olduğunu göstermiştir. Araştırma katılımcı öğrencilerin büyük bir kısmının, herkes için en iyisi olduğunu düşündükleri şeyleri yapabileceklerini, %16'sının ise dini otorite ahlakına bağlı olduklarını ortaya koymuştur. Araştırmacılar bunun nedenini aile faktörüne bağlamışlardır.

Toplumsal ahlak insanın diğer bireylere karşı görevlerini içermektedir ve toplumsal yaşama hâkim olan hukuk kurallarıyla da sıkı ilişkilidir. Dolandırıcılık, hırsızlık, sahtecilik gibi bazı ahlak kurallarıyla hukuki yaptırımlar arasında doğrudan bir ilişki olduğundan, bu anlamda suç işlemiş bireyler aynı zamanda sosyal çevreleri tarafından toplum dışına itilme ve kınanma cezalarına maruz kalmaktadırlar (Kaya, 1993).

Harrower (1934), kopya çekme konusunda çocuklarla görüşmeler yapmış ve düşük IQ ve alt sosyo-ekonomik düzeydekilerin ahlak gelişimlerinin de alt seviyelerde olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca Harrower, 6-11 yaşları arasındaki ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklara, Peter ve Tommy adındaki iki çocuğun aralarında geçen kısa öyküyü anlatmış, ardından çocuklardan ceza alma konusundaki görüşlerini kaydetmiştir. Öykü basittir; Peter yeni alınan bir treni, Tommy'nin ise gemisi vardır ve ikisi oyuncaklarıyla oynarken Tommy, Peter'in trenine tekme atarak kırmaktadır. Tommy'ye ne ceza verilmeli? Dövülmeli mi (otoriter ve cezalandırıcı adalet anlayışı), onun da gemisi mi kırılmalı (misilleme, göze göz, dişe diş adalet anlayışı) ya da harçlıklarını biriktirerek Peter'e yeni bir tren mi almalı (yerine koyma, ödeme adalet anlayışı)? Alt sosyo-ekonomik düzeydeki 6-8 yaş gurubu çocukların çoğu "Dövülmeli", 8-11 yaş grubu ise üçüncü tip ceza olan "Zarar görmeli" görüşünü ifade etmişlerdir. Daha üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklar Tommy'nin arkadaşına yeni bir tren alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Her iki grupta da misilleme yapma görüşünü savunanlar azınlıktadır. Alt sosyo-ekonomik düzeyde çocuklar genelde otoriter yargılara daha çok bağlı kalmakla birlikte çocuk suçluluğu oranı daha yüksektir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların ahlaki gelişimlerinin daha geride

kalma nedenleri arasında; yoksulluğun ve bakımsızlığın etkisi, düşük zeka düzeyi, olumsuz örnek teşkil edebilecek çevrelerin varlığı sayılmaktadır.

Ahlak gelişimi ve suçluluk ilişkisini inceleyen araştırmacılar, suçluların suçsuzlara oranla ahlaki gelişim açısından daha alt seviyede olduklarına dair bulgular elde etmişlerdir. Brugman ve Aleva (2004), suçlu ve suçsuz ergenler üzerinde ahlaki gelişim açısından yaptıkları araştırmada suçsuz ergenlerin nispeten daha yüksek ahlaki davranışlar sergiledikleri sonucuna varırken, Özsöz (1990)'un 14-18 yaşlar arasındaki suçlu ve suçsuz ergenlerin ahlaki gelişimleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Dereli (2000), 11-15 yaşları arasındaki, çocuk mahkemelerinde yargılanan ve çıraklık okuluna devam eden çocukların ahlaki gelişimlerini incelemiş ve hırsızlık suçundan yargılanan çocuklar ile çıraklık okulundaki çocukların ahlak ve adalet anlayışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yargılanan çocukların Kohlberg'in 3.evresi olan "iyi çocuk olma eğilimi" sergiledikleri bu sebeple içtepisel düşünme becerisine yatkın oldukları, bu alt düzey ahlaki gelişimin de beraberinde suç işlemeye daha meyilli olmayı getirdiği sonucuna varılmıştır.

Çeliköz, Seçer ve Durak (2008), suç işleyen ve işlemeyen çocukların düşünme becerileri ve ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek adına, suça yönelmiş 94 ve suç yaşantısı olmayan 134 çocuğa Değerlerin Belirlenmesi Testi (DBT) ve Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi-20 uygulamışlardır. Bulgular ışığında suç işleyen çocukların işlemeyen çocuklara kıyasla daha içtepisel düşünme becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte ahlaki yargı düzeylerine bakıldığında; suç işleyen çocukların 2. ve 3. evre puanlarının

suç işlemeyenlere göre daha yüksek bulunduğu ve ileriki ahlaki evrelerde ise puanların düştüğü gözlenmektedir. Suç işleyen çocukların özellikle 3. evre puanlarının arttığı, yani "iyi" çocuk olarak kendini gösterme eğilimlerinin olduğu bulgular arasındadır.

Beerthuizen,Marinus, Brugman ve Basinger (2013), geç ergenlikte "karşı koyuş" ile "suç davranışı" arasında güçlü bir bağlantı bulan araştırma sonuçları, Stams, Brugman, Dekovi´c, Rosmalen, Laan ve Gibbs (2006), çocuk suçlular ve ahlaki yargı ilişkisini içeren meta analizi çalışmalarının sonuçlarını da desteklemiştir. Brugman ve arkadaşları yaptıkları bu meta analizi sonuçlarına göre, ahlaki muhakemenin yaşla birlikte zaman içinde geliştiğini fakat geç ergenlikteki suç davranışlarının erken veya orta ergenliktekinden daha yüksek olduğunu vurgulamışlardır. Sonuç olarak ahlaki muhakemenin çocuk suçluluğuyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür (Stams, Brugman, Dekovi´c, Rosmalen, Laan & Gibbs, 2006).

1.6. Araştırmanın Amacı

Bireylerin ahlaki gelişiminde birçok farklı değişkenin etkisi bulunmaktadır. Özellikle çocuk ve gençlerin gelişimlerini etkileyen değişkenleri doğrudan ölçmek zor olmakta ve bireylerin sahip olduğu değerler gelişim süreçlerinin sonucu olarak algılanmaktadır.

Bu çalışma en genel kapsamda, üniversite gençleri ve ortaokul öğrencilerinin ahlaki değerleri arasındaki ilişkinin özellikle yaş faktörü bakımından incelenmesini amaçlamaktadır. Katılımcıların uygulanan Değer Belirleme Testi (DBT) aracılığıyla ahlaki gelişimde hangi şemayı yoğunlukla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada ahlaki gelişim ve demografik özellikler arasındaki ilişkide incelenmiştir.

Araştırma hipotezlerini araştırmanın amacı temel alınarak ifade etmek gerekirse, hipotezler aşağıdaki gibidir,

H_1: Üniversite 1. sınıf ve ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin DBT puanları sonucuna göre tespit edilen ahlak gelişim şemaları kullanım düzeyleri birbirinden anlamlı şekilde farklılık göstermektedir.

H_2: Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin aldıkları DBT puanları sonucuna göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birinden farklıdır.

H_3: Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin aldıkları DBT puanları sonucuna göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birinden farklıdır.

H_4: Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin vakıf ya da devlet okulunda eğitim görme durumuna göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birinden farklıdır.

H_5: Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin özel ya da devlet okulunda eğitim görme durumuna göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birinden farklıdır.

H_6: Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birinden farklıdır.

H_7: Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birinden farklıdır.

1.7. Araştırmanın Önemi

Bilişsel Gelişim kuramcılarının öncüsü olan Piaget'in 12 yaşında tamamlandığını söylediği bununla birlikte tamamlanması için Kohlberg'in en az 16 yaşın gerekli olduğunu ifade ettiği ahlak gelişimi için yaş faktörünün etkisini görmek adına bu kesitsel araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bireyin insan ilişkilerinde uyması beklenen kuralları da açıklayan ahlak kavramı kişinin dürüst, samimi, adil, alçak gönüllü olmak gibi değer yargılarını barındırmaktadır. Kohlberg'in kuramına göre birey çocukluktan yetişkinlik çağına kadar olan süreçte ailesinden ve çevresinden öğrendiği değerler ile sosyal gelişimini önemli ölçüde tamamlayıp öğrendiği sosyal ve ahlaki değerleri kendi iş ve aile hayatına da yansıtarak alışılagelmiş bu süreci nesilden nesile zenginleştirerek devam ettirir. Yaşam boyu devam eden bir süreç olan ahlak gelişimindeki en büyük değişimin liseden üniversiteye geçiş sürecinde olduğu düşünülmektedir (Rest, Davison, ve Robbins, 1978). Yetişkinlikteki ahlak gelişim düzeyinin kısmen ergenlik döneminde şekillendiği ve bu sebeple ergenlik dönemini etkileyen faktörlerin

anlaşılmasının yetişkinlikteki ahlaki karaktere gidecek daha doğru bir yol çizilmesi hususunda önemli olduğunu vurgulanmaktadır. Cinsiyet farklılıklarının, yakın ilişkilerin, cinsiyet ile ilgili norm ve beklentilerin arttığı bu döneminde ahlak gelişiminin belirginleştiği görülmektedir (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy ve Shepard, 2005). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemleri, yetişkinlik dönemi için temel olması dışında gelişimsel olarak çocukluk döneminden farklı kılan özellikleri barındırdığından da araştırmalar için önemlidir. Bu sebeple literatüre bakıldığında, yetişkinliğin temelinin atıldığı düşünülen ergenlik dönemi üzerine daha çok araştırma yapıldığı gözlenmektedir (Hart, 2005).

Bireylerin ahlaki gelişiminde birçok farklı değişkenin etkisi bulunmaktadır. Özellikle çocuk ve gençlerin gelişimlerini etkileyen değişkenleri doğrudan ölçmek zor olmakta ve bireylerin sahip olduğu değerler gelişim süreçlerinin sonucu olarak algılanmaktadır. Toplumu oluşturan bireyler olarak ahlak gelişimine önem veren, herkesin hak ve özgürlüklerine saygılı, adalet anlayışı gelişmiş, duyarlı çocuklar yetiştirmek bu alandaki araştırmaların artmasıyla mümkün kılınacaktır. Matsuba ve Walker (2005), Mahatma Gandhi gibi ahlak gelişimi açısından en üst düzeylere ulaşmış örneklerin, ergenlik ve ilk yetişkinlik dönemindeki ahlaki bağlılıklarının incelenerek anlaşılabileceğini öne sürmüştür. Bu anlamda bu araştırmanın önemli ve yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada ahlaki gelişim perspektifinden bakıldığında çocukluk döneminin sonlarının da farklılıkların incelenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Literatür tarandığında üniversite ve ortaokul öğrencilerinin ahlaki muhakeme/ahlak gelişimlerinin nasıl bir oryantasyonda olduğuna ilişkin çalışmaların yeterli olmaması ve ahlak gelişim evreleri ve şema kullanımları açısından iki

grup arasındaki farkları görmek; bu konuda ülkemizde yapılan çalışmaları da aydınlatması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, literatürdeki ahlak gelişiminin yaş krizine (sonlandığı düşünülen yaşın kaç olduğu, sonlanıp sonlanmadığı, evreler ve şemalar arasında bir hiyerarşinin olup olmadığı gibi) cevap olması dışında ayrıca araştırma hipotezleri doğrulandığı takdirde ahlak gelişiminde kritik dönemin anlaşılacağı ve ülkemizde yapılacak eğitim programlarında ve/veya çocuk eğitimi alanlarında üzerinde durulması gereken konuların (vicdan, empati kurma, adalet algısı vb.) öneminin artacağı düşünülmektedir. Bu anlamda araştırmanın eğitim sistemine ve ailelere rehber olması beklenmektedir.

2. BÖLÜM

2.1. Yöntem ve Katılımcılar

Yapılan bu çalışma katılımcı bireylerden toplanan nicel verilere dayalı olarak ilişkisel tarama modelinde tasarlanarak araştırmacının hiç bir müdehalesi olmadan mevcut durum ortaya konmuştur (Kıncal, 2014).

Araştırmanın evreni, İstanbul'da bulunan üniversitelerin 1.sınıfına ve ortaokul 6. sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktır. Araştırmanın örneklemini ise evrende yer alan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 216 kişiden oluşmaktadır.

Katılımcıların %53.70'nin kadın ve %46.30'nun erkek, %57.41'i ortaokul öğrencisi %42.59'ü üniversite öğrencisidir. Üniversite öğrencilerinin %60.87'sinin kadın, %39.13'ünün erkek, ortaokul öğrencilerinin %51.61'inin erkek, %48.39'u ise kadınlardan oluşmaktadır.

Katılımcıların ayrıntılı demografik özellikleri aşağıda yer alan tablolar yardımıyla

detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete ve Yaşa Göre Dağılım

	Cinsiyet					
	Kadın (f=116, $\bar{X}$ =15.94, SS=4.40)		Erkek (f=100, $\bar{X}$ =15.32, SS=4.64)		Toplam (f=216, $\bar{X}$ =15.65, SS=4.51)	
	N	%	N	%	N	%
11-13 Yaş	60	48.39	64	51.61	124	57.41
18-20 Yaş	35	71.43	14	28.57	49	22.69
21-23 Yaş	19	50.00	19	50.00	38	17.59
24 Yaş ve Üzeri	2	40.00	3	60.00	5	2.31

Cinsiyet ve yaş dağılımı incelendiğinde kadın katılımcıların yaş ortalamasının ve standart sapmasının $\bar{X}$ =15.94, SS=4.40, erkeklerin yaş ortalaması ve standart sapmasının $\bar{X}$ =15.32, SS=4.64 olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların genel yaş ortalaması ve standart sapması $\bar{X}$ =15.65, SS=4.51 olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların dağılımı yaş gruplarına göre incelendiğinde %57.41'inin 11-13 yaş grubunda olduğu, %22.96'sının 18-20 yaş ve %17.59'unun 21-23 yaş ve %2.31'inin 24 yaş ve üzeri yaş grubunda yer aldıkları tespit edilmiştir.

Tablo 2. Kardeş Sayısına Göre Dağılım

	F	%
Kardeş Sayısı		
Tek Çocuk	18	8.33
1-3 Kardeş	178	82.41
4-6 Kardeş	16	7.41
7 Kardeş ve Üzeri	4	1.85
Toplam	216	100.00

Katılımcı bireylerin %8.33'ünün tek çocuk olduğu tespit edilirken %82.41'inin 1-3 arası kardeşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Kardeş sayısında en düşük oran ise %1.85 ile 7 ve üzeri kardeşe sahip olanlar olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Öğrencisi Oldukları Okula ve Bölüme Göre Dağılım

	F	%
Okulu		
İstanbul Üniv. Halkla İlişkiler	22	10.19
İstanbul Üniv. Psikoloji	15	6.94
Yıldız Teknik Üniv. Mühendislik	24	11.11
Yeditepe Üniv. Psikoloji	12	5.56
Aydın Üniv. Psikoloji	11	5.09
Aydın Üniv. Mühendislik	8	3.70
Siteler İlköğretim Ortaokulu	95	43.98
Çamlıca Koleji Ortaokulu	29	13.43
Toplam	216	100.00
Bölüm		
Sosyal Bilimler	60	27.78
Mühendislik	32	14.81
Devlet Ortaokulu	95	43.98
Kolej Öğrencisi	29	13.43
Toplam	216	100.00

Üniversite öğrencilerinde en yüksek katılım %11.11 ile Yıldız Teknik Üniversitesi mühendislik bölümünden olurken ortaokul öğrencilerinde ise %43.98 ile Siteler İlköğretim

okulundan olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinde en yüksek katılım %27.78 ile sosyal bilimlerden olurken ortaokul öğrencilerinde en yüksek katılım %43.98 ile devlet okulundan olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Devlet ya da Özel Okul Öğrencisi Olma Durumuna Göre Dağılım

	f	**%**
Devlet ve Özel Okul Durumu		
Devlet Üniversite Öğrencisi	61	28.24
Özel Üniversite Öğrencisi	31	14.35
Devlet Ortaokul Öğrencisi	95	43.98
Özel Ortaokul Öğrencisi	29	13.43
Toplam	216	100.00

Katılımcıların %28.24'ü devlet üniversitesinde öğrenci iken %14.35'i özel üniversite, ortaokul öğrencilerinde bu durum ise %43.98 devlet ortaokulu ve %13.43 ise özel ortaokulda öğrenci oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 5. Anne Baba Hayatta Olma ve Birliktelik Durumuna Göre Dağılım

	F	%
Annenin hayatta olup olmam durumu		
Sağ	215	99.54
Ölü	1	.46
Toplam	216	100.00
Babanın hayatta olup olmama durumu		
Sağ	209	96.76
Ölü	7	3.24
Toplam	216	100.00
Anne ve baba birliktelik durumu		
Birlikte	195	90.28
Ayrı	11	5.09
Boşanmış	10	4.63
Toplam	216	100.00

Katılımcı bireylerin ailelerine ilişkin demografik özellikler incelendiğinde annesi vefat etmiş bir öğrenci olduğu tespit edilirken babası vefat etmiş olan öğrenci sayısı 7 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin %90.28'inin anne ve babası birlikte yaşadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 6. Anne BabaEğitim Durumuna Göre Dağılım

	F	%
Anne eğitim durumu		
Okur Yazar Değil	24	11.11
İlkokul Mezunu	78	36.11
Ortaokul Mezunu	42	19.44
Lise Mezunu	50	23.15
Yüksek Okul Mezunu	4	1.85
Üniversite Mezunu	17	7.87
Yüksek Lisans	1	.46
Doktora	0	.00
Toplam	216	100.00
Baba eğitim durumu		
Okur Yazar Değil	4	1.85
İlkokul Mezunu	63	29.17
Ortaokul Mezunu	59	27.31
Lise Mezunu	58	26.85
Yüksek Okul Mezunu	2	.93
Üniversite Mezunu	24	11.11
Yüksek Lisans	5	2.31
Doktora	1	.46
Toplam	216	100.00

Katılımcı öğrencilerin annelerinin çoğunluğunun %36.11'inin ilkokul mezunu olduğu tespit edilirken babalarının da çoğunluğunun %29.17'sinin ilkokul mezunu olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyleri incelendiğinde babaların eğitim düzeylerinin annelere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Anne Baba Yaş Dağılımı

	F	**%**
Anne Yaş ($\bar{X}$ =41.41, SS=6.67)		
25-35 Yaş	38	17.59
36-45 Yaş	126	58.33
46-55 Yaş	46	21.30
56 Yaş ve Üzeri	6	2.78
Toplam	216	100.00
Baba Yaş ($\bar{X}$ =45.37, SS=7.46)		
25-35 Yaş	21	9.72
36-45 Yaş	93	43.06
46-55 Yaş	85	39.35
56 Yaş ve Üzeri	17	7.87
Toplam	216	100.00

Anne ve baba yaş dağılımı incelendiğinde en yüksek frekansa sahip yaş aralığının annelerde (%58.33) ve babalarda (%43.06) 36-45 yaş aralığı olduğu tespit edilmiştir. Anne yaş ortalaması ve standart sapması $\bar{X}$ =41.41, SS=6.67, baba yaş ortalaması ve standart sapması $\bar{X}$ =45.37, SS=7.46 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Ailenin Gelir Düzeyine Göre Dağılım

	F	**%**
Ailenin gelir düzeyi		
500-700 TL	16	7.41
700-900 TL	18	8.33
900-1200 TL	32	14.81
1200-1500 TL	32	14.81
1500-2000 TL	28	12.96
2000-3000 TL	50	23.15
3000-5000 TL	24	11.11
5000 TL ve Üzeri	16	7.41
Toplam	216	100.00

Katılımcı öğrencilerin aile gelir düzeyleri incelendiğinde en yüksek frekansa sahip gelir grubunun %23.15 ile 2000-3000 TL gelir aralığı olduğu tespit edilmiştir. %15.74'ünün 1000 TL'nin altında kazandığı tespit edilmiştir.

2.2.Ölçme Araçları

Veri toplama tekniği olarak anket yöntemi uygulanmış ve anketler katılımcılara dağıtılıp doldurmaları istenmiş ve doldurulan anketler katılımcılardan toplanmıştır. Veri toplamak için iki bölümden oluşan bir anket formu oluşturulmuştur. İlk bölümde katılımcılara ve ailelerine ilişkin demografik özellikleri tespit edebilmek için 10 sorudan oluşan kısım yer almaktadır. İkinci kısımda ise Değerlerin Belirlenmesi Testi- DBT yer almaktadır.

2.2.1.Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından iki farklı şekilde geliştirilen Demografik Bilgi Formu; üniversite öğrencilerinin kendilerinin ve ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ise ailelerinin doldurabilecekleri şekilde hazırlanmıştır. Toplam 10 sorudan oluşan form katılımcıların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumunu, yaşını ve sosyoekonomik seviyelerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır (EK-1/2).

2.2.2.Değerlerin Belirlenmesi Testi- DBT (Defining Issues Test-DIT)

Katılımcıların Ahlaki gelişiminin ölçülebilmesi için Kohlberg'in hikayelerini kullanarak Rest'in (1973) geliştirdiği, Değerlerin Belirlenmesi Testi (DBT) kullanılmıştır (EK-3).

Değerlerin Belirlenmesi Testinde ahlaki ikilemler içeren altı hikaye ve her hikayeyle ilgili farklı yargıları temsilen on iki düşünce bulunmaktadır. DBT genel olarak ahlaki gelişimi farklı seviyelerdeki insanların, ahlaki problemlerdeki meseleleri farklı yorumlayacakları düşüncesi üzerine kurulmuştur. Test içerisindeki hikayeler katılımcıların ahlaki ikilem içerisinde bırakmakta ve karar vermelerini istemektedir. Katılımcıların hikayelere ilişkin seçeneklerden kendilerine daha yakın olanı seçmesi istenmektedir. Her hikayeye ilişkin 12 ifadenin önemlilik derecesini, Likert tipi bir ölçek üzerinde belirtmeleri istenen katılımcılar, böylece hikayeye ilişkin kişisel fikirlerini göstermiş olurlar. Son olarak katılımcılardan bu 12 cümle içinde kararlarını etkileyen, kendileri için önemli olduğunu düşündükleri 4 cümlenin önem sıralaması yapması istenmektedir.

Literatürde bu testle ilgili olarak birçok geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Literatürde test-tekrar test korelasyon değerleri .70 civarında bulunurken, zeka testleriyle olan korelasyon değeri 50 civarındadır (Rest ve ark., 1997).

DBT'nin dört hikayesini içeren kısa formu "Değerlerin Belirlenmesi Testi" adıyla Türkçe'ye çevrilmiş ve adaptasyonu yapılmış (Cesur 1997) ve pek çok araştırmada kullanılmıştır (Bulduk ve Cesur, 1999; Eğeci ve Cesur, 2002; Erol, Delibaşo, Yılmaz ve Gündoğdu, 2004; Haskuka, Sunar ve Alp, 2008; Tolunay, 2001). DBT'de bulunan 6 hikayeden ikisi Türk kültürüne oldukça yabancı konulara sahip olduğu için sadece dört hikaye Türkçe'ye çevrilmiştir. Cesur (1997), tez çalışmasında testin cronbach alfa değerini 0.70

olarak tespit etmiştir. Cesur ve Topçu (2010), DBT'nin güvenilirlik çalışmasını tekrardan ele almış ve Kişisel Kazanç, Normların Korunması ve Uzlaşım Sonrası şemaları için Cronbach Alfa katsayısını sırasıyla 0.58, 0.58 ve 0.60 olarak, aynı sırayla Test-Tekrar test korelasyon katsayısını 0.53, 0.53 ve 0.57 olarak tespit etmiştir (Cesur, 1997 ve Cesur ve Topçu, 2010).

Yapılan bu çalışmada ise DBT ölçeği şemaları güvenilirlik analizi sonuçlarında ise Kişisel Kazanç, Normların Korunması ve Uzlaşım Sonrası şemaları için Cronbach Alfa katsayısı sırasıyla .62, 60, 68 olarak tespit edilmiştir.

Değerlerin Belirlenmesi Testi sonucunda katılımcıların 2, 3, 4, 5A, 5B, 6 ve A basamak puanları ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların testteki 2. ve 3. basamak puanları toplamı "Kişisel Kazanç (Personal Interest)" şema puanını; 4. basamak puanı "Normların Korunması (Maintaining Norms)" şema puanını; 5A, 5B ve 6. basamak puanları toplamı "Uzlaşım Sonrası (Postconventional)" şema puanını oluşturmaktadır (Rest, Narvaez, Thoma ve Bebeau, 2000). Bilişsel Şema Teorisi kapsamında kişiler en düşük ahlak şeması olan Kişisel Kazanç Şeması, daha sonra Normların Korunması Şeması ve ardından da onu takip eden en üst düzey Uzlaşım Sonrası ahlak şeması sırasıyla gelişme göstermektedirler (Rest, Narvaez, Thoma ve Bebeau, 2000).

2.3.İşlem

Veriler, gönüllü olan üniversite 1. sınıf öğrencileri ve ortaokul 6. sınıfa devam etmekte olup ailesinin onay verdiği çocukların katılımıyla, gruplar halinde sınıflarda toplanmıştır. Katılımcılara çalışmaya başlamadan önce, doldurulacak tüm form ve ölçekler hakkında bilgi verilmiştir. Üniversite öğrencilerinden "Gönüllü Onay Formu" doldurmaları istenmiştir (EK-4). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ailelerine ise DBT uygulama öncesinde "Veli Onay Formu" gönderilmiştir (EK-5). Formu onaylayan ailelere, çocukları aracılığıyla "Demografik Bilgi Formu" gönderilerek doldurmaları istenmiştir (EK-2). Ortaokul 6. sınıf çocuklarına da test formu sınıflarda uygun ders saatinde verilerek doldurmaları istenmiştir. Çalışmaya katılacak olan kişiler gönüllülük onay formunu imzaladıktan sonra her guruba form ve ölçekler dağıtılmıştır. Formların nasıl doldurulacağı, katılımcılara detaylı olarak açıklanmıştır. Katılımcılar bireysel olarak araştırma sorularını okuyup doldurmuşlardır. Çalışma yaklaşık 35-40 dakika sürmüştür.

2.4.Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 21 paket programı aracılığı ile elde değerlendirilmiştir. Katılımcı öğrencilere ve ailelerine ilişkin demografik özelliklerin ortaya konması için betimleyici istatistiklerden faydalanılmıştır.Araştırma hipotezlerinden üniversite ve ortaokul öğrencilerinin ahlak gelişim şema kullanım düzeylerinde farklılık olup olmadığının tespit etmek, vakıf ve devlet okullarında öğrenim gören üniversite ve ortaokul

öğrencileri arasında ahlak gelişim şeması kullanım düzeylerindeki farkı tespit edebilmek ve bölüme göre üniversite öğrencileri arasında ahlakkullanım şemaları kullanım düzeyinde farklılık olup olmadığını tespit edebilmek için bağımsız örneklem t testi, ortaokul ve üniversite öğrencilerinin hangi ahlak şemasını/şemalarını daha fazla kullandıklarını tespit edebilmek için tek örneklem t testi uygulanmıştır.

Bağımsız örneklem t testi ve tek örneklem t testi uygulanmış ve sonuçları yorumlanmıştır. Yapılan analizler %95 güven düzeyinde ve %5 hata payında test edilip değerlendirilmiştir.

Tablo 9. DBT Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçüleri

	f	$\bar{X}$	**S.S.**	**Maksimum**	**Minimum**	**Ranj**
Kişisel Kazanç Şema Puan	216	14.05	5.39	28	1	27
Normların Korunması Şema Puanı	216	13.93	5.46	29	0	29
Uzlaşım Sonrası Şema Puanı	216	8.50	4.47	23	0	23

Katılımcı öğrencilerin şema kullanımına ilişkin tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde en yüksek ortalamaya $\bar{X}$ =14.05 (ss=5.39) ile Kişisel Kazanç şeması olduğu tespit edilirken en

düşük kullanıma ise $\overline{X}$ =8.50 (ss=4.47) ile Uzlaşım Sonrası şama kullanımı sahip olmuştur. Normların Korunması şeması ise $\overline{X}$ =13.93 (ss= 5.46) ortalamaya sahip olmuştur. Kişisel Kazanç ve Normların Korunması şemalarının standart sapması yani değişkenliği birbirine yakın olurken en düşük değişkenliğe ise uzlaşım sonrası şema kullanımı olmuştur.

3. BÖLÜM

3.1.Araştırma Hipotezlerine İlişkin Bulgular

Tablo 10. Üniversite Öğrencileri Ve Ortaokul Öğrencileri Şema Kullanım Düzeyleri Arası Farklılık Analizi

	Üniversite/Ortaokul Öğrencisi	**f**	$\overline{X}$	**S.S**	**T**	**sd**	**p**
Kişisel Kazanç şema puan	Üniversite 1. Sınıf Öğrencisi	92	13.35	5.916	-1.646	214	.101
	Ortaokul Öğrencisi	124	14.56	4.932			
Normların Korunması şema puanı	Üniversite 1. Sınıf Öğrencisi	92	12.50	5.731	-3.387	214	.001
	Ortaokul Öğrencisi	124	14.98	5.012			
Uzlaşım Sonrası şema puanı	Üniversite 1. Sınıf Öğrencisi	92	9.91	4.530	4.132	214	.000
	Ortaokul Öğrencisi	124	7.46	4.148			

H_0: Üniversite 1. sınıf ve ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin DBT puanları sonucuna göre tespit edilen ahlak gelişim şemaları kullanım düzeyleri birbirinden anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir.

H_1: Üniversite 1. sınıf ve ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin DBT puanları sonucuna göre tespit edilen ahlak gelişim şemaları kullanım düzeyleri birbirinden anlamlı şekilde farklılık göstermektedir.

Üniversite 1. sınıf öğrencileri ile ortaokul 6. sınıf öğrencileri arasında ahlak gelişimi şemaları kullanım düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amaçlı yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre Kişisel Kazanç şema puanları arasında anlamlı fark bulunmazken ($\overline{X}_{Üniv.1.sınıf}$ = 13.35, SS = 5.916), ($\overline{X}_{Ortaokul}$ =14.56, SS=4.932), t(214)=-1.646, p=.101), Normların Korunması şema puanında ($\overline{X}_{Üniv.1.sınıf}$ = 12.50, SS = 5.7311), ($\overline{X}_{Ortaokul}$ =14.98, SS=5.012), (t (214)=-3.387, p=.001) ve Uzlaşım Sonrası şema puanlarında ($\overline{X}_{Üniv.1.sınıf}$ = 9.91, SS = 5.530), ($\overline{X}_{Ortaokul}$ =7.46, SS=4.148), (t (214)=4.132, p=.000) üniversite 1. sınıf ve ortaokul 6. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 10'da yer alan katılımcı bireylerin şema kullanım puan ortalamaları incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin ahlak gelişim şemalarından Normların Korunması şemasını üniversite 1. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek kullandıklarını belirttikleri, Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin ise ahlak gelişim şemalarından Uzlaşım Sonrası şemasını ortaokul 6. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek düzeyde kullandıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların DBT testi aracılığı ile ölçülmüş olan ahlak şemalarını kullanım düzeyleri incelendiğinde; üniversite 1. sınıf öğrencileri ve ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Kişisel Kazanç şemasını birbirine benzer düzeyde kullandıkları, tespit edilirken üniversite öğrencilerinin Uzlaşım Sonrası ahlak gelişim şemasını daha çok kullandıkları, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ise Normların Korunması ahlak gelişim şemasını daha çok kullandıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, katılımcı ortaokul ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinin ahlak gelişim şemalarını kullanım düzeylerinin eşit düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Şemaları Kullanım Düzeylerindeki Farklılık Analizi

	F	$\bar{X}$	**S.S.**	**Karşılaştırılan Değer ($\bar{X}$)**	**T**	**sd**	**p**	**Ortalama Farklar**	**%95 düzeyinde Güven Fark**	
									Alt	**Üst**
Kişisel Kazanç Şema Puanı	124	14.56	4.932	14.98[1]	-.938	123	.350	-.415	-1.29	.46
Kişisel Kazanç Şema Puanı	124	14.56	4.932	7.460[2]	16.039	123	.000	7.105	6.23	7.98

Normların Korunması Şema Puanı	124	14.98	5.012	7.460[2]	16.716	123	.000	7.524	6.63	8.41

1- Normların Korunması Şema Puan Ortalaması

2- Uzlaşım Sonrası Şema Puan Ortalaması

H_0:Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin aldıkları DBT puanları sonucuna göre, Şemaları kullanım düzeyleri bir birine benzerdir.

H_2:Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin aldıkları DBT puanları sonucuna göre, Şemaları kullanım düzeyleri bir birinden farklıdır.

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ahlak gelişim şemalarını kullanım düzeylerinin bir birine eşit olup olmadığını tespit edebilmek için üç ahlak şemasının ortalamaları tekere teker tek örneklem t testi yardımı ile diğerlerinin ortalamaları ile karşılaştırılmış ve yapılan analiz sonucunda ortaokul öğrencilerinin Kişisel Kazanç şema puanı ortalaması ile Normların Korunması şema puanlarını bir birine benzer düzeyde kullandıklarını belirttikleri tespit edilmiştir ($\overline{X}_{K.K.Ş}$ = 14.56, SS = 4.932), ($\overline{X}_{N.K.Ş}$ =14.98, SS=5.012), (t(123)=-.938, p=.350).

Kişisel Kazanç ahlak gelişim şeması ile Uzlaşım Sonrası ahlak gelişim şemasını(

$\bar{X}_{K.K.Ş}$ = 14.56, SS = 4.932), ($\bar{X}_{U.S.Ş}$ =7.46, SS=4.148) (t(123)=16.039, p=.000)ve istatistiksel anlamlılık düzeyinde bir birinden farklı düzeylerde kullandıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin belirttikleri bir diğer anlamlı farklılık ise Normların Korunması ahlak gelişim şeması ile Uzlaşım Sonrası ahlak gelişim şeması kullanım düzeylerinde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}_{U.S.Ş}$ =7.46, SS=4.148), ($\bar{X}_{N.K.Ş}$ =14.98, SS=5.012), (t(123)=16.716, p=.000).

Ortaokul öğrencilerinin belirttikleri ahlak gelişim şeması kullanım düzeyleri incelendiğinde Kişisel Kazanç ve Normların Korunması ahlak gelişim şemasını bir birine benzer düzeyde kullandıkları tespit edilirken uzlaşım sonrası ahlak gelişim şemasını Kişisel Kazanç ve Normların Korunması ahlak gelişim şemasına oranla anlamlı bir şekilde daha düşük düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir.

Bir diğer ifadeyle ortaokul öğrencilerinin ahlak gelişim şema kullanım düzeylerinin farklı olduğu söylenir. En çok kullandıklarını belirttikleri ahlak şemaları Kişisel Kazanç ve Normların Korunması şeması olmuştur. En az kullandıklarını belirttikleri şema ise uzlaşım sonrası şema puanı olmuştur.

Tablo 12. Üniversite Öğrencilerinin Şemaları Kullanım Düzeylerindeki Farklılık Analizi

	F	$\bar{X}$	S.S.	Karşılaştırılan Değer ($\bar{X}$)	T	sd	P	Ortalama Farklar	%95 Güven düzeyinde Fark	
									Alt	Üst
Kişisel Kazanç Şema Puanı	92	13.35	5.916	12.50[1]	1.375	91	.173	.848	-.38	2.07
Kişisel Kazanç Şema Puanı	92	13.35	5.916	9.91[2]	5.574	91	.000	3.438	2.21	4.66
Normların Korunması Şema Puanı	92	12.50	5.731	9.91[2]	4.335	91	.000	2.590	1.40	3.78

1- Normların Korunması Şema Puan Ortalaması

2- Uzlaşım Sonrası Şema Puan Ortalaması

H_0: Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin aldıkları DBT puanları sonucuna göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birine benzerdir.

H_3: Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin aldıkları DBT puanları sonucuna göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birinden farklıdır.

Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin ahlak gelişim şemalarını kullanım düzeylerinin bir birine eşit olup olmadığını tespit edebilmek için üç ahlak şemasının ortalamaları teker teker tek örneklem t testi yardımı ile diğerlerinin ortalamaları ile karşılaştırılmış ve yapılan analiz sonucunda üniversite 1. sınıf öğrencilerinin Kişisel Kazanç şema puanı ortalaması ile Normaların Korunması şema puanlarını bir birine benzer düzeyde kullandıklarını belirttikleri tespit edilmiştir ($\bar{X}_{K.K.Ş}$ = 13.35, SS = 5.916), ($\bar{X}_{N.K.Ş}$ =12.50, SS=5.731), (t(91)=-1.375, p=.173).

Kişisel Kazanç ahlak gelişim şeması ile Uzlaşım Sonrası ahlak gelişim şemasını($\bar{X}_{K.K.Ş}$= 13.35, SS = 5.916), ($\bar{X}_{U.S.Ş}$ =9.91, SS=4.530) (t(91)=5.574, p<.001) ve istatistiksel anlamlılık düzeyinde bir birinden farklı düzeylerde kullandıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin belirttikleri bir diğer anlamlı farklılık ise Normların Korunması ahlak gelişim şeması ile uzlaşım sonrası ahlak gelişim şeması kullanım düzeylerinde olduğu tespit edilmiştir($\bar{X}_{U.S.Ş}$ =9.91, SS=4.530, ($\bar{X}_{N.K.Ş}$ =12.50, SS=5.731), (t(91)=4.335, p<.001).

Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin belirttikleri ahlak gelişim şeması kullanım düzeyleri incelendiğinde Kişisel Kazanç ve Normların Korunması ahlak gelişim şemasını bir birine

benzer düzeyde kullandıkları tespit edilirken Uzlaşım Sonrası ahlak gelişim şemasını Kişisel Kazanç ve Normların Korunması ahlak gelişim şemasına oranla anlamlı bir şekilde daha düşük düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir.

H_0 hipotezi ret edilir ve üniversite 1. sınıf öğrencilerinin ahlak gelişim şema kullanım düzeylerinin farklı olduğu söylenir. En çok kullandıklarını belirttikleri ahlak şemaları Kişisel Kazanç ve Normların Korunması şeması olmuştur. En az kullandıklarını belirttikleri şema ise Uzlaşım Sonrası şema puanı olmuştur.

Tablo 13. Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Vakıf Üniversitesi Ve Devlet Üniversitesinde Eğitim Görme Durumuna Göre Şema Kullanım Düzeyleri Farklılık Analizi

	Devlet Özel	**f**	$\bar{X}$	**S.S**	**t**	**sd**	**P**
Kişisel Kazanç Şema puanı	Devlet Üniversite Öğrencisi	61	13.28	5.748	-.156	90	.876
	Özel Üniversite Öğrencisi	31	13.48	6.329			
Normların Korunması Şema Puanı	Devlet Üniversite Öğrencisi	61	12.11	5.914	-.904	90	.369
	Özel Üniversite Öğrencisi	31	13.26	5.366			
Uzlaşım Sonrası Şema Puanı	Devlet Üniversite Öğrencisi	61	10.07	4.840	.451	90	.653
	Özel Üniversite Öğrencisi	31	9.61	3.905			

H_0: Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin vakıf ya da devlet okulunda eğitim görme durumuna göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birine benzerdir.

H_4: Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin vakıf ya da devlet okulunda eğitim görme durumuna göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birinden farklıdır.

Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin devlet yada vakıf okulda öğrenim görme durumuna göre ahlak gelişimi şemaları kullanım düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amaçlı yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre vakıf üniversitesi ile devlet üniversitesinde eğitim gören üniversite 1. sınıf öğrencilerinin Kişisel Kazanç ($\overline{X}_{Devlet.Ü.Ö}$ =13.28, SS=5.748, ($\overline{X}_{Özel.Ü.Ö}$ =13.48, SS=6.329), (t(90)=-.156, p=.876), Normların Korunması ($\overline{X}_{Devlet.Ü.Ö}$ =12.11, SS=5.9114, ($\overline{X}_{Özel.Ü.Ö}$ =13.26, SS=5.366), (t(90)=-.904, p=.369) ve Uzlaşım Sonrası ($\overline{X}_{Devlet.Ü.Ö}$ =110.07, SS=4.840, ($\overline{X}_{Özel.Ü.Ö}$ =9.611, SS=3.905), (t(90)=.451, p=.653, p>.05) ahlak gelişim şemalarını bir birine benzer düzeyde kullandıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle devlet ya da vakıf üniversitesinde olan 1. sınıf öğrencilerin ahlak şemalarını kullanım düzeyleri benzer düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir.

Yapılan t testi sonucunda H_0 hipotezi red edilemez ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinin hiçbir ahlak gelişim şeması kullanımında vakıf ve devlet okulu öğrencileri bir birinden anlamlı farklılık sergilememiştir.

Tablo 14. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Vakıf Okul ve Devlet Okulunda Eğitim Görme Durumuna Göre Şema Kullanım Düzeyleri Farklılık Analizi

	Devlet Özel	f	$\bar{X}$	S.S	t	sd	p
Kişisel Kazanç Şema puanı	Devlet Ortaokul Öğrencisi	95	14.80	5.165	.962	122	.338
	Özel Ortaokul Öğrencisi	29	13.79	4.065			
Normların Korunması Şema puanı	Devlet Ortaokul Öğrencisi	95	14.68	5.135	-1.207	122	.230
	Özel Ortaokul Öğrencisi	29	15.97	4.531			
Uzlaşım Sonrası Şema Puanı	Devlet Ortaokul Öğrencisi	95	7.38	4.293	-.391	122	.697
	Özel Ortaokul Öğrencisi	29	7.72	3.693			

H_0: Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin özel ya da devlet okulunda eğitim görme durumuna göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birine benzerdir.

H_5: Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin özel ya da devlet okulunda eğitim görme durumuna göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birinden farklıdır.

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin devlet ya da özel okulda öğrenim görme durumuna göre ahlak gelişimi şemaları kullanım düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amaçlı yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre özel okul ile devlet ortaokulunda eğitim gören ortaokul 1. sınıf öğrencilerinin Kişisel Kazanç ($\overline{X}_{\text{Devlet.O.Ö}}$=14.80, SS=5.165, ($\overline{X}_{\text{Özel.O.Ö}}$=13.79, SS=4.065), (t(122)=-.962, p=.338), Normların Korunması ($\overline{X}_{\text{Devlet.O.Ö}}$=14.68, SS=5.135, ($\overline{X}_{\text{Özel.O.Ö}}$ =15.97, SS=4.531), (t(122)=-1.207, p=.230) ve Uzlaşım sonrası ($\overline{X}_{\text{Devlet.O.Ö}}$=7.38, SS=4.293, ($\overline{X}_{\text{Özel.O.Ö}}$=7.72, SS=3.693), (t(122)=-.391, p=.697) ahlak gelişim şemalarını bir birine benzer düzeyde kullandıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle devlet ya da özel ortaokulunda olan 6. sınıf öğrencilerin ahlak şemalarını kullanım düzeyleri benzer düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 15. Cinsiyete Göre Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlak Gelişim Şemaları Kullanım Düzeyleri Karşılaştırması

	Cinsiyet	**F**	$\overline{X}$	**S.S**	**t**	**sd**	**p**
Kişisel Kazanç Şema Puanı	Kadın	60	13.75	4.973	-1.797	122	.075
	Erkek	64	15.33	4.808			
Normların Korunması Şema Puanı	Kadın	60	14.70	5.083	-.609	122	.544
	Erkek	64	15.25	4.970			
Uzlaşım Sonrası Şema Puanı	Kadın	60	8.32	4.168	2.264	122	.025
	Erkek	64	6.66	3.997			

H_0: Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birine benzerdir.

H_6: Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birinden farklıdır.

Ortaokul birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre belirttikleri ahlak gelişim şemalarını kullanım düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre,Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Kişisel kazanç ($\overline{X}_{Kadın}$ =13.75, SS=4.973, ($\overline{X}_{Erkek}$ =15.33, SS=4.808),(t(122)=-1.797, p=.075) ve Normların Korunması ($\overline{X}_{Kadın}$ =14.70, SS=5.083), ($\overline{X}_{Erkek}$ =15.25, SS=4.970),(t(122)=-.609, p=.544) ahlak gelişim şemalarını için belirttikleri kullanım düzeylerin bir birine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Uzlaşım Sonrası ahlak gelişim şema kullanım düzeyi incelendiğinde kadınların belirtmiş olduğu kullanım düzeyinin($\overline{X}_{Kadın}$ =8.32, SS=4.168) erkeklerinkinden($\overline{X}_{Erkek}$ =6.66, SS=3.997), daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (t(122)=-2.264, p<.05).

Tablo 16. Cinsiyete Göre Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Ahlak Gelişim Şemaları Kullanım Düzeyleri Karşılaştırması

	Cinsiyet	F	$\overline{X}$	S.S	t	sd	p
Kişisel Kazanç Şema Puanı	Kadın	56	14.11	6.248	1.547	90	.125
	Erkek	36	12.17	5.224			
Normların Korunması Şema Puanı	Kadın	56	12.54	5.417	.074	90	.941
	Erkek	36	12.44	6.268			
Uzlaşım Sonrası Şema Puanı	Kadın	56	9.46	4.584	-1.188	90	.238
	Erkek	36	10.61	4.416			

H_0: Üniversite 1. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birine benzerdir.

H_7: Üniversite 1.Sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, şemaları kullanım düzeyleri bir birinden farklıdır.

Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre belirttikleri ahlak gelişim şemalarını kullanım düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre,üniversite 1. sınıf öğrencilerinin Kişisel Kazanç ($\overline{X}_{Kadın}$ =14.11, SS=6.248), ($\overline{X}_{Erkek}$ =12.17, SS=5.224),(t(122)=-1.797, p=.075), Normların Korunması ($\overline{X}_{Kadın}$ =12.54, SS=5.417), ($\overline{X}_{Erkek}$ =12.44, SS=6.268),(t(90)=-.074, p=.941) ve

Uzlaşım Sonrası ($\overline{X}_{Kadın}$ =9.46, SS=4.584), ($\overline{X}_{Erkek}$ =10.61, SS=4.416),(t(90)=-1.188, p=.238) ahlak gelişim şemalarını için belirttikleri kullanım düzeylerin bir birine benzer olduğu tespit edilmiştir.

4.**TARTIŞMA**

4.1.Araştırma Bulgularının Tartışılması

Bu çalışmanın amacı, üniversite 1. sınıf öğrencileri ile ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ahlak gelişim düzeylerini karşılaştırmaktır. Piaget ve Kohlberg' in, yaşın ilerlemesi ve edinilen deneyimlerin ahlakın bilişsel düzeyinde de bir gelişime yol açacağı teorileri bu araştırmanın da hedefi olmuştur.

Çalışmada ilk olarak üniversite 1. sınıf öğrencileri ile ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Değerleri Belirleme Testi sonuçlarına göre ahlak gelişim şemalarını kullanım düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu çalışmanın sonucundaiki öğrenci grubunun ahlak gelişim şemalarını birbirinden farklı düzeylerde kullandığı bulunmuştur. Bu sonuçlar birçok araştırmacının görüşünüde desteklemektedir. Keating (2004)'e göre ergenlik dönemiyle beraber ve sonrasında frontal lobun daha işlevsel hale gelmesi; yargılama, soyut düşünme ve değer yargılarında bulunma artmaya başlamaktadır. Gfellner (1986) ego gelişimi ve ahlaki muhakeme becerilerini karşılaştırmak amacıyla yürüttüğü 12 ile 21 yaşları arasında değişen, toplam 517 ergenle çalışmıştır. Çalışmasının sonucu olan ahlaki gelişimle ego gelişiminin yaş ilerledikçe kuvvetlendiği belirtmiştir. White, Bushnell ve Regnemer (1978)

ise ahlaki gelişim evreleriyle yaşın anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu çalışmalarında desteklemişlerdir. Rest (1975)'in yapmış olduğu çalışmaya göre de yaşın ahlaki gelişim düzeyinde bir üst noktaya çıkmak açısından önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Bu bulguyu destekleyen bir diğer çalışma ise White (1975) ve Martin, Shafto ve Vandeinse (1977)'in ahlaki gelişim puanlarında yaş unsurunun önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmış olduğu çalışmalarıdır. Yapılan bu çalışmanın sonucuda Türk gençlerinin ahlaki gelişim düzeyinde bir üst basamağa çıkabilmesi için yaklaşık 5 yıllık bir olgunlaşma süreçlerine ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ahlak gelişim düzeylerinin, şema kullanımlarının, birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. En çok kullandıkları düzey Kişisel Kazanç ve Normların Korunması, en az olanı ise Uzlaşım Sonrası şemasıdır. Barone (2004)'nun çalışması bu yaş grubunun daha çok sosyal normlara yüksek oranda uyum gösterdiğini tespit etmiştir. Araştırmada aynı sınıfta okuyan ancak farklı ahlaki gelişim seviyesi gösteren öğrencilerin, özellikle kişisel kazanç şemasını yaş itibariyle aşamamış olanların, aile ve kültürel faktörlerinden etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Dünyada farklı aile değerleri söz konusudur ve bir toplumda ahlaka uygun olmadığı belirtilen bir davranış başka bir toplum tarafından normal karşılanabilmektedir (Akt: Yiğittirve Öcal, 2010). Liu'nun kültürler arası çalışmasında Amerika'da yaşayan Çinli ve Amerikalı çocuklarla yapılan araştırmada geleneksel bir anlayışla yetiştirilen Çinli çocukların Amerikalı çocuklara göre ahlaki yargılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Schenenga(1983) yaptığı çalışmasında aynı ortaokulda okuyan ve babası olmayan 6 öğrenci ile babası olan 19 öğrencinin ahlaki değerleri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucuna göre, bu öğrencilerin ahlaki değer yargıları arasında

belirgin derecede farklılık tespit edilmiştir (Akt: Gültekin Hatunoğlu, 2003). Ailenin kültür ve bireylerinin yanı sıra ebeveyn eğitim ve tutumlarının da sonuçlarda önemli bir etken olabileceği düşünülmektedir. Yağmurlu, Çıtlak, Dost ve Leyendecker (2009), yaptıkları çalışmada eğitim seviyesi daha yüksek olan annelerin, daha düşük seviyede eğitimli annelere oranla kişisel gelişim noktasında daha ön planda oldukları, bununla birlikte uygun davranış göstermeye yönelik amaçlarının düşük oranda vurguladıklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmada bulunan farklılıkların ailesel ve kültürel faktörlerden dolayı olabileceğini desteklemektedir.

Üniversite 1.sınıf öğrencilerinin ahlak gelişim düzeylerinin yani şema kullanımlarının birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. En çok kullandıkları düzey Kişisel Kazanç ve Normların Korunması, en az olanı ise Uzlaşım Sonrası şemasıdır. Bununla birlikte, Kohlberg (1984)'in kendi çalışmasının sonuçlarına göre açıklamış olduğu Gelenek Sonrası düzeye 16 yaş üstü bireylerin yalnızca %8'inin ulaşabildiği bulgusu da bu araştırmanın bulgusuyla kısmen örtüşmektedir. Bu araştırmada en üst düzey ahlak şeması olan Uzlaşım Sonrası Şemaya ulaşabilen ortaokul 6. sınıf öğrencileri % 6.5 olup, aynı şemadaki üniversite öğrencileri ise % 18.5 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları yaşla birlikte üst düzey ahlak şema kullanımının arttığını desteklemiştir.

Neo-Kohlbergciler şema kullanımını açıklarken, daha çok kişinin davranışlarına odaklanılmasının önemi üzerinde durmuşlardır. Neo-Kohlbergcilere göre gelişim Kohlberg'in belirttiği gibi merdiven basamağı gibi değildir. Dolayısı ile elde edilen sonucun Neo-Kohlbergci yaklaşımı desteklediği görülmektedir. Neo-Kohlbergciler'den olan ve bu araştırmada kullanılan ölçeği geliştiren Rest (1980), birçok araştırmanın verilerini

birleştirdiğinde, 1.322 ortaokul öğrencisinin gelenek sonrası ahlak düzey ortalamasının 21.90 ve 481 lise öğrencisinin gelenek sonrası ahlak düzey ortalamasının da 31.80 olduğunu bulgulamıştır. Yine gelenek sonrası ahlak düzeyi kolej öğrencileri için 40, mezun öğrenciler için 50, ahlak felsefesi ve siyaset bilimi doktora öğrencileri için 60'larda seyrettiği görülmüştür. Bu çalışmada ise en yüksek ortalamaya $\overline{X}$ =14.05 (ss=5.39) ile Kişisel Kazanç şeması olduğu tespit edilirken en düşük kullanıma ise $\overline{X}$ =8.50 (ss=4.47) ile Uzlaşım Sonrası şama kullanımı sahip olmuştur. Normların Korunması şeması ise $\overline{X}$ =13.93 (ss= 5.46) ortalamaya sahip olmuştur. Kullanılan şemaların ortalamalarının birbirinden farklı olması calışmanın yapıldığı kültürler arasındaki farkla açıklanabilir. Neo-Kohlbergci görüşe de baktığımız da sonuçların nedeni empati yoksunluğu ve bunun paralelinde kültür, aile ortamı ve yetiştirilme şartları gibi birçok etkenle açıklanabileceği düşünülmektedir. Yurt dışında yapılan birçok çalışmada yetişkin ve ergenlerde empatinin ahlaki gelişime anlamlı düzeyde etkisi olduğu tespit edilmiştir (Bowman & Reeves, 1987; Miller, Eisenberg, Fabes & Shell, 1996; Upright, 2002; Verducci, 2000). Türkiye'de bu konuda üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada ahlaki yargı ve duygusal empati arasında anlamlı bir ilişki vardır (Akkoyun, 1987).

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin devlet ya da vakıf okullarından eğitim almalarının ahlak gelişim şema düzeylerinde farklılık yaratıp yaratmadığına da bakılmıştır. Bu karşılaştırma sonucuna göre bir fark tespit edilmemiştir. Örneğin, Yemliha ve Adem (2009)'in Adıyaman Üniversitesi'nde üniversite öğrencilerinin değer yargısı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırma sonuçlarına bakıldığında, 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin değer yargılarında farkın olmaması üniversite gençliğinde homojen bir yapının olduğunu

göstermiştir. Aynı zamanda bu sonuca göre, dört yıllık bir üniversite eğitimi sonrasında öğrencilerin değer algılamalarında bir farklılaşmanın olmaması, üniversiteye yeni gelen öğrenciyle benzer değerlere sahip olmaları, üniversite eğitiminin değerlerin değişmesinde etkin olmadığı, tam aksine var olan değerleri koruyucu nitelikte olduğu sonucunu doğurmaktadır. Cesur ve Topçu (2010), Yüzüncü Yıl, İstanbul ve Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri arasında yaptığı çalışmadaKişisel Kazanç şeması düzeyinde üniversiteler arasında ciddi bir fark oluşmadığını bulmuşlardır. Fakat Normların Korunması şeması değerlendirildiğinde gözle görülür bir fark elde edilmiştir. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversite'sinden; İstanbul Üniversitesi ise Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinden anlamlı oranda yüksek Normların Korunması puanına sahip olmuşlardır. Uzlaşım Sonrası şemasına bakıldığında da, üç üniversite arasında anlamlı farklar vardır. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Yüzüncü yıl Üniversitesi öğrencilerinden; İstanbul Üniversitesi öğrencileri de Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek Uzlaşım Sonrası puanı almışlardır. Çalışmaya bakuıldığında üniversiteler kendi iç bünyelerinde benzer şema kullanım düzeylerine sahip olduğu, üniversitelerarası değer kullanım düzeylerinde ise farklılıklar göstermektedir. Ortamın veya kurumun ahlaki atmosferi, bireylerin ahlaki muhakemelerine etkide bulunabilir (Bebeau, 2002).Gibbs ve arkadaşları (2007), ahlaksal gecikmelerin yeterli ortam ve şartların oluşturulmamasından kaynaklı olabileceği kanaatindedir. Üniversite öğrencileri kendi bünyesi homojen olmakla birlikte, kendi aralarında farklılık göstermektedir. Bunun nedeni olarak üniversitenin kampüsünün şehrin neresinde olduğu, üniversitelerin ÖSYS puan aralığı ya da vakıf üniversiteleri için verilen ücretlerin belirleyici olup olmadığı düşünülebilir. Ahlaki şemaların kullanımlarındaki bu farklılaşmada,"liseden mezun olmuş bir öğrencinin üniversite seçme sınavına hazırlanma süreci ve hedeflediği üniversiteye girmek için sarf ettiği çaba, öğrencinin

akademik başarısı, acaba öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinde etkili rol oynamakta mıdır?" sorusunu akla getirmektedir. Akademik başarı, bireyin otokontrolü ve planlama becerisini etkileyeceği gibi dolayısıyla yaşam şeklini ve düşünme becerisini de etkilemekte olduğundan bireylerin hangi üniversitede okuduğu ve hangi şartlar altında o bölümü kazanmış olduğunun ahlaki gelişim şemaları kullanımıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bundan sonraki yapılacak diğer çalışmaların, demografik bilgilere bu soruları da ekleyerek daha geçerli bir cevap alacağı düşünülmektedir.

Ortaokul 6.sınıf öğrencileri içinde yapılmış ve elde edilen sonuç 6. sınıf öğrencilerin ahlak şemalarını kullanım düzeylerinin benzer düzeyde kullandıklarıdır. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Özel Diltaş eğitim Kurumları, Özel Lale Eğitim Kurumları ve Rebii Karatekin İlköğretim Okulunun 8. sınıf 104 resmi, 108 özel okula devam eden toplam 212 öğrenciye yapılan çalışmanın sonucuna göre, okul durumu temel alındığında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Resmi ve özel okulda eğitim gören öğrencilerin ahlaki yargı seviyeleri istatistiksel açıdan anlamlı derecede önemli bulunmamıştır. Sonuç olarak özel ya da vakıf öğrencileri arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur (Kabaday ve Aladağ, 2010).

Araştırmada cinsiyet açısından da farklılıklara bakılmıştır. Üniversite 1. sınıf öğrencilerinde yapılan değerlendirmeye göre üç kullanım düzeyinin de birbirine benzer olduğu sonucu çıkmıştır. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinde yapılan değerlendirmeye göre Kişisel Kazanç ve Normların Korunması düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte Uzlaşım Sonrası düzeyde kadınlarerkeklere göre ön plana çıkmıştır.

Araştırmalar, cinsiyetin ahlaki gelişime etkisinde farklı sonuçlar bulmuşlardır. Walker, Vries, Trevethan (1987), Walker (1884) ve Stephens (2009) çalışmalarında cinsiyet ile ahlaki gelişim arasında etkileşim tespit etmemişlerdir. Bu bulgular araştırmada elde edilen bulguları destekler mahiyettedir. Fakat yine literatürde bahsedilen Haan, Langer ve Kohlberg (1976), Holstein (1976) 'in araştırmalarına göre erkeklerin ahlaki gelişim düzeyleri bayanlara kıyasla daha yüksek orandadır. Adıyaman Üniversitesi'nde yapılan çalışmaya göre üniversiteye yeni başlamış öğrenciler ile son sınıf öğrencilerinin ahlak gelişim düzeylerinin benzer olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte aynı çalışmada kız öğrencilerinin değer yargı düzeyleri erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur (Coşkun ve Yıldırım, 2009). Değerleri Belirleme Testi'nin kullanıldığı araştırmaların büyük çoğunluğunda az bir farkla da olsa kadınların Uzlaşım Sonrası Şemada aldığı puan erkeklerden daha yüksek seviyededir. Bunu destekleyen bir diğer çalışma ise Ma'nın (1989) yaptığıdır. Yargılama açısından kadınların erkeklere oranla daha yukarı bir seviyede olduğu sonucu çıkmıştır. Bunu da daha yüksek oranda empatiye sahip olmakla açıklamıştır.

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinde de cinsiyetin ahlaki gelişimine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre Kişisel Kazanç ve Normların Korunması ahlak gelişim şemalarını kullanım düzeyleri aynıdır. Fakat Uzlaşım Sonrası ahlak gelişim şema kullanım düzeyini kız öğrencileri erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda kullanmaktadır. Bu sonuçlar birçok araştırma tarafından da desteklenmektedir. Örneğin, Donenberg ve Hoffman (1988) ve Silberman ve Snarey (1993) çalışmaları, kızların Uzlaşım Sonrası Şemayı daha yoğun oranda kullandığı bulgusunu destekler niteliktedir. Ergenlik dönem özelliklerinin de bu nokta da

etkin olduğu belirtilmiştir. Aydın (1997), ilköğretim 4. 5. ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin cinsiyet çerçevesinden değerlerini incelemiştir. İstanbul'da 395 ilköğretim okulu öğrencisiyle yapılan çalışmada, bu sınıflara devam eden döğrenciler arasında cinsiyet değişkeni, yaş değişkeni, sınıf değişkeni ile sosyal ve ahlaki değerler açısından anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır. Cinsiyet,yaş ve sınıf değişkenlerinin araştırmada kullanılması, bireysel farklılıkların önemini ortaya koymuş, ahlaki gelişim düzeyinlerinde bireysel farklılığın önemine dikkat çekmiştir. Cinsiyet faktörünün bu yaş grubunda belirleyici bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Özgüleç (2001)'de 7-11 yaş aralığı çocuklarla yaptığı çalışmada ahlaki değer gelişimini mercek altına almıştır. Çalışma sonunda görülmüştür ki, cinsiyet değişkeni çocuklar üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Bu araştırma bulguları ortaokul öğrencilerine bakıldığında kadınların ahlaki gelişimlerinin erkeklere kıyasla daha üst seviyelerde olduğu bununla birlikte yaş ilerdedikçe, (üniversite öğrencilerinde) cinsiyet faktörünün ahlak gelişimine herhangi bir etkisinin olmaması (kadınlar ile erkeklerin benzer ahlak şemalarını benzer düzeylerde kullanıyor olması) sonucunun birkaç faktörü olabileceği düşünülmektedir.

Kişiliğin şekillendiği ergenlik sürecinde beynin pek çok kısmındaki sinaptik bağlantılarda artışın, özellikle önceden planlama, sorun çözme ve ahlaki yargıda bulunma fonksiyonları ile dikkat çeken beynin ön kısmındaki frontal lobda yoğunlaşmasıdır (Keating, 2004). Ergenler, daha kapsamlı ve soyut düşünme kapasitelerinin artması ile birlikte erdemli bir duruşa özgü ahlaki ilkeler ve davranışlar geliştirebilmektedirler (Kohlberg, 1973; Richardson & Pasupathi, 2005). Bilgelikle ilişkili başka özelliklerin de hayatın bu evresinde

geliştiği bilinmektedir. Örneğin ergenler yaşın ilerlemesine paralel olarak artan bir açık zihinlilik deneyimlemektedirler ve bu artış yetişkinliğin başlarına kadar devam etmektedir (Roberts & Caspi, 2003). Araştırma bulgularının da gösterdiği gibi ergenlik dönemindekızların ahlakdeğerlerindeki farklılığın daha sonra gençlik döneminde eşitlenmesinin bir nedeni; kız çocuklarının fiziksel olarak da ergenliğe erkeklerden yaklaşık 2 yıl önce giriyor olması ve dolayısıyla beyin gelişiminin (Frontal lob) de erken gelişiyor olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Ortaokula devam eden kızların ahlak gelişim şemaları kullanımlarının erkeklere göre daha üst seviyelerde olmasının diğer bir nedeniyse kültürel faktörler olduğu düşünülmektedir. Daha öncede belirtildiği gibi Kohlberg kuramını, ahlak gelişimin karakteristik olarak rol alma ve sosyal kurumlara katılım olanaklarındaki farklılıklarla açıkladığından, kültür faktörünün ahlak gelişimi etkilemesini beklemek olağandır. Bir kültürde sosyal olanakların kadınlara daha az sunulması o kültürde yetişmiş çoğu kadının geleneksel ahlak düzeyinde kalmasına sebep olabilir. Sosyal çevrenin ahlak gelişimi üzerinde bu tarz bir engelleyici etkisi de unutulmamalıdır (Lickona, 1976). Ülkemizin geleneksel yapısı gözönüne alındığında kız çocuklarının daha erken yetişkin rolü üstlenmeleri ve onlardan daha erken yaşlarda kadın rollerinin beklenmesi, kız çocukları üzerinde kültürel olarak da erken olgunlaşma ve hayata erken katılma becerilerini geliştiriyor olabileceği düşünülmektedir. Bu da kız çocuklarının geleneksel aile yapısının katkısıyla, daha erken geleneksel ahlaki normları özümsemesini sağlıyor olabilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmayla elde edile bulgular yaş dönemlerine göre ahlaki gelişim düzeylerinin birbirinden faklı olduğunu göstermektedir. Alanda yapılmış yurtdışındaki

araştırmalar bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma sonuçları, özellikle yaş dönemlerinin gelişimsel düzeyleri üzerinde etkili olduğunu belirten bulgu, yaşın ahlaksal gelişim düzeyi üzerindeki etkisinin önemli olduğunu vurgulayan Kohlberg ve Piaget'nin teorilerini desteklemektedir. Bu araştırmanın sonuçları gençlerin Değerleri Belirleme Testi'nten aldıkları puanlarda en fazla olarak Kişisel Kazanç Şemasını kullanıldığı, ardından Normların Korunması Şemasının ve en az olarak da Uzlaşım Sonrası Şemasının kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırma bulgusu gençlerin düşük ahlak seviyesindeki şemaları üst düzeydekilere göre nispeten daha fazla kullandığını göstermektedir. Gençler arasında ahlaki gelişim şemalarının kullanım düzeyleri,bu konuya dair daha önce ülkemizde yapılan çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir (örn. Cesur ve Topçu, 2010). Bununla birlikte ülkemizde yapılmış bazı araştırma sonuçları, yaş ilerledikçe gelenek sonrası Kohlberg'in "Gelenek Sonrası" düzey kullanımında azalma olduğunu göstermiştir (Ersoy, 1997). Literatürdeki bu tutarsızlık araştırmacıların örneklem guruplarının yaş ve gelişimsel farklarından kaynaklanıyor olabilir. Yani bir araştırma sadece üniversite öğrencileri arasında yapılmışken (Cesur ve Topçu, 2010) diğer bir çalışmanın üniversite öğrencileriyle birlikte adalet alanında çalışan daha büyük yaş gruplarının katılımıyla yapılmış olması (Ersoy, 1997) gelişimsel ve mesleki bakış açısının bireydeki etkilerinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü, literatür bireylerdeki farklılıklar dışında genel anlamda yaşla birlikte ahlaki gelişim düzeyinin artışını öngörmektedir.

Sağlıklı bireyler, sağlıklı toplumu getirir. Toplumsallaşma sürecinde birey yaşamı, toplumu bulunduğu yaş aralığına göre anlayacak, değerlendirecektir. Değerlendirmelere destek sağlayacak olan yerinde yönlendirmeler doğru sonuçlar sağlayacaktır.

Yine bu çalışma göstermektedir ki; içinde yaşanan toplum, kültür ahlaki gelişim düzeyine etki edebilmektedir. Bu da farklılık kavramını, kabullenmeyi, empatiyi ve hoşgörüyü hayata sokacak olan önemli bir noktadır.

Cinsiyet faktörünün sadece ortaokul öğrencilerinde fark yaratması, yaş ve eğitim düzeyi arttıkça cinsiyet farklılıklarının yarattığı düşünsel farkların da ortadan kalkabileceğini göstermektedir. Toplumun ortak hareket edebilmesi, belli bir hedefe odaklanması, birlik ve beraberliğin oluşumunun sağlanmasında farkındalık yaratacak bir noktadır.

Yine bu çalışma göstermektedir ki aynı yaş grubu, kültür, eğitim içinde olan bireylerde de bireysel ve ailesel farklılıklar bulunmaktadır. Bu da hem içsel hem de çevresel faktörlerin dikkate alınmasının; gelişim ve toplumsallaşma sürecinde bu noktanın göz önünde tutulmasının önemini göstermektedir.

Çalışma sonucuna göre belli yaş gruplarına verilecek eğitim, kullanılacak materyal, izlettirilecek film vb.'lerin gereksinimlerine göre şekillendirilmesi hassas bir konudur. Toplumsallaşma ve eğitim-öğretim sürecinde kişileri doğru yönlendirilmesi, fikir üretilmesi amacı ile destek alınabilecek bir çalışmadır.

4.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sınırlılıklarından biri, İstanbul ilinde yapılmış olmasıdır. Çalışma İstanbul ilinde bulunan İstanbul, Yıldız Teknik, Yeditepe ve Aydın üniversitelerinde okuyan 92 öğrenci ve Siteler İlköğretim Okulu ile Özel Çamlıca Kolej Ortaokulu'nda okuyan 124'de 6. sınıf öğrencisi olmakla beraber toplam 216 öğrencidir.Çalışma örneklemi üniversite 1. sınıf ve ortaokul 6. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

Yapılan çalışmada öğrencilerin yaşa göre ahlaki gelişim düzeyleri incelendiği gibi, üniversite 1. sınıf ve ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyleri "cinsiyet ve okudukları okul türü faktörleri" açısından da değerlendirilmiştir.

Çalışmanın zamanı 2014-2016 yılları arasında sınırlı tutulmuştur. Çalışma katılımcıların ahlak gelişim şemalarının kullanım düzeylerinin tespit edilmesi, incelenmesi ve karşılaştırılması ile sonlandırılmıştır.

4.3. Öneriler

Yapılan bu çalışmanın sınırlılıkları, çalışma sürecinde karşılaşılanlar ve çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda bu ya da benzer bir çalışma için araştırmacılara bazı önerilerde bulunulacaktır.

Çalışmanın tek bir il sınırlamasından çıkarılması, katılımcı sayılarının arttırılması yapılacak olan çalışmanın perspektifini genişletecektir. Bununla birlikte çalışmanın Türkiye'nin çeşitli il ve ilçelerinde yaşayan daha büyük bir örneklem grubuna yapılması, sonuçları tüm Türkiye için genelleştirilmesini sağlayacaktır.

Yapılacak olan benzer bir çalışmada daha erken bir yaş grubunda (okul öncesi, vs.) uygulanabilir. Kişilik gelişiminin daha erken yaşlardan başlaması sebebiyle farklı yaş gruplarının ele alınması ahlak gelişimin insan yaşamındaki gelişimini incelememize yardımcı olacaktır.

Çalışmada etkisi incelenebilecek faktörlerin genişletilmesi tavsiye edilmektedir. Anne – baba tutumları, geniş ve çekirdek aile, öğrencinin yaşadığı semt, aile içi ilişki ve durumlar (öz-üvey; anne-baba sağ-vefat) durumlarına gore ve daha da çeşitlendirilerek analizler yapılabilir.

Öğrencilerin ahlaksal gelişim düzeylerinin tespit edilebileceği bir başka ve uzun vadeli çalışma ise boylamsal yöntemdir. Belli bir öğrenci grubunun 4-18 yaş aralığında gözlemlenmesi ve takibi ile bireyin yaş faktörüne göre gelişim düzeylerindeki değişimler tespit edilebilir.

KAYNAKLAR

Al-Ansari & Eissa M. (2002). Effects of gender and education on the moral reasoning of Kuwait university students. Social behavior & personality: An International Journal, 30(1), 75-82.

Akbaba, S. (2004). Çocuk eğitimcileri ve sağlıklı psikolojik gelişim. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), 73-92.

Akkoyun, F. (1987). Empatik eğilim ve ahlaki yargı. Psikoloji Dergisi, 6 (21): 91-98.

Akyürek, P.G. (2007). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin öğrencilerin ahlak gelişimine etkisi: Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı açısından bir değerlendirme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.

Aydın, Y. (1997). İlköğretim 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin cinsiyet açısından sahip oldukları değerlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Barone, T. N. (2004). Moral dimensions of teacher-student interactions in Malasian secondary schools. Journal of Moral Education, 33 (2), 179-196.

Baymur, F. (1994). Genel Psikoloji. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Bebeau, M. J. (2002). The defining ıssues test and the four component model: contributions to professional education. Journal of Moral Education, Vol. 31(3), 271-295.

Beerthuizen, Marinus G. C., Brugman, D. & Basinger, K. S. (2013). Oppositional defiance, moral reasoning and moral value evaluation as predictors of self-reported juvenile delinquency. Journal of Moral Education, 42(4):460-474.

Bergson, H. (1962). Ahlak ile dinin iki kaynağı. (M. Karasan, Çev.). Ankara (Orijinal çalışma basım tarihi 1949).

Bencik Kangal, S. & Arı M. (2013). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programlarının etkisinin incelenmesi. Eğitim ve Bilim, Cilt 38, Sayı 170, 308-320.

Bersoff, D.M. & Miller, J.G. (1993). Culture, context and the development of moral accountability judgments. Developmental Psychology, 29, 664-676.

Biggs D. A. & Barnett R. (1981). Moral judgment development of college students. Research in Higher Education, Vol. 14, Issue 2, pp 91-102.

Boyden, J. (2003). Moral development of child soldiers: what do adults have to fear. Peace and Conflict; Vol. 9(4), 343-363.

Bowman, J. T. & Reeves, T. G. (1987). Moral development and empathy in counseling. Counselor Education and Supervision, 26(4), 293-298.

Brugman, D. V& Aleva, E. (September, 2004). Developmental delay or regression in moral reasoning by juvenile delinquents. Journal of Moral Education, Vol.33 (3): 321-338.

Bulduk, S. ve Cesur, S. (1999). Learned helplessness effect on moral reasoning. "Stress and Anxiety Research Society 20th International Conference"de sunulmuş bildiri, Krakow, Poland.

Can, G. ve Yeşilyaprak B. (Ed.) (2004). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cesur, S. (1997). The relationship between cognitive and moral development. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Cesur, S. ve Küyel, N. Ö. (2009). Ebeveyn tutumları ve gençlerin ahlaki muhakeme ve ahlaki yönelimleri arasındaki ilişkiler. Psikoloji Çalışmaları, 29, 65-91.

Cesur S. ve Topçu, M. S., (2010). Değerlerin belirlenmesi testinin güvenirlilik ve geçerlilik çalışması ve yaş, eğitim, cinsiyet ve ebeveyn eğitiminin ahlaki gelişim ile ilişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 10(3), 1657-1696.

Cevizci, A. (2002). Paradigma felsefe sözlüğü. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Coles, R. & Genevie, L. (1990). The moral life of America's schoolchildren. Teacher Magazine 1(6),42-49.

Coşkun Y. ve Yıldırım, A .(2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim fakültesi dergisi. Cilt:V1, Sayı:I, 311-328.

Czyzowska, D.& Nıemczynskı, A. (1996). Universality of socio-moral development: A cross-sectional study in poland. Journal of Moral Education, Vol. 25(4), 441-455.

Çapan, A. S. (2005). 3-11 Yaş çocuklarının ahlâk gelişimlerinin Piaget'nin Ahlâkî Gelişim Kuramı'na göre incelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Çelen, N. H. (2011). Ergenlik ve genç yetişkinlik, İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Çeliköz, N., Seçer, Z. ve Durak T. (2008). Suç işleyen ve işlemeyen çocukların düşünme becerileri ve ahlak yargılarının incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 335-350.

Çifçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt/Vol. 1, Sayı:1, İstanbul: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi, S. 43-73.

Çileli, M. (1986). Ahlak psikolojisi ve eğitimi. Ankara: Verso Yayınları.

Çırak, G. (2006). Üniversite öğrencilerin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Damon, W. & Killen, M. (1982). Peer interaction and the process of change in children's moral reasoning. Merrill-Palmer Quartely, 28, 347-367.

Dell P.& Jurhovic, G. J. (1978). Moral Sructure and moral content: Their relationship to personality. Journal of Youth and Adolescense, Vol. 7(1), 63-72.

Dereli, E. Y. (2000). Çocuk mahkemelerinde yargılanan çocukların, ahlak ve adalet anlayışlarının gelişimi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Dewey, J. (1938), (1997 edition) Experience and education, New York: Touchstone.

Donenberg, G.R. &Hoffman,L.W.(1988). Gender differences in moral development. Sex Roles, Vol. 18(11-12), 701-717.

Dunn, J. (1988). The beginnings of social understanding. Oxford, UK: Blackwell.

Eğeci, S. ve Cesur, S.(2002). Ahlaki yargı ile kişilik arasındaki ilişki. XII. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunulmuş poster, ODTÜ, Ankara

Eisenberg, N. (1986). Altruistic emotion, cognition, and behavior. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eisenberg, N.,Cumberland, A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C. & Shepard, S.A.(2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. Journal of Reserach on Adolescence,15,235-260.

Elibol, S. (1995). Felsefe. Ankara: Sek Yayınları.

Erikson, E., H. (2014). İnsanın 8 evresi (çev. Gonca Akkaya).İstanbul: Okuyan Us Yayınları. (Orijinal versiyonu 1997, Joan M. Erikson).

Erol, A., Delibaşı, B., Yılmaz, F. ve Gündoğdu, N. (2004). Ailenin, çocuğun ahlak gelişimi üzerine etkisi. 9. Ulusal Psikoloji Öğrencileri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Uludağ Üniversitesi.

Erdem, M. ve Akman, Y. (2011). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ersoy, N. M. (1997). Adalet alanında çalışan ve bu konuda eğitim görenlerin ahlaki gelişim evrelerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Freud, S. (1994/1932). Psikanaliz üzerine,(çev.,A.Avni Öneş), İstanbul: Say Yayınları.

Fodor, E. M. (1969) Moral judgement in negro and white adolescents. J. Soc. Psychol., 79, 289-291.

Glover, R. J., Garmon, L. C. & Hull, D. M., (2011). Media's moral messages: assessing perceptions of moral content in television programming. Journal of Moral Education,Vol. 40(1), 89-104.

Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L., & Snarey, J. R. (2007). Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims. Developmental Review, 27, 443-500.

Gilligan C. & Attanucci J. (1988). Two moral orientations: Gender differencesand similarities. Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 34(3), 223-237.

Gfellner, B. M. (1986). Ego Development and moral development in relation to age and grade level during adolescence. Journal of Youth and Adolescence, Vol. 15(2), 147-163.

Gökberk, M. (1985). Felsefe tarihi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gültekin Hatunoğlu, H.K.A. (2003). Farklı ahlaki gelişim düzeylerinde bulunan üniversite öğrencilerinin kendilerinin ve toplumun ahlak düzeyini değerlendirmeleri ve psikolojik belirti düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gündüz, T. (2010). Üstün Zekâlı çocuklarda ahlaki gelişimi ve eğitimi. İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1(1),157–177.

Güngör, E. (1998). Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar, ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.

Hançerlioğlu, O. (2003). Ruhbilim sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Haan, N., Langer, J., & Kohlberg, L. (1976). Family patterns of moral reasoning. Child Development, 47, 1204-1206.

Hart, D. (2005). The Development of moral ıdentity, in edited by Carlo, G. and Edwards, C.P. (Eds.), Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 51, Moral Motivation Through the Lifespan (pp. 165–196). University of Nebraska Press, Lincoln.

Haskuka, M.,Sunar, D. & Alp, İ.E. (2008). War exposure, attachment style and moral reasoning. Journal of Cross-Cultural Psychology, 39, 381-401.

Havighurst, R. J. (1953). Human development and education. New York: Longmans, Green, and Co.

Harrower, M. (1934). Social status and moral development. British Journal of Educational Psychology, 4, 75-95.

Holstein, C.B. (1976). Development of moral judgment: A longitudinal study of males and females. Child Development, 47, 51-61.

James, R. (1988) .RestJournal of Moral Education. 17 (3):183-194

Jersıld,A.T.(1979). Çocuk psikolojisi (G. Gülseren, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kabaday, A.ve Aladağ,K.S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi**.** Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, ISSn: 1303-5134 Cilt:7 Sayı:1.

Kant, I. (2009). Eğitim üzerine. (A.Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

Karakavak Çırak, G. (2006). Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Kaya, N. Ç. (2011). Aile ve çocuk. Kasapoğlu A. ve Karkıner N. (Ed.), Aile Sosyolojisi içinde (s. 107-108). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Kaya, M. (1993). Bazı kişisel değişkenlere göre üniversite öğrencilerinin ahlaki yargıları. Yayınlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Keasey, C. B. (1975). Implicators of cognitive development for moral reasoning. In D. J. DePalma and J. M. Foley (F,ds.), Moral development: Current theory and research (pp. 39-56). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Keating, D. (2004). Cognitive and brain development. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology (pp. 45–84). Chichester, England: Wiley.

Kıncal, R. Y.(edt.) (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. 3. Basım. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara

Kitchener, K. S. & King, P. M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. Journal of Applied Developmental Psychology, 2, 89-116.

Kohlberg, L. (1958). The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16. Ph. D. Dissertation, University of Chicago.

Kohlberg, L. & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. Human Development, 12, 93-120.

Kohlberg, L. (1967). Moral and religious education and the public schools: A developmental view. In T. R. Sizer (Ed.), Religion and Public Education (pp. 164-183). Boston: Houghton Mifflin.

Kohlberg, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. In P. B. Baltes & K. W. Schaie (Eds.). Lifespan developmental psychology: Personality and socialization (pp. 180-207). New York: Academic Press.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive – developmental approach. (in) moral development and behavior, theory, research and social ıssues. (Ed. T. Likona), New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kohlberg, L., Turiel, E. & Edwards, C.P.,(1978). Moral Development in Turkish Children.

Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development. Harper & Row.

Kohlberg, L.(1984). Essays on moral development: The psychology of moral development. (Vol. 2). New York: Harper & Row.

Korkmaz, İ. (Ed.). (2004). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayınları.

Kulaksızoğlu, A. (2007). Ergenlik psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kuyel, N., & Glover, R. J. (2010). Moral reasoning and moral orientation of U.S. and Turkish university students. Psychological Reports, 107 (2), 463-479.

Kohlberg, L. & Turiel, E. (1971). Moralization research: The cognitive developmental approach. New York: Holt, Rinehart & Winston .

Lickona, T. (1976). Moral development and behavior: Theory, research, and social issues. NY: Holt, Rinehart and Winston.

Ma, H. K. (1989). Moral orientation and moral judgment in adolescents İn Hong Kong, Mainland China, and England. Journal of Cross-Cultural Psychology, 20(2), 152-177.

Mayhew, M. J., Seifert T. A.& Pascarella, E. T. (2012). How the first year of college ınfluences moral reasoning development for students in moral consolidation and moral transition. Journal of College Student Developmental, 53(1), 19-40.

Martin, R.M., Shafto, M. & Van Deinse, W. (1977). The reliability, validity, and design of the defining ıssues test. Developmental Psychology. 13(5), 460-468.

Matsuba, M. K.& Walker, L. J. (2005). Young adult moral exemplars: The making of self through stories. Journal of Research on Adolescence, 15, 275–297.

Mead, M. (1928).Coming of age in samoa. New York: William Morrow and Co.

Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R.& Shell, R. (1996). Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. Developmental Psychology, 32, 210-219.

Moon, Y. L. (1986). A review of cross-cultural studies on moral judgment development using the Defining Issues Test. Behavior Science Research, 20,147-177.

Narvaez, D. (2001) Moral text comprehension: Implications for education and research. Journal of Moral Education, Vol. 30, No. 1, 43-54.

Nietzsche, F. (2004). Ahlakın soykütüğü, bir polemik. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Onur, B. (1995). Gelişim psikolojisi. Ankara: İmge Kitabevi.

Özgüleç, F. (2001). 7–11 Yaşlarındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimi. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özkara, N. (2010). Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yetenek düzeyleri, sosyal destek algıları ve psikolojik belirtilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Özsöz, C. (1990). 14-18 Yaşları arasındaki suçlu ve suçsuz ergenlerde 'adaletsizlik' yargısının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Piaget, J. (1967). Six psychological studies. London: Random House.

Rest, J. (1973). The hiererchical nature of moral judgment: The study of patterns of preference and comprehension of moral judgments made by others. Journal of Personalitiy. 41, 86-109.

Rest, J.R. (1975). Longitudinal study of the defining issues test of moral judgment: A strategy for analyzing developmental change. Dev. Psychol., 11(6): 738-48.

Rest, J. R., Davison, M. L. & Robbins S. (1978). Age trends in judging moral ıssues: A review of cross-sectional, longitudinal, and sequential studies of the Defining Issues Test. Child Development, 49, 263-279.

Rest, J. R. (1980). The Defining Issues Test: A survey ofresearch results. In L. Kuhmerker, M. Mentkowski, and V. L. Erickson (Eds.), Evatualing moral development and evatualing educational programs that have a value dimension (pp. 113-120). Schenectady, N.Y.:Character Research Press.

Rest, J. R. & Thoma S. J. (1985). Does Moral education ımprove moral judgment. A meta-analysis of ıntervention studies using the Defining Issues Test. Review of Educational Research, Vol.55 (3), 319-352.

Rest, J. (1986). Moral development. Advances in research and theory. New York; Praeger.

Rest, J. R., Thoma, S. J., Narvaez, D. & Bebeau, M. J. (1997). Alchemy and beyond: Indexing the Defining Issues Test. Journal of Educational Psychology, 89, 498-507.

Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J. & Bebeau, M. J. (1999). A Neo-Kohlbergian approach: The DIT and Schema Theory. Educational Psychology Review, 11(4), 291-324.

Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J. & Bebeau, M. J. (2000). A Neo-Kohlbergian approach to morality research: Journal of Moral Education, 29(4), 382-395.

Richardson, M. J. & Pasupathi, M. (2005). Young and growing wiser: Wisdom during adolescence and young adulthood. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.), A handbook of wisdom: Psychological perspectives (pp. 139–159). New York: Cambridge University Press.

Roberts, B.W. & Caspi A. (2003). The cumulative continuity model of personality development: striking a balance between continuity and change. In Understanding Human Development: Life Span Psychology in Exchange with Other Disciplines, ed. U Staudinger, U Lindenberger, pp. 183–214. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Acad.

Rotter, J. B. (1954). Social learning and clinical psychology. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

Ruffy, M. (1981). İnfluence of social factors in the development of the young child's moral judgment. European Journal of Social Psychology, 11, 61-75.

Sankrityayan, R., Chattopadhya, D., Balaramamoorty, Y., Sharma, R. B. & Anand, M. R. (1998). Budizm ve felsefe. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Sarıçam, H. ve Halmatov, M. (2012). Okul öncesi eğitime devam edern ve etmeyen 6 yaş çocukların ahlaki ve sosyal kural algılamalarının karşılaştırılması. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:33.

Sarıçam, H., Çelik, İ., Arıcı, N. & Kaya, M.M. (2014). The examination of relationship between human values and moral maturity in adolescence. International Journal of Human Social Science, 11, 1.

Saltzstein, J.D., Diamond, R.M., & Belenky, M. (1972). Moral judgment level and conformity behavior. Developmental Psychology, 7, 327-336.

Seçer, Şahin, Z. (2003). Yoğun düşünme eğitimi programının çocukların ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Selçuk, Z. (2005). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2005). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Silberman & Snarey (1993). Gender differences in moral development during early adolescence: The contribution of sex-related variations in maturation. Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 12, 163-171.

Spinoza, (1984). Etika. (H. Z. Ülken, çev.). İstanbul: Ülken Yayınları.

Sprinthall, R. C. and Sprinthall, N. A.(1977). Educational psychology: A developmental approach. Second Edition. Canada: Addison-Wesley.

Stams, G.J., Brugman, D., Dekovic, M., Rosmalen, L., van; Laan, P.v.d. & Gibbs, J. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. Journal of Abnormal Child Psychology, 34, 697-713.

Stephens, D.G. (2009). A correlation study on parental attachement and moral judgment competence of millenial generation college students. Unpublished doctoral dissertation, The Graduate College at the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.

Şenol, S. (2006). Çocuk ve gençlik ruh sağlığı. Ankara: HYB Yayıncılık.

Taylan, H. (2011). Televizyonla yetişmek, televizyon şiddetini etkileri üzerine bir araştırma. Konya: Çizgi Kitabevi.

Thoma, S. J.& Davıson, M. L. (1983). Moral reasoning development and graduate education. Journal of Applied Developmental Psychology,Vol. 12(2), 227-238.

Tolunay, A. (2001). The relationship between religiosity, dogmatism and moral reasoning. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Toulmin, S. (1981) The tyranny of principles. Hastings Center Report, 11, 31-39.

Turiel, E., Edwards, C. P. & Kohlberg, L. (1978). Moral development in Turkish children, adolescents, and young adults. Journal of Cross-Cultural Psychology, 9, 75-86.

Turiel, E. (2010). The development of morality: Reasoning, emotions, and resistance. In W. Overton (Ed.) & R. M. Lerner (Ed.), Handbook of lifespan human development. New York: Wiley.

Turkcapar, M. H. & Sargin, A. E. (2012). Cognitive Behavioral Psychotherapies: History and Development. Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research, 1 (1), 7-14. Turkish.

Uğurel & Şemin, R. (1952). Moral behavior and moral judgement of children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, 463-474.

Upright, R. L. (2002). To tell a tale: Th e use of moral dilemmas to increase empathy in the elementary school child. Early Childhood Education Journal, 30(1), 15-20.

Verducci, S. (2000). A moral method. Th oughts on cultivating empathy through method acting. Journal of Moral Education, 29(1), 87-99.

Vygotsky,Lev, S.(1985/1934). Düşünce ve dil (çev. S.Koray). İstanbul: Sistem Yayınları.

Yağmurlu, B, Çıtlak, B. Dost, A. ve Leyendecker, B. (2009). Türk annelerinin çocuk sosyalleştirme hedeflerinde eğitime bağlı olarak gözlemlenen farklılıklar. Türk Psikoloji Dergisi, 24(63), 1-19.

Yavuzer, H. (1990). Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yemliha, C.ve Adem,Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.Cilt:V1, Sayı:I, 311-328 http://efdergi.yyu.edu.tr

Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24.sayı, 407-416.

Yörükoğlu, A. (1995). Çocuk ruh sağlığı. Esin Yayınevi, İstanbul.

Walker, L. J. (2002). The model and the measure: An appraisal of the minnesota approach to moral development. Journal of Moral Education, 31(3), 353-367.

Walker, L.J.(1986). Experiential and cognitive sources of moral development in adulthood. Human Development, 29(2), 113-124.

Walker, L. J. (1982). The sequentiality of Kohlberg's stages of moral development. Child Development, 53, 1330-1336.

Walker, L. J., Vries B. & Trevethan S. D. (1987). Moral stages and moral orientations in real-life and hypothetical dilemmas. Child Development, Vol. 58(3).

Walker, L.(1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A Ccitical review. Child Development. 55, 677.691.

White, C. B. (1975). Moral development in bahamian school children: A cross-cultural examination of Kohlberg's stages of moral reasoning. Developmental Psychology, 11, 535-6.

White, C. B., Bushnell, N. & Regnemer, J. L. (1978). Moral development in Bahamian school children: A 3-year examination of Kohlberg's stages of moral development. Developmental Psychology, Vol 14(1), 58-65.

EKLER

EK-1

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Aşağıda sizin ve ailenizle ilgili bazı sorular yer almaktadır. Lütfen soruların tamamını cevaplayınız. Cevaplarınızı araştırmacıdan başkası görmeyeceği için ve bu sorular sadece araştırma amacıyla sorulduğundan soruları açık yüreklilikle cevaplamanız çok önemlidir.

Araştırmaya katkılarınız için teşekkürler…

Banu ÇELİK

Gelişim Psikolojisi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Kod:

2. Bölüm:

3. Yaşınız: Doğum Tarihiniz: Gün.....Ay.....Yıl.....

4. Cinsiyetiniz: ( )Kız ( )Erkek

5. Anneniz: ( )Sağ ( )Ölü

6. Babanız: ( )Sağ ( )Ölü

7. Anne-Baba: ( )Birlikte yaşıyor ( )Ayrı yaşıyor ( )Boşanmış

8. Kardeş sayınız (Kendinizi saymayın):

9. Aile Bilgileri:

	YAŞI	EĞİTİM DURUMU							
		Okur Yazar Değil	İlkokul Mezunu	Orta okul Mezunu	Lise Mezunu	Yüksekokul Mezunu	Üniversite Mezunu	Yüksek Lisans	Doktora
ANNE									
BABA									

10. Aylık Gelir Durumunuz?

( ) 500-700
( ) 700-900
( ) 900-1.200
( ) 1.200-1.500
( ) 1.500-2.000
( ) 2.000-3.000
( ) 3.000-5.000
( ) 5.000 ve üzeri...

EK-2

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN EBEVEYN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Aşağıda sizin ve çocuğunuzla ilgili bazı sorular yer almaktadır. Lütfen soruların tamamını cevaplayın ve cevapları size uygun olan kutucuğu işaretleyerek(x)/doldurarak veriniz. Cevaplarınızı araştırmacıdan başkası görmeyeceği için ve bu sorular sadece araştırma amacıyla sorulduğundan soruları açık yüreklilikle cevaplamanız çok önemlidir.

Araştırmaya katkılarınız için teşekkürler…

Banu ÇELİK

Gelişim Psikolojisi Yüksek Lisans Öğrencisi

Formu dolduran kişi:

Anne ( ) Baba ( )

1. Kod:

3. Çocuğunuzun Yaşı: ( ) Çocuğunuzun Doğum Tarihi: Gün ……. Ay…… Yıl……

4. Çocuğunuzun Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

7. Medeni durumunuz: Birlikte yaşıyoruz ( ) Ayrı yaşıyoruz( ) Boşandık ( )

8. Çocuk Sayınız (Araştırmaya katılan çocuğunuzu saymadan):

9. Aile Bilgileriniz:

	YAŞI	HAYATTA OLMA DURUMU		EĞİTİM DURUMU							
		YAŞIYOR	VEFAT ETMİŞ	Okur Yazar Değil	İlkokul Mezunu	Orta okul Mezunu	Lise Mezunu	Yüksekokul Mezunu	Üniversite Mezunu	Yüksek Lisans	Doktora
ANNE											
BABA											

10.Aylık Gelir Durumunuz?

( ) 500-700
( ) 700-900
( ) 900-1.200
( ) 1.200-1.500
( ) 1.500-2.000
( ) 2.000-3.000
( ) 3.000-5.000
( ) 5.000 ve üzeri...

EK-3

DEĞERLERİN BELİRLENMESİ TESTİ

SOSYAL PROBLEMLER HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELER

Bu anketin amacı, insanların sosyal problemler hakkında ne düşündüğünü bulmaktır. Buradaki problemler hakkında, farklı insanlar genellikle farklı düşüncelere sahiptirler; matematik sorularına verilen doğru cevaplar gibi 'kesin doğru' cevaplar yoktur. Sizden, birkaç hikayedeki problemler hakkında ne düşündüğünüzü anlatmanızı bekliyoruz.

Aşağıda örnek bir hikaye ve örnek cevaplar görmektesiniz.

* * * * * * * * *

Fikret Bey, bir araba almayı düşünmektedir. Evlidir, iki küçük çocuğu ve ortalama bir geliri vardır. Alacağı araba, ailesinin ilk arabası olacaktır. Araba çoğunlukla işe gitmek ve şehirde dolaşmak için, bazen de kısa seyahatler yapmak için kullanılacaktır. Ne tür bir araba alacağına karar vermeye çalışırken, Fikret Bey göz önüne alması gereken pek çok sorunun farkına varır. Aşağıda bu sorulardan bazılarının listesi bulunmaktadır.

Eğer siz Fikret Bey olsaydınız, aşağıdaki soruların her biri, hangi arabayı alacağınızı belirlemede ne kadar önemli olacaktı?

Problemin Her Birinin Önem Derecesi:

Büyük	Çok	Biraz	Az	Hiç	
			X		**1**- Araba satıcısının Fikret Beyle aynı mahallede oturup oturmadığı (Diyelim ki, bu konu sizin için hiç de önemli değil. O zaman sol taraftaki kutulardan **'Hiç'** in altına bir işaret koyacaksınız)
	X				**2**- Kullanılmış bir arabanın, uzun vadede yeni bir arabadan daha ekonomik olup olmayacağı (Araba alırken bu sorunun en önemli sorunlardan biri olduğunu düşündüğünüzü varsayalım, bu durumda en soldaki **'Büyük'** kutusunun altına bir işaret koyacaksınız)
		X			**3**- Arabanın renginin, Fikret Beyin favori rengi olan yeşil olup olmadığı (Bunun **'Biraz'** önemi olduğunu düşünelim)
				X	**4**- Santimetreküp kaymasının en azından 2000 olup olmadığı ('Santimetreküp kayması'nın ne olduğundan emin değilseniz, **'Hiç'** kutusunu işaretleyeceksiniz)
	X				**5**- Geniş, ferah bir arabanın küçük bir arabadan daha iyi olup olmayacağı (Bunun da sizin için **'Büyük'** önemi olduğunu düşünelim)
				X	**6**- Ön mensanların entegre olup olmadığı (Size saçma gelen bir cümle olduğunda 'Hiç' kutusunu işaretleyeceksiniz)

Yukarıdaki soru listesinden, en önemlisini seçiniz. En önemli sorunun numarasını aşağıda, en üste yazınız. İkinci, üçüncü, dördüncü önemli seçenekler için de aynı şeyi yapınız (En önemli seçeneklerin en soldaki kutularda işaretli olanlardan seçildiğine dikkat ediniz. 2. ve 5. soruların büyük önemi olduğu düşünülmüştür; en önemlisinin hangisi olduğuna karar verirken, 2. ve 5. sorular yeniden okunacak ve ikisinden biri en önemli olarak seçilecektir. Diyelim ki, 5.'nin en önemli olduğuna karar verdiniz, o zaman 'En önemli' bölümüne 5 yazacaksınız. Sonra da diğeri, ikinci önemli bölümüne yazılacak ve bu böyle devam edecektir.

En önemli ----2--------
İkinci önemli -----5-------
Üçüncü önemli ------3------
Dördüncü önemli -------1-----

HASAN VE İLAÇ

Kasabanın birinde bir kadın özel bir kanser türü yüzünden ölmek üzereydi. Doktorlara göre onu kurtarabilecek tek bir ilaç vardı. Bu ilaç aynı kasabadaki bir eczacının yakınlarda keşfettiği bir ilaçtı. İlacın yapımı pahalıya mal olmuştu, ancak eczacı maliyetin on katı kadar para talep ediyordu: Hammaddesi için 200 dolar ödemişti, küçük bir dozda ilaç içinse 2000 dolar istiyordu. Hasta kadının kocası Hasan, borç para alabilmek için tanıdığı herkese gitti, fakat sadece 1000 dolar toparlayabildi ki bu istenen paranın ancak yarısı kadardı. Hasan eczacıya karısının ölmek üzere olduğunu anlattı ve ondan ilacı ucuza satmasını veya parayı daha sonra ödemesi için kolaylık göstermesini rica etti. Fakat, eczacı, "Hayır, bu ilacı ben buldum ve bundan para kazanacağım." diye karşılık verdi. Böylece Hasan umutsuzluğa kapıldı ve gizlice eczacının dükkanına girmeyi ve karısı için ilacı çalmayı düşünmeye başladı.

Hasan ilacı çalmalı mı? (Seçeneklerden birini işaretleyiniz)

------ Çalmalı -----Karar veremiyorum -----Çalmamalı

Problemin Her Birinin Önem Derecesi:

Büyük	Çok	Biraz	Az	Hiç	
					1- Kanunlara uyulup uyulmayacağı
					2- Karısını seven bir kocanın, karısı için hırsızlık yapacak kadar endişelenmesi doğal değil midir?
					3- İlacı çalmanın faydası dokunabileceği ihtimaline karşılık olarak, Hasan bir soyguncu gibi vurulmaya ya da hapse girmeyi göze almaya razı mı?
					4- Hasan'ın profesyonel bir güreşçi olup olmadığı veya güreşçiler üzerine etkisinin bulunup bulunmadığı
					5- Hasan'ın kendisi için mi yoksa yalnızca başka birine yardım etmek için mi hırsızlık yaptığı
					6- Eczacının keşfinin haklarına saygı gösterilmeli mi?
					7- Yaşamın özünün toplumsal ve bireysel açıdan ölümün getirdiği nihayete göre daha kapsamlı olup olmadığı
					8- İnsanların birbirlerine karşı nasıl davranacaklarını belirlemek için hangi değerlerin temel alınacağı
					9- Eczacının, yalnızca zenginleri koruyan değersiz bir kanunun arkasına sığınmasına izin verilip verilmeyeceği
					10- Bu olayda, yasaların toplumdaki herhangi bir bireyin en temel hakkına engel teşkil edip etmediği
					11- Eczacının böylesine açgözlü ve zalim olması nedeniyle soyulmayı hak edip etmediği
					12- Böyle bir durumda hırsızlığın tüm toplumun iyiliğine olup olmayacağı

Yukarıdaki soru listesinden en önemli dört tanesini seçiniz.

En önemli ------- ----
İkinci önemli ----------
Üçüncü önemli ----------
Dördüncü önemli ----------

KAÇAK MAHKUM

Adamın biri on yıllık bir hapse mahkum olmuştu. Nasıl olduysa, bir yıl sonra hapisten kaçmayı başardı, uzakta bir şehre yerleşti ve Mahmut ismini kullanmaya başladı. Sekiz yıl boyunca çok çalıştı ve zamanla kendi işini açacak kadar sermaye biriktirdi. İşinde, müşterilerine karşı adildi, çalışanlarına dolgun ücret veriyor ve karının büyük kısmını hayır işlerine harcıyordu. Bir gün, eski bir komşusu olan Zeynep Hanım, onun sekiz yıl önce hapishaneden kaçmış olan ve polis tarafından aranan bir mahkum olduğunun farkına vardı.

Zeynep Hanım, Mahmut Beyi polise ihbar edip onu hapse attırmalı mı? (Seçeneklerden birini işaretleyiniz)

-----İhbar etmeli -----Karar veremiyorum ------İhbar etmemeli

Problemin Her Birinin Önem Derecesi:

Büyük	Çok	Biraz	Az	Hiç	
					1- Mahmut Bey, aslında kötü bir insan olmadığını ispatlayacak kadar uzun süre, iyi davranmamış mıdır?
					2- Bir suçun cezalandırılmasından kaçan her bir kimse, sadece daha çok suçun işlenmesini teşvik etmez mi?
					3- Hapishane ve kanun sistemlerinin zulümleri olmaksızın daha mutlu olmaz mıydık?
					4- Mahmut Bey, topluma olan borcunu gerçekte ödemiş midir?
					5-Toplum, Mahmut Beyin haklı beklentilerini yerine getiremeyecek mi?
					6- Hapishanelerin, toplum bir yana, özellikle hayırsever bir insana ne faydası olacaktır?
					7- Bir insan, nasıl Mahmut Beyi hapse gönderecek kadar kalpsiz ve zalim olabilir?
					8- Eğer Mahmut Bey serbest kalırsa bu, cezalarının hepsini tamamlamakta olan mahkumlara karşı adil olur mu?
					9- Zeynep Hanım, Mahmut Beyin yakın bir arkadaşı mıdır?
					10- Koşullar ne olursa olsun, kaçak bir suçluyu ihbar etmek her vatandaşın görevi değil midir?
					11- Halkın iradesine ve toplumun yararına en iyi nasıl hizmet edilir?
					12- Hapse dönmek, Mahmut Beyin yararına mı olacak ya da herhangi birinin korunmasını sağlayacak mı?

Yukarıdaki soru listesinden, en önemli dört tanesini seçiniz.

En önemli ----------
İkinci önemli ----------
Üçüncü önemli ----------
Dördüncü önemli ----------

DOKTORUN İKİLEMİ

Kadının biri, tedavi edilemeyen bir kanser türü yüzünden ölmek üzereydi, sadece 6 aylık ömrü kalmıştı. Çok acı çekiyordu. Öylesine zayıftı ki morfin gibi güçlü bir ağrı kesici onun ölümünü çabuklaştırabilirdi. Ağrıdan neredeyse çıldırmak üzereydi, sakin bir devresinde doktordan kendisini öldürmeye yetecek kadar morfin vermesini istedi. Acıya dayanamadığını ve zaten birkaç ay içinde öleceğini söyledi doktora.

Doktor ne yapmalı? (Seçeneklerden birini işaretleyiniz)

-----Morfini vermeli -----Karar veremiyorum -----Morfini vermemeli

Problemin Her Birinin Önem Derecesi:

Büyük	Çok	Biraz	Az	Hiç	
					1- Kadının ailesinin yüksek dozu verme taraftarı olup olmadığı
					2- Eğer aşırı doz vermek, kadını öldürmekle eşdeğerse doktor da herkes gibi aynı kanunlara karşı mı sorumludur?
					3- Toplum insanların hayatlarına ve hatta ölümlerine karışmasa, onlar için daha iyi olmaz mı?
					4- Doktorun bu olayı bir kaza gibi gösterip gösteremeyeceği
					5- Devletin ölmek isteyenleri yaşamaya zorlamaya hakkı var mı?
					6- Toplumun, kişisel değerlere bakış açısında, öncelikli olarak ölümün rolü nedir?
					7- Doktorun kadının çektiği acıya mı yoksa toplumun ne düşündüğüne mi önem verdiği
					8- Bir başkasının ölmesine yardım etmenin sorumlu bir işbirliğinin örneği olup olmayacağı
					9- Bir insanın ölümü hakkındaki kararın yalnızca Allah'a ait olup olmadığı
					10- Doktorun ne gibi değerler benimsediği
					11- Herkesin istediği zaman hayatına son vermesi topluma zarar verir mi?
					12- Toplum, bir yandan intihar etmek isteyenlere ve merhamet gereği başkalarının ölmelerine yardım edenlere izin verirse, yaşamak isteyen kişilerin hayatlarını yeterince koruyabilir mi?

Yukarıdaki soru listesinden, en önemli dört tanesini seçiniz.

En önemli ----------
İkinci önemli ----------
Üçüncü önemli ----------
Dördüncü önemli ----------

FARUK BEY

Faruk Bey, bir tamir istasyonunun sahibi ve yöneticisiydi. Kendisine yardımcı olabilecek başka bir teknisyen daha tutmak istiyordu, fakat iyi bir teknisyen olarak bulabildiği tek kişi, Zeki Beydi, ancak o da bir çingeneydi. Faruk Bey, çingenelere karşı olmadığı halde, Zeki Beyi tutmaya çekiniyordu, çünkü pek çok müşterisi çingenelerden hoşlanmıyordu. Zeki Bey, istasyonda çalıştığı taktirde, Faruk Bey müşterilerinin çoğunu kaybedebilirdi.

Zeki Bey, Faruk Beye işe alınıp alınmadığını sorduğunda Faruk Bey, ona başka birini tuttuğunu söyledi. Fakat Faruk Bey, gerçekte kimseyi işe almamıştı, çünkü Zeki Beyden başka iyi bir teknisyen bulamamıştı.

Faruk Bey ne yapmalıydı? (Seçeneklerden birini işaretleyiniz)

----İşe almalıydı -----Karar veremiyorum -----İşe almamalıydı

Problemin Her Birinin Önem Derecesi:

Büyük	Çok	Biraz	Az	Hiç	
					1- Bir işyeri sahibinin kendi iş kararlarını verme hakkına sahip olup olmadığı
					2- İşe alma konusunda ırk ayrımını yasaklayan bir kanun olup olmadığı
					3- Faruk Beyin, Zeki Beyi işe almaması çingenelere karşı olan önyargısından mı kaynaklanıyor?
					4- İş açısından, iyi bir teknisyeni işe almanın mı yoksa müşterilerinin isteklerini dikkate almanın mı daha yararlı olacağı
					5- Toplumsal roller açısından hangi bireysel farklılıklar daha önemli olmalıdır?
					6- Açgözlü ve rekabetçi kapitalist sistemin tamamen terk edilip terk edilmemesi gerektiği
					7- Faruk Beyin çevresindeki insanların çoğunluğunun müşterileri gibi mi hissettiği yoksa ırk ayrımına karşı mı olduğu
					8- Aksi taktirde toplum dışına atılacak olan Zeki Bey gibi kişilerin yeteneklerinden faydalanıp faydalanılamayacağı
					9- Zeki Beyi işe almayı reddetmesi, Faruk Beyin kendi ahlaki görüşleriyle tutarlı olacak mıdır?
					10- Faruk Bey, Zeki Bey için işin ne kadar önemli olduğunu bilerek ona işi vermeyi reddedecek kadar katı kalpli biri olabilir mi?
					11- 'Başkalarının iyiliğini düşün' kuralının bu olayda geçerli olup olmadığı
					12- Eğer bir insanın yardıma ihtiyacı varsa, ondan karşılık olarak ne alınacağı düşünülmeden yardım edilmeli midir?

Yukarıdaki soru listesinden, en önemli dört tanesini seçiniz.

En önemli ----------
İkinci önemli ----------
Üçüncü önemli ----------
Dördüncü önemli ----------

EK-4

VELİ ONAY FORMU

Kod:

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Psikoloji Bölümü Gelişim Psikolojisi Yüksek Lisans tezi kapsamında "Üniversite ve ortaokul öğrencilerinin ahlak gelişimlerinin karşılaştırılması" başlıklı araştırma projesi yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı ortaokul 6. sınıfa devam eden ve üniversite 1. sınıfa devam eden öğrencilerin ahlak gelişimlerinin karşılaştırılmasıdır. Bu iki grubun karşılaştırılabilmesi amacıyla çocuklarınızın ve sizin bazı anketleri doldurmanıza ihtiyaç duymaktayız. Araştırmada bize sağlayacağınız bilgiler ülkemiz gençlerinin ahlak gelişimini incelememize önemli katkıda bulunacaktır.

Çocuğunuzun araştırmamıza katılmasına izin verdiğiniz takdirde, çocuğunuz anketi okul yönetiminin belirlediği bir saatte sınıfında dolduracaktır. Anne-baba anketleri ise size çocuğunuz aracılığıyla ulaştırılacaktır. Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz hiçbir etkisi bulunmamaktadır. Çocuğunuzun dolduracağı anketlerde isim-soyadı bulunmamaktadır ve cevapları kesinlikle gizli tutulacaktır. Cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Araştırmaya katılmayı kabul etmediğiniz takdirde çocuğunuza anket uygulaması yapılmayacaktır. Araştırma sonuçlarının özeti daha sonra okula ulaştırılacaktır.

Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

TEZ SORUMLUSU:
Banu ÇELİK
Gelişim Psikolojisi Yüksek Lisans Öğrencisi
Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Tel: 0544 736 74 36
e-posta: banu_kilincc@hotmail.com

DANIŞMAN ÖĞRETİM ÜYESİ:
Yard. Doç. Dr. Elif AKDAĞ GÖÇEK
İstanbul Bilgi Üniversitesi
Psikoloji Bölümü

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu mutlaka çocuğunuzla okula iletiniz. Araştırma onay formu olmadan başlatılmayacaktır.

Yukarıdaki bilgileri okudum, anladım ve çocuğumun araştırmaya katılmasını,

Kabul ediyorum:..... **Kabul etmiyorum**:.....

Veli İmza:..... **Tarih:**.....

Araştırmamızı desteklediğiniz için teşekkür ederiz.

EK-5

GÖNÜLLÜ ONAY FORMU

Kod:

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Psikoloji Bölümü Gelişim Psikolojisi Yüksek Lisans tezi kapsamında "Üniversite ve ortaokul öğrencilerinin ahlak gelişimlerinin karşılaştırılması" başlıklı araştırma projesi yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı ortaokul 6. sınıfa devam eden ve üniversite 1. sınıfa devam eden öğrencilerin ahlak gelişimlerinin karşılaştırılmasıdır. Bu iki grubun karşılaştırılabilmesi amacıyla çocuklarınızın ve sizin bazı anketleri doldurmanıza ihtiyaç duymaktayız. Araştırmada bize sağlayacağınız bilgiler ülkemiz gençlerinin ahlak gelişimini incelememize önemli katkıda bulunacaktır.

Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde, araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının kullanımı ile ilgili size detaylı açıklama yapılacaktır. Dolduracağınız anketlerde isim-soyadı bulunmamaktadır ve cevapları kesinlikle gizli tutulacaktır. Cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak da bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

TEZ SORUMLUSU:
Banu ÇELİK
Gelişim Psikolojisi Yüksek Lisans Öğrencisi
Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Tel: 0544 736 74 36
e-posta: banu_kilincc@hotmail.com

DANIŞMAN ÖĞRETİM ÜYESİ:
Yard. Doç. Dr. Elif AKDAĞ GÖÇEK
İstanbul Bilgi Üniversitesi
Psikoloji Bölümü

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerin altına imzanızı atarak belirtiniz.

Yukarıdaki bilgileri okudum, anladım ve araştırmaya katılmayı,

Kabul ediyorum:…… **Kabul etmiyorum**:……..

İmza:…….. **Tarih:**……..

Araştırmamızı desteklediğiniz için teşekkür ederiz.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/2519068 06/03/2015
Konu: Banu ÇELİK

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

İlgi: a) 12.12.2014 tarih ve 568 sayılı yazınız.
b)Valilik Makamının 05.03.2015 tarih ve 2470930 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Banu ÇELİK 'in ***"Üniversite 1. Sınıf ve Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlak Gelişimlerinin Karşılaştırılması"*** konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve 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, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Aslı Sistemimizde Mevcuttur
Adı Soyadı : Mustafa ÇELEBİ
Ünvanı : Bölüm Şefi
Tarih :
İmza :

İl Milli Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
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 imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ab59-a8f6-3dcd-9b06-c32d kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/2470930
Konu: Anket İzni

05/03/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) Maltepe Üniversitesinin 12.12.2014 tarih ve 568 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 23.02.2015 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Banu ÇELİK 'in ***"Üniversite 1. Sınıf ve Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlak Gelişimlerinin Karşılaştırılması"*** konulu tezi kapsamında, ilimiz Üsküdar ilçesindeki Büyük Çamlıca Koleji ve Siteler Ortaokulunda anket; uygulama istemi 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 uygulanılması, 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.

Dr. Muammer YILDIZ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
05/03/2015

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
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 imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8fdc-2e54-3302-b3cd-c882 kodu ile teyit edilebilir

7. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Banu ÇELİK

Doğum Yeri ve Tarihi : Ovacık -1982

Eğitim Durumu

- Lisans, Hacettepe Üniversitesi, 2005, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

- Lise, Soma Kız Meslek Lisesi, 1998, Çocuk Gelişimi ve Sağlığı

İş Deneyimi

TODEV, Türkiye Otistiklere Destek ve Eğitim Vakfı, Kurum Müdürü, (2012-2014) İSTANBUL

-TODEV, Türkiye Otistiklere Destek ve Eğitim Vakfı, ABA Terapisti ve Aile Danışmanı, (2012-2013) İSTANBUL

-ÇOCUKLARIN DÜNYASI ANAOKULU, Yönetim Danışmanlığı ve Eğitim Koordinatörü, Aile Danışmanı, İngilizce Eğitimi, Gelişim Testleri Uygulama ve Takibi, (Devam Ediyor) İSTANBUL

- FEBRİS Eğitim ve Psikolojik Danışmanlık Merkezi, Uzman, İSTANBUL

- DUYUSAL AKADEMİ, Duyu Bütünleme Terapisi, Pedagog (Devam Ediyor) İSTANBUL

-YENİ DOĞUŞ Özcl Eğitim vc Rchabilitasyon Mcrkczi, Uzman, 2010-2012, İSTANBUL

-ÖZEL HANIMELİ Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, 2008-2009, Eğitim Koordinatörü Olarak görev aldı, KOCAELİ

-ÇEKİRGE ÇOCUK HASTALIKLARI HASTANESİ, Uzman, 2007-2008, BURSA

-METİN SABANCI TÜRK SPASTİK ÇOCUKLARI DERNEĞİ, Sinop Şubesi, 2005-2007, Çocuk Gelişimi Uzmanı ve Eğitim Koordinatörü olarak görev aldı, SİNOP

İletişim
banu_kilincc@hotmail.com

banu.celik.cge@gmail.com