

**İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**GÜNÜMÜZ 4-11 YAŞ ÇOCUKLARININ AHLAKİ
YARGI GELİŞİMLERİNİN PİAĞET'NİN AHLAKİ
YARGI GELİŞİM KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ**

BÜŞRA ERTAN

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. HASAN KAPLAN**

İSTANBUL, 2023

**İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**GÜNÜMÜZ 4-11 YAŞ ÇOCUKLARININ AHLAKİ
YARGI GELİŞİMLERİNİN PİAGET'NİN AHLAKİ
YARGI GELİŞİM KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ**

BÜŞRA ERTAN

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. HASAN KAPLAN**

İSTANBUL, 2023

TEZ ONAY SAYFASI

Bu tez tarafımızca okunmuş olup kapsam ve nitelik açısından, Din Bilimleri alanında Yüksek Lisans Derecesini alabilmek için yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Tez Jürisi Üyeleri

Unvan – Ad Soyad

Kanaati

İmza

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Bu tezin İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından konulan tüm standartlara uygun şekilde yazıldığı teyit edilmiştir.

Teslim Tarihi

Mühür/İmza

AKADEMİK DÜRÜSTLÜK BEYANI

Bu çalışmada yer alan tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, söz konusu kurallar ve ilkelerin zorunlu kıldığı çerçevede, çalışmada özgün olmayan tüm bilgi ve belgelere, alıntılama standartlarına uygun olarak referans verilmiş olduğunu beyan ederim.

Adı Soyadı: Büşra ERTAN

İmza:



ÖZ

GÜNÜMÜZ 4-11 YAŞ ÇOCUKLARININ AHLAKİ YARGI GELİŞİMLERİNİN PIAGET'NİN AHLAKİ YARGI GELİŞİM KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ

Ertan,Büşra

Din Bilimleri Tezli Yüksek Lisans

Öğrenci Numarası: 187034023

Open Researcher and Contributor ID (ORC-ID): 0000-0002-6846-6232

Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası: 10565313

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Kaplan

Temmuz 2023, 128 sayfa

Bu araştırmada, günümüz 4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı gelişimleri Piaget'nin ahlaki yargı gelişim kuramına göre incelenmiştir. Çalışmanın evrenini İstanbul'un Üsküdar, Kağıthane, Kadıköy, Başakşehir ve Esenyurt ilçelerinde, Sakarya'nın Ferizli, Kocaeli'nin İzmit ve Ankara'nın Yenimahalle ilçesi oluşturmaktadır. Çalışmaya 52 erkek, 48 kız çocuğu olmak üzere toplam 100 çocuk katılım sağlamıştır. Çocuklar yaşlarına göre 20'şerli gruplara ayrılmıştır. 4-5 yaş çocukları; 6-7 yaş çocukları; 8-9 yaş grup çocukları aynı gruplar içerisinde; 10 yaş ve 11 yaş çocukları münferit gruplar halinde incelenmiştir. 4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı düzeyleri, Sözer Çapan (2005) tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve ahlaki yargı ölçeğine göre belirlenmiştir.

Bu araştırmada, ilişkisel tarama prototipi adı verilen bir nicel inceleme metodu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2023 Nisan ayında araştırmacı tarafından toplanmış olup bunun için gerekli izinler alınmıştır. Bu süreçte, her çocuğa şahsi olarak ölçekte yer alan hikayeler anlatılmış, çocuklara belirlenen sorular sorulmuştur. Daha sonra cevaplara göre "Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ)" doldurulmuştur. Söz konusu uygulama her çocuk için ortalama olarak 20-25 dakika arasında sürmüştür. Veri toplama sürecinde 4-11 yaş aralığındaki çocuklardan elde edilen veriler IBM SPSS programı ile incelenmiştir.

Araştırmamızın alt problemleri doğrultusunda ahlaki yargı ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler; ahlaki yargı ölçeğine ilişkin araştırmaya katılan 4-11 yaş aralığındaki çocukların elde ettikleri puanların cinsiyet, yaş, kardeşinin olup olmadığı durumu, anne babanın eğitim seviyesi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak adına t testi; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ahlak Psikolojisi, Gelişim, Ahlak, Ahlak Gelişimi, Ahlaki Yargı, Ahlaki Davranış, Jean Piaget.



ABSTRACT

AN EXAMINATION OF THE MORAL JUDGMENT DEVELOPMENT OF CONTEMPORARY 4-11 YEAR-OLD CHILDREN ACCORDING TO PIAGET'S THEORY OF MORAL JUDGMENT DEVELOPMENT

Ertan, Būşra

MA in Psychology of Religion

Student ID: 187034023

Open Researcher and Contributor ID (ORC-ID): 0000-0002-6846-6232

National Thesis Center Reference Number: 10565313

Thesis Supervisor: Prof. Hasan Kaplan

July 2023, 128 Pages

In this research, development of the moral judgment of 4-11 year-old children in today's context was examined according to Piaget's theory of moral judgment development. The study was conducted in the districts of Uskudar, Kagithane, Kadikoy, Basaksehir, and Esenyurt in Istanbul, Ferizli in Sakarya, Izmit in Kocaeli, and Yenimahalle in Ankara. A total of 100 children, consisting of 52 boys and 48 girls, participated in the study. The children were divided into groups of 20 each based on their ages: 4-5 year-olds, 6-7 year-olds, 8-9 year-olds in the same groups, and 10 and 11 year-olds in individual groups. The moral judgment levels of 4-11 year-old children were determined using a personal information form and a moral judgment scale prepared by Sözer Çapan (2005).

This research utilized a quantitative research method called relational scanning prototype. The data for the study were collected by the researcher in April 2023, and the necessary permissions were obtained. During this process, a personal story was narrated to each child, and specific questions were asked. Subsequently, the "Moral Judgment Scale (MJS)" was filled out based on the responses. The application took an average of 20-25 minutes for each child. The data obtained from children in the 4-11 age range were analyzed using the IBM SPSS program.

Descriptive statistics regarding the moral judgment scale were conducted in line with the sub-problems of our research. T-tests and one-way analysis of variance (ANOVA) were performed to determine whether the scores obtained by children aged 4-11 who participated in the study differed in terms of gender, age, presence of siblings, and educational level of parents.

Keywords: Moral Psychology, Development, Ethics, Moral Development, Jean Piaget, Moral Development, Moral Judgment, Moral Behavior.



TEŞEKKÜR

Tezimin tamamlanması sürecinde bana destekçi olan ve beni yüreklendiren birçok kişiye teşekkürlerimi sunmak isterim.

İlk olarak tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Hasan KAPLAN hocama teşekkürlerimi sunuyorum. Bu tezin hazırlanmasında ve sonuçlanmasında gösterdiği sabır, motivasyon ve bilgi birikimini paylaştığı için kendisine minnettarım.

Tezin veri toplama sürecine katkılarını sunan dostlarım Ayşenur ÇİBÜK, Beyzanur KAYA, Fatmanur BALTAÇI, Feyzanur ODABAŐI, teyzem Şükran AKBULUT ve eőİ Bülent AKBULUT'a, kuzenim Burcu İLERİ'ye ve bunun yanı sıra araştırmaya katılan tüm katılımcılara ve ailelerine teşekkürlerimi sunarım.

Diğer yandan tüm tez hazırlık süreci boyunca beni her an destekleyen ve hep yanımda olan sevgili eőim Yusuf ERTAN'a, bununla birlikte aileme, arkadaşlarıma ve değerli meslektaşlarıma özel bir teşekkür borç bilirim.

Son olarak, bu tezi tamamlayabilme imkanını şahsıma sunan İbn Haldun Üniversitesi ailesine içtenlikle teşekkür ederim.

Büşra ERTAN
İSTANBUL 2023

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Sorusu	3
1.1.1. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
BÖLÜM II KAVRAMSAL YAPI VE BAĞLANTILI ÇALIŞMALAR	6
2.1. Kavramlar	6
2.1.1. Ahlak Kavramı	6
2.1.2. Gelişim Kavramı	7
2.2. Gelişim İlkeleri.....	10
2.3. Gelişim Evreleri	10
2.3.1. Bebeklik Aşaması Gelişim Evresi	11
2.3.2. İlk Çocukluk Aşaması Gelişim Evresi	11
2.3.3. İkinci Çocukluk Aşaması Gelişim Evresi.....	13
2.3.4. Son Çocukluk Aşaması Gelişim Evresi.....	14
2.4. Gelişim Alanları	15
2.4.1. Fiziksel ve Devinsel Gelişim Alanı.....	15

2.4.2. Duygusal Gelişim Alanı	16
2.4.3. Bilişsel Gelişim Alanı	18
2.4.4. Sosyal Gelişim.....	20
2.4.5. Kişilik Gelişimi	21
2.4.6. Ahlaki Gelişim	22
2.4.6.1. Ahlaki Gelişim Kuramları	25
2.4.6.1.1. Dewey'in Ahlak Gelişimi Kuramı	26
2.4.6.1.2. Psikanalitik Kurama Göre Ahlaki Gelişim.....	27
2.4.6.1.3. Davranışçı Teori	30
2.4.6.1.4. Kohlberg Ahlak Gelişim Teorisi	31
2.4.6.1.5. Sosyal Öğrenme Kuramı	38
2.4.6.1.6. Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Kuramı.....	39
2.4.6.1.7. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı.....	41
2.5. Ahlaki Yargı Gelişimi ile Bağlantılı İncelemeler.....	48
2.5.1. Yurt İçindeki İncelemeler	48
2.5.2. Yurt Dışındaki İncelemeler	52
BÖLÜM III YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Evren ve Örneklem.....	57
3.2.1. Örneklem Yayılgı Göre Dağılımı.....	58
3.2.2. Örneklem Cinsiyete Göre Dağılımı.....	59
3.2.3. Örneklem Kardeş Verisine Göre Dağılımı	59
3.2.4. Örneklem Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	60
3.2.5. Örneklem Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	61
3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	62
3.3.2. Ahlaki Yargı Ölçeği	62

3.4. Veri Toplama Süreci	63
3.5. Verilerin Analizi.....	64
BÖLÜM IV BULGULAR VE TARTIŞMA	66
4.1. Çalışma Bulguları.....	66
4.1.1. Hikâye I (İkilem).....	66
4.1.2. Hikâye II (Kültürel Paylaşım)	70
4.1.3. Hikâye III (Kasti Kaza)	74
4.1.4. Hikâye IV (Sosyal Yardımlaşma)	78
4.1.5. Hikâye V (Aile Kuralı).....	81
4.1.6. Ahlaki Yargı Puanı.....	85
4.2. Araştırmada Hikâyelere Ait Bulgular.....	88
BÖLÜM V SONUÇLAR VE ÖNERİLER	97
5.1. Sonuçlar.....	97
5.2. Öneriler.....	101
REFERANSLAR.....	103
EKLER.....	117
EK A.....	117
EK B	118
EK C	126
ÖZGEÇMİŞ.....	127

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Evrenin Dağılımı.....	58
Tablo 3.2. Örneklemin Yaş Dağılımı.....	59
Tablo 3.3. Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	59
Tablo 3.4. Örneklemin Kardeş Var/Yok Durumuna Göre Dağılımı.....	60
Tablo 3.5. Örneklemin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	60
Tablo 3.6. Örneklemin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	61
Tablo 3.7. Örneklemin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	61
Tablo 3.8. Ahlaki Yargı Ölçeğinin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri.....	65
Tablo 4.1. İkilem 1'inci Soruya Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı ...	67
Tablo 4.2. İkilem 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı. 67	
Tablo 4.3. İkilem 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	68
Tablo 4.4. İkilem 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı	68
Tablo 4.5. İkilem 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	68
Tablo 4.6. İkilem 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	68
Tablo 4.7. İkilem 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı	69
Tablo 4.8. İkilem 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı	69
Tablo 4.9. İkilem 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı	69
Tablo 4.10. İkilem 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	70
Tablo 4.11. İkilem 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	70

Tablo 4.12. Kültürel Paylaşım 1'inci Soruya Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı	71
Tablo 4.13. Kültürel Paylaşım 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı	71
Tablo 4.14. Kültürel Paylaşım 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı	71
Tablo 4.15. Kültürel Paylaşım 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı	72
Tablo 4.16. Kültürel Paylaşım 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	72
Tablo 4.17. Kültürel Paylaşım 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	72
Tablo 4.18. Kültürel Paylaşım 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı	73
Tablo 4.19. Kültürel Paylaşım 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı	73
Tablo 4.20. Kültürel Paylaşım 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı	73
Tablo 4.21. Kültürel Paylaşım 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	73
Tablo 4.22. Kültürel Paylaşım 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	74
Tablo 4.23. Kasti Kaza 1'inci Soruya Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı	74
Tablo 4.24. Kasti Kaza 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı	75
Tablo 4.25. Kasti Kaza 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı	75
Tablo 4.26. Kasti Kaza 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı	75
Tablo 4.27. Kasti Kaza 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	76

Tablo 4.28. Kasti Kaza 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	76
Tablo 4.29. Kasti Kaza 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı	76
Tablo 4.30. Kasti Kaza 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı	77
Tablo 4.31. Kasti Kaza 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı	77
Tablo 4.32. Kasti Kaza 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	77
Tablo 4.33. Kasti Kaza 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	77
Tablo 4.34. Sosyal Yardımlaşma 1'inci Soruya Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı	78
Tablo 4.35. Sosyal Yardımlaşma 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı.....	79
Tablo 4.36. Sosyal Yardımlaşma 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı	79
Tablo 4.37. Sosyal Yardımlaşma 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı	79
Tablo 4.38. Sosyal Yardımlaşma 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	79
Tablo 4.39. Sosyal Yardımlaşma 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	80
Tablo 4.40. Sosyal Yardımlaşma 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı.....	80
Tablo 4.41. Sosyal Yardımlaşma 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı	80
Tablo 4.42. Sosyal Yardımlaşma 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı	81

Tablo 4.43. Sosyal Yardımlaşma 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	81
Tablo 4.44. Sosyal Yardımlaşma 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	81
Tablo 4.45. Aile Kuralı 1'inci Soruya Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı.....	82
Tablo 4.46. Aile Kuralı 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı	82
Tablo 4.47. Aile Kuralı 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı	83
Tablo 4.48. Aile Kuralı 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı	83
Tablo 4.49. Aile Kuralı 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	83
Tablo 4.50. Aile Kuralı 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	84
Tablo 4.51. Aile Kuralı 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı	84
Tablo 4.52. Aile Kuralı 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	84
Tablo 4.53. Aile Kuralı 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı	85
Tablo 4.54. Aile Kuralı 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	85
Tablo 4.55. Aile Kuralı 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	85
Tablo 4.56. Ahlaki Yargı Puanının Yaş Grubuna Göre Dağılımı.....	86
Tablo 4.57. Ahlaki Yargı Puanının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	86
Tablo 4.58. Ahlaki Yargı Puanının Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı	87
Tablo 4.59. Ahlaki Yargı Puanının Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	87
Tablo 4.60. Ahlaki Yargı Puanının Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	87
Tablo 4.61. 4-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Olarak Betimsel İstatistikleri.....	88

Tablo 4.62. 4-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Yargı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğinin Tespiti Adına ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 4.63. 4-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Yargı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğinin Tespiti Adına T Testi Sonuçları	92
Tablo 4.64. 4-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Yargı Puanlarının Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğinin Tespiti Adına T Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.65. 4-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Yargı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğinin Tespiti Adına T Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.66. 4-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Yargı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğinin Tespiti Adına T Testi Sonuçları.....	95



SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	Aktaran
AYÖ	Ahlaki Yargı Ölçeği
APA	American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Birliği)
Bas	Basımevi
Bkz	Bakınız
C	Cilt
Çev.	Çeviren
Diğ	Diğerleri
F	F değeri
<i>f</i>	Frekans
G.a.	Gruplar arası
G.içi	Gruplar içi
KO	Kareler ortalaması
KT	Kareler toplamı
Maks	Maksimum
Min	Minimum
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Gruptaki Kişi Sayısı
OSH	Ortalamaların Standart Hatası
P	Anlamlılık Puanı
S	Sayfa
Sd	Serbestlik derecesi

Sh	Standart hata
SPSS	(Statistical Package For Social Sciences) veri analizi programı
Ss	Standart Sapma
t	T testi değerleri
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
Üniv	Üniversite
Vb	Ve benzeri
Vd	Ve diğerleri
\bar{x}	Ortalama
Yay	Yayınları

BÖLÜM I

GİRİŞ

Ahlak kelimesi Arapça kökenli olup huy, din, tabiat ve karakter anlamlarına gelmektedir (Akseki, 1968; Çağrııcı, 2009). İbn Miskeveyh, ahlakı insanların eylemlerini yerine getirmelerini temin eden bir hal olarak tanımlar ve ahlakı karakterden oluşan tabii ahlak ve alışkanlık ve eğitimle kazanılan ahlak olarak iki kategoriye ayırır (Miskeveyh, 1983). Günümüzde ahlaki davranışlar, toplumda kabul görmüş değer yargılarına göre belirlenir ve bu değer yargıları, toplumun kültürel ve tarihsel özelliklerine göre farklılık gösterir (Aktan, 1994).

Gelişim, kişinin fizyolojik gücü ve ruhsal özellikleri açısından düzenli bir şekilde büyüyüp değişerek olgunluk kazanmasıdır (Türk Dil Kurumu., t.y.). Bu süreç, bireyin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal boyutlarında sürekli bir ilerleme ve gelişme anlamına gelir. Gelişim süreci, ileri doğru gerçekleşen pozitif bir değişimi ifade eder ve sadece ileri yönde bir hareket anlamı taşır (R. Arı, 2008). Büyüme ise organizmanın boyutlarının artması, irileşmesi ve eskisinden daha büyük hale gelmesidir (Türk Dil Kurumu., t.y.).

İnsanların toplum içerisinde yaşaması, kendilerini ve diğerlerini anlamalarını ve kabul etmelerini gerektirir. Bu da ahlaki değerleri öğrenme, içselleştirme ve hayatlarına uygulama sürecini gerektirir. Ahlaki gelişim, insanların toplumun değerlerini kabul etmelerini ve bu değerleri hayatlarına uygulamalarını içerir (Senemoğlu, 2018). Bu süreç, bireyin çocukluktan itibaren ailesinden, çevresinden ve eğitim kurumlarından öğrendiği temel değerleri ve ahlaki ilkeleri benimsemesi, içselleştirmesi ve hayatına uygulamasıyla gerçekleşir (Onur, 2011).

Eğitimcilerin belirlemelerine göre ise 6 yaşındaki çocuklar bedensel, zihinsel, sosyal, ruhsal ve hareket gelişimlerini tamamlayarak birtakım bilgileri öğrenmek için hazır hale gelirler (Öcal, 1991, 90). Bu süreçte, çocukların ahlaki düzeyinin oluşması

çevreleriyle başlar ve dil öğrenmeyle güçlenir. Çocuklar, anne babalarının ve diğer yetişkinlerin eylemlerini ve ahlaki değerlerini benimserler ve takdir alma ve cezalandırma korkusu, aile ve sosyal çevre tarafından şekillendirilen ahlaki yargıların benimsenmesinde etkilidir (Aydın, 2003).

Piaget'nin ahlaki gelişim teorisini incelediğimizde, çocukların çevreleriyle etkileşimi kurallara karşı tutumlarını yaşlarına göre farklılaştırır 6 yaşına kadar olan dönemde çocuklar, oyun oynarken öğrendikleri kurallara uygun davranışları taklit ederken, kuralların anlamını tam olarak kavrayamazlar. Ancak bu yaşlardan itibaren, çocuklar prensiplerin gayesi ve manasını kavramaya başlarlar ve kuralları çiğnemenin sonuçlarını anlamaya başlarlar. Piaget'e göre, çocuklar bu süreçte kuralların değişebilir olduğunu ve kuralları uygularken karşılıklı anlaşmaların önemli olduğunu öğrenirler. Böylece, çocukların kurallar hakkındaki tutumları yaşlarına göre farklılaşır ve kuralları anlamak için zamanla deneyim kazanırlar (Mehmedoğlu, 2003).

Piaget'nin yaptığı çalışmalara bakacak olursak, evlatları ve sosyal ortamındaki çocukları izleyerek başladığı çalışmalarında, yüzlerce çocuk ve çocuk gruplarıyla da araştırma yapmıştır. Yapılandırıcı öğrenme kuramıyla yola çıkan Piaget, çocukların eğitiminin somutlaştırılarak onlara uygun hale getirilmesi gerektiğini keşfetmiştir. Bu kurama göre, çocuklar malumatı karşılaştıkları eşyalar ve insanlarla öğrenirler ve bilgilerini devamlı yaratıp yeniler ve test ederler. Piaget'e göre, çocuklar kendi öğrenme süreçlerini kontrol ederler ve bu süreçte kendi hatalarından öğrenirler (Resnick, 2019,36).

Bu araştırmalar neticesinde Piaget'in çalışmaları, çocukların yaşlarına göre farklı cevaplar verdiğini ve bu cevapların zihinsel gelişimle ilgili olduğunu göstermiştir. Küçük çocuklar kuralların mutlak ve nesnel olduğunu düşünürken, büyük çocuklar kuralların göreceli ve değişebilir olduğunu niyetin önemli olduğunu anlamaktadırlar (Topses, 1990,143). Yalan konusundaki araştırmalar, bireylerin yaşlarına göre farklı cevaplar aldığını göstermiştir (Çileli, 1986,42). Araştırmalar ayrıca, beş yaşına kadar çocukların kuralların korunması, uyması ve saygı duyulması gerektiğini anladıklarını, ancak yaş ilerledikçe prensiplerin farklılaşabileceğini öğrenen çocukların, bu durumu kabullenmiş olsalar da nasıl uygulayacaklarını bilemediklerini göstermektedir (Aydın, 2003,43).

Sonuç olarak, Piaget'in araştırmaları, çocukların zihinsel gelişimleri ve töre gelişimi anlayışlarının yaşlarına göre farklılaştığını göstermiştir. Bu araştırmalar, çocukların öğrenme sürecinde kendi hatalarından öğrendiklerini ve yapılandırıcı öğrenme kuramının çocukların eğitiminin somutlaştırılması için önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Özetle biz de bu araştırmalardan yola çıkarak Piaget'nin ahlaki yargı teorisinin günümüzdeki 4-11 yaşındaki çocuklarda hala geçerli olup olmadığını araştırdık.

1.1. Araştırma Sorusu

“Günümüz 4-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Yargı Gelişimleri Piaget'nin Ahlaki Yargı Gelişim Kuramıyla örtüşmekte midir?” bu çalışmanın problem cümlesidir.

1.1.1. Alt Problemler

Bu araştırmamızda aşağıdaki sorulara ve alt problemlere çözümler aranmıştır;

- i.** Çalışmanın evreni nedir?
- ii.** Örnekleme oluşturan 4-11 yaş grubu çocukların kişisel bilgileri (yaş, cinsiyet, kardeşin olup olmadığı, varsa kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu) nelerdir?
- iii.** 4-11 yaş grubu çocukların Ahlaki Yargı Ölçeğı (AYÖ) uyarınca ahlaki yargı düzeyi nedir?
- iv.** 4-11 yaş grubu çocukların yaşları ve ahlaki yargı gelişimi arasında nasıl bir ilişki vardır?
- v.** 4-11 yaş grubu çocukların cinsiyetleri ile ahlaki yargı gelişimi arasında nasıl bir ilişki vardır?
- vi.** 4-11 yaş grubu çocukların kardeşlerinin olup olmaması ile ahlaki yargı gelişimi arasında nasıl bir ilişki vardır?
- vii.** 4-11 yaş grubu çocukların anne-baba eğitim durumuna göre ahlaki yargı gelişimi arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yaklaşık yüz yıl önce Piaget tarafından öne sürülen çocuklarda ahlaki yargı gelişimi kuramının günümüz çocukları için ne derece geçerli olup olmadığını, toplumsal ve teknolojik (özellikle dijital devrimin) gelişmelerin ahlaki yargı gelişimini nasıl etkilediğini 4-11 yaş grubu çocuklardan oluşan 100 kişilik bir örneklem bağlamında incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Jean Piaget'in 1930'larda ve 1940'larda gerçekleştirdiği "Ahlaki Yargı Gelişimi" deneylerinin, günümüzde 4-11 yaş çocukları için yapacağımız Ahlaki yargı gelişiminin replikasyon çalışmasıyla yeniden incelenmiştir. Bu çalışma ile Piaget'nin daha önce yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarının günümüzde de geçerli olup olmadığı araştırılmıştır. Bu sayede bu araştırma literatüre katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda 4-11 yaş çocukların ahlaki gelişimi inceleneceği için sonuçlar öğretmenlere, ebeveynlere ve bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara rehberlik etmesi adına önemlidir.

1.4. Varsayımlar

- a) Ölçeğin ahlaki yargı değerleri ölçebilecek yeterlilikte olduğu varsayılmaktadır.
- b) Örneklem sağlıklı gelişim gösteren çocuklardan oluştuğu varsayılmaktadır.
- c) Örneklem, evreni doğru bir şekilde temsil edebilecek şekilde 100 çocuktan seçilmiştir.
- d) Örneklem yaş aralığının 4-11 arasında olduğu ve örneklem seçiminde benzer sosyo-ekonomik koşullara sahip çocukların tercih edildiği varsayılmaktadır.

Kullanılan kaynakların ve bağlantılı araştırmaların doğruluğu varsayılmıştır, internet ve dergilerde yayınlanan makalelerden alınan malumatların doğruluğu tasdik edilmiştir. Bununla birlikte, tüm kaynaklar yeniden incelenerek doğrulukları kontrol edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- a) Araştırma, sadece 2022-2023 öğretim yılına odaklanmaktadır.
- b) Örnekleme, sadece 4-11 yaş aralığındaki çocuklar dahil edilmiştir.
- c) Araştırma, yalnızca 1930'lardan bu yana yapılan araştırmalar ve kaynaklarla sınırlıdır.
- d) Araştırma, sadece 100 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilmiştir.
- e) Araştırma, İstanbul, Ankara, Kocaeli ve Sakarya illerinde gerçekleştirilmiştir.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL YAPI VE BAĞLANTILI ÇALIŞMALAR

2.1. Kavramlar

2.1.1. Ahlak Kavramı

Ahlak kelimesi Arapça 'da (خ -ل- ق) kökünden türemiştir ve huy, din, tabiat ve karakter anlamlarına gelmektedir (Akseki, 1968; Çağrııcı, 2009) Ahlak, insanın manevi yapısını belirleyen özellikler ve seciyeler olarak tanımlanır. İnsan yapısı ise beden ve ruh olmak üzere iki unsurdan oluşur. Arapça 'da beden yapısı için "halk" kavramı ruhun yapısı için "hulk" kavramından yararlanılmıştır (İbn Manzûr, 1990).

Ahlak ve ahlak gelişimi konusu, tarihsel olarak din adamları ve filozoflar ve farklı yaklaşımlara göre tanımlanmıştır (Gültekin, 2008,3) İbn Miskeveyh, ahlakı insanların eylemlerini yerine getirmelerini temin eden bir hal olarak tanımlar ve ahlakı karakterden oluşan tabii ahlak ve alışkanlık ve eğitimle kazanılan ahlak olarak iki kategoriye ayırır (Miskeveyh, 1983). Gazzali ise ahlakı insan davranışlarının kendiliğinden ortaya çıkan bir beceri olarak tanımlar (Gazzali, 1998).Terim anlam olarak ise alimler arasında tam bir anlaşmaya varılamamış olsa da ahlak genel olarak vazifeler ve faziletler ilmi olarak tanımlanmıştır (Akseki, 1968).

Ahlak kelimesi mana itibariyle ikiye ayrılmıştır. İlki, Hulk-i tabii, insanın yaratılışında saklı olan ahlaktır ve insanlar sorumlu tutulmazlar. Ancak insanlar, kendi mizaçlarını eğiterek iyi ve doğru olan davranışları seçebilirler. İkincisi, Hulk-i kesbi ise, dış dünya ve insan çevresinin etkisiyle oluşan ahlaktır ve irade ve seçme hürriyeti önemlidir (Erdem, 2003).

Ahlak kavramı, Kur'an'da bulunmaz fakat "huluk" kelimesi ahlak anlamlarında kullanılır. Amel terimi ise Kur'an-ı Kerim'de sıkça kullanılan bir kelime olup, ahlaki eylemleri de içeren geniş bir alanı ifade eder. Kuran'ı Kerim'de ve peygamberimizin

sözlerinde, ahlak ve hulk gibi kelimeler kullanılmıştır ve iyi ve kötü ahlak arasındaki farkı açıkça ortaya koymaktadır (Çağrı, 1989).

Ahlak, bireyler arasındaki etkileşimde "iyi" yahut "doğru" ile "kötü" ve yahut "yanlış" kavramları değer ifadeleridir ve evrensel bir kavramdır. Kökenleri Yunanca "ethos" ve Latince "mos" sözcüğünden gelen İngilizce'de ise "ethics" ve "morality" sözcükleri ahlak kavramını ifade etmek için kullanılır. Ahlak, toplumda oluşmuş adet, gelenek, görenek, normlar ve kaidelerin meydana getirdiği süreci ele alır. Bu süreç, kişinin veya toplumun tüm eylemlerini ortaya koyar ve ona göre yol gösterir. Ahlaki davranışlar, toplumda kabul görmüş ve paylaşılan değer yargılarına göre belirlenir ve bu değer yargıları, toplumun kültürel ve tarihsel özelliklerine göre farklılık gösterebilir (Aktan, 1994).

Sonuç olarak, ahlak kavramı insan ilişkilerinde belirli değer yargılarını ifade etmektedir ve toplumda oluşmuş örf, gelenek, değerler ve kuralların oluşturduğu sistemi içine almaktadır. İyi ve kötü ahlak, toplumda kabul edilen ve paylaşılan değerlere göre belirlenir ve farklı kültürler ve tarihsel süreçlerde değişebilir. Dolayısıyla tüm insanlar, büyüdükleri toplumun değer yargılarını benimserler. Her toplum kendi kurallarını barındırır ve insanlar bu kuralları çevrelerinden görek kendi hayatlarına aktarırlar (Akandere, 2003). Bununla beraber ahlak İslam dini için büyük anlam arz etmektedir. Ahlak ve dinin temel gayesi insanların yaşamını düzenli hale getirip insanların huzurlu bir hayat yaşamalarına katkıda bulunmaktır (Kanık-Tetik, 2006, s. 1).

2.1.2. Gelişim Kavramı

"Gelişim", bireyin vücut yapısının fizyolojik gücü ve ruhsal özellikleri açısından düzenli bir şekilde büyüüp değişerek olgunluk kazanmasıdır. "Büyüme" ise organizmanın tümünde veya bir bölümünde boyutların artması, irileşmesi ve eskisinden daha büyük hale gelmesidir (Türk Dil Kurumu., t.y.). Ancak "gelişim" ve "büyüme" kavramları birbiriyle karıştırılmamalıdır. Çünkü büyüme ve gelişim arasında bir ayrım vardır. Gelişim, bireyin yaşamı boyunca yeterlilik kazanmak ve bunu korumak için uyum sağlaması, değişmesi ve telafi etmesi gerektiğini vurgulayan bir kavramdır (Goodway vd., 1982). (Can, 2011,2) tarafından yapılan tanıma göre ise

gelişim, bireyin yaşadığı sürece bedensel, sosyal, hissel ve zihinsel fonksiyonlarındaki tüm değişimleri kapsar.

"Büyüme" kavramı, insan organizmasının görünür yanını ifade eder ve nicel değişimleri yansıtır. Bu kavram, boy, ağırlık gibi fiziksel ölçümleri içerir (Acun & Erten, 1999, 10). Ancak, büyüme kavramı, bireyin niteliksel gelişim düzeyi hakkında bilgi vermez. Örneğin iki çocuk aynı fiziksel özellikleri gösterse bile aynı olgunluk düzeyi göstermeyebilir (Can, 2011).

Dolayısıyla büyüme ve gelişim arasındaki farkı özetleyecek olursak, fiziksel büyüme sadece canlının bedensel boyutunu ifade eder (Goodway vd., 1982) ve kalıtım ve çevre faktörlerine bağlı olarak bireyin boy, kilo ve biçim olarak değişmesini ifade eder (A. Aydın, 2005). Gelişim tüm fiziksel yapı ve fonksiyonlarındaki nitelik ve nicelik yönündeki değişikliğin sürekliliğini ifade eder (Krech vd., 1982) ve gelişim süreci bireyin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal boyutlarını içerir ve birçok faktörün etkileşimi sonucu gerçekleşir (A. Aydın, 2005).

Sonuç olarak, gelişim süreci, ileri doğru gerçekleşen pozitif bir değişimi ifade eder. Bu süreç, bireyin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal boyutlarında sürekli bir ilerleme ve gelişme anlamına gelir. Bu açıdan, gelişim kavramı, iki yönlü bir durumu tanımlarken, sadece ileri yönde bir hareket anlamı taşır (R. Arı, 2008).

Gelişimle ilgili diğer kavramlar ise şunlardır:

- i. Olgunlaşma:** Olgunlaşma, bireyin biyolojik olarak kendi kendine yeterli hale gelmesini ifade eder (A. Aydın, 2005). Bu süreç, büyüyen organizmanın kendine özgü işlevleri yerine getirebilecek fizyolojik güce ulaşmasıyla meydana gelir (Bilgin vd., 2010, 59). Olgunlaşma, kalımsal olarak ortaya çıkan fonksiyonel ve yapısal değişimlerle belirginleşir ve kalıtım faktörleri bu süreçte kilit bir rol oynar. Bireyin olgunlaşma seviyesi biyolojik olarak belirlenmiş bir süreçtir ve yaş, cinsiyet, etnik köken gibi faktörlere bağlı olarak değişebilir (Can, 2009, 4).

- ii. Hazır bulunuşluk:** Hazır bulunuşluk, bireyin kişisel yeterlik ve özelliklerinin bütününe kapsayan, yeni bir öğrenme deneyimine uygun bir durumdur (A. Aydın, 2005, 8). Bu kavram, bireyin gelişim vazifesini gerçekleştirmeyi başarabilecek aşamaya gelmesini ifade eder (Bilgin vd., 2010, 60). Çocuğun önceden edindiği bilgileri, ilgi alanlarını, kabiliyetlerini ve kişisel motivasyonunu içeren özellikleri hazır bulunuşluk seviyesini gösterir. Bir davranışın kazandırılması için bireyin, o davranışı gerçekleştirmek için gereken zihinsel olgunluğa sahip olması gerekmektedir (Can, 2009). Olgunlaşma, bireylerin aynı peş peşe gelişim örüntülerine sahip olduğunu varsayar. Ancak, çocukların hazır bulunuşluk seviyeleri farklılık gösterir. Bireyin öğrenme sürecinde hazır bulunuşluk seviyesi, öğrenmenin etkililiği açısından hayati bir önem taşır. Bu nedenle, eğitim sürecinde bireyin hazır bulunuşluk seviyesinin dikkate alınması gereklidir (Bee & Boyd, 2009, 46).
- iii. Öğrenme:** Öğrenme, bireyin yaşantısıyla kalıcı davranış değişiklikleri göstermesini ifade eder (Bilgin vd., 2010, 60). Bu süreç, doğumdan itibaren biyolojik, psikolojik ve sosyal etkileşimlerle başlar ve zamanla edinilen deneyimlerle gelişimini sürdürür (Can, 2009,5 ; Topses, 2003,25) Eğitim süreci, öğrenme sürecinin bir parçasıdır ve okul yaşantısı, bireyin öğrenme sürecine ivme kazandırır. Deneyimlerin, öğrenme sürecinde büyük önemi vardır ve çevresiyle etkileşim, öğrenmenin temel unsurlarından biridir (Can, 2009, 5).
- iv. Kritik Dönem:** Kritik dönem, insanın gelişim sürecinde belirli bir zaman aralığını ifade eden ve bu dönemde kazanılmayan bir davranışın sonradan kazanılmasının zorlaştığı bir gelişim aşamasıdır (Akbaş vd., 2004, 9-10; Bacanlı, 2001, 43). Kritik aşamada, bireyin gelişimindeki fırsat penceresi son derece kısa ve önemlidir. Örneğin, ilkokul çağından itibaren eğitim almamış bir yetişkinin, öğrenme süreci daha uzun ve zorlu olabilir. (B. Aydın, 2002). İnsan gelişimi, devinsel, duygusal, toplumsal ve bilişsel özelliklerin bir arada ele alınmasıyla şekillenir (İnanç vd., 2005, 79). Bununla beraber bireyin yaşamındaki deneyimler, kalıtsal faktörler ve çevresel etkiler tarafından etkilenir. İnsanın büyüme ve gelişme süreci hayatı boyunca sürekli olarak devam etmektedir ve her bir dönemde farklı özellikleri öne çıkarır. Ancak, her bireyin gelişimi farklı şekillerde yaşanabilir. Farklı koşullar, genetik faktörler, beslenme alışkanlığı gibi faktörler de bireyin gelişimini etkileyebilir. Bu nedenle, insanın gelişim

sürecindeki her bir özellik birbirini tamamlayıcı bir şekilde etkilemektedir ve her bireyin gelişimi farklı bir seyir izleyebilir (Armaner, 1980; Baymur, 1952).

2.2. Gelişim İlkeleri

İnsan gelişimi, kültürel ve ırksal bazı değişikliklerine rağmen belirli ilkeler doğrultusunda gerçekleşir. Bu ilkeler, insanların gelişim süreçlerinde ortak bir temel oluşturur ve her bir bireyin gelişiminde önemli bir rol oynar (İnanç vd., 2005). Bu ilkeler şunlardır:

- i. *Gelişim genetik yapının ve çevresel faktörlerin tesirinde kalır.* Bu nedenle, insanın gelişim süreci, genetik yatkınlıklarının yanı sıra çevresel faktörlerin etkisiyle şekillenir.
- ii. *Gelişimde bazı eğilimler mevcuttur.* Her bireyin gelişimi farklı şekillerde ilerler ve her bir bireyin gelişimi kendi özelliklerine göre şekillenir.
- iii. *Gelişim süreklidir ve aşamalı olarak gerçekleşir.*
- iv. *Yaşamın farklı dönemlerinde, farklı gelişimler ön plana çıkar.* Çocukluk, ergenlik, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi farklı dönemlerde farklı özellikler öne çıkar.
- v. *Gelişim, fiziksel, duygusal, bilişsel gibi alanlara ayrılabilir ancak birbirlerini tamamlayıcıdır.* İnsan gelişimi, bedensel, duygusal, sosyal ve bilişsel özellikleri bir arada ele alınarak şekillenir. Bu nedenle, her bir özellik birbirini tamamlayıcı bir şekilde etkiler.
- vi. *Gelişimdeki hız, insan gelişim aşamalarına göre farklılık gösterebilir.*
- vii. *Gelişimde bireysel farklılıklar mevcuttur.* Her bir bireyin gelişimi farklı şekillerde ilerleyebilir ve bu sürece etki eden birçok faktör vardır (Akbaş vd., 2004; B. Aydın, 2004; Bacanlı, 2001; Başaran, 1996; İnanç vd., 2005; Yavuzer, 2005).

2.3. Gelişim Evreleri

Gelişim, insan yaşamı boyunca süregelen bir süreçtir ve araştırmacılar tarafından farklı safhalara ayrılarak incelenir. Bu dönemler, bireyin doğumundan öncesi ve doğumundan sonrası gelişim evresi, bebeklik aşaması gelişim evresi, ilk çocukluk

aşaması gelişim evresi, ikinci çocukluk aşaması gelişim, son çocukluk aşaması gelişim evresi, ergenlik aşaması gelişim evresi ve yetişkinlik aşaması gelişim evresi gibi safhaları kapsar (B. Aydın, 2004). Bireyin gelişim sürecinde, bazı evreler önemli evreleri oluşturur (Can, 2009, 4). Bu sebeple çalışmamızda önemli olan bu evreler üzerine yoğunlaşmıştır.

2.3.1. Bebeklik Aşaması Gelişim Evresi

İlk aylardaki yaşam evresi olan bebeklik dönemi, insan ömründeki en hızlı büyüme ve gelişme dönemidir. Bu aşamada, bir kişinin bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimi çok hızlı bir şekilde ilerler. Bebeğin sağlıklı bir şekilde büyümesi ve gelişmesi için, bu ilk yıllarda özenle takip edilerek bakılması gerekir. Bununla beraber düzenli doktor kontrolleri ve bebeğin gelişiminin takibi çok önem arz etmektedir. Bebekler bazen yaşının üzerinde hareket edebilirler bazen ise akranlarına göre hareketleri geride kalabilir. Dolayısıyla bu durum normaldir ancak, eğer bebeğin gelişimi belirgin bir şekilde aksıyorsa, özellikle doktora başvurmak gerekebilir. Çünkü erken dönemde tespit edilebilecek herhangi bir gelişim engeli daha kolayca tedavi edilebilir (Demiral, 1996; Yılmaz, 1999).

Bebeklerin fiziksel gelişimleri için hareket etmeyi öğrenmeleri gereklidir. Yürüme becerisi iki yaş civarında kazanılır. İletişimde, bebekler doğumda sadece bakışla iletişim kurarken, iki yaşına kadar üç kelimelik cümleler kurabilirler (Bacanlı, 2001). Fiziksel gelişimdeki ilerleme bilişsel gelişimin yansımasıdır. Bununla beraber eğitim, çocuğun doğumundan itibaren başlar ve anne tarafından gösterilen ilgi, kullanılan oyuncaklar ve çevreden gelen uyaranlar bilişsel gelişime önemli derecede bir tesiri olur. Böylelikle, yetişkinlere çok iş düşmektedir. Olumlu faktörlerle çevrelenen bebekler, pozitif etkileşimde bulunabilir ve bu etkileşim bebeğin gelişimini pozitif yönde destekler. Özenli bakım ve eğitim, bireyin gelecekteki başarısını ve sağlıklı gelişimini etkileyen temel faktörlerdendir (Demiral, 1996; Yılmaz, 1999).

2.3.2. İlk Çocukluk Aşaması Gelişim Evresi

Çocukların okul öncesi senelerini kapsayan evvelki çocukluk süreci, çevrelerini tanımak ve bu döneme ait kabiliyetleri öğrenmek için gayret gösterdikleri bir safhadır.

Bu devirde bedensel gelişim yavaşlamıştır ve günlük hayata dair özbakım yetenekleri ile dilin kullanımı ön saftadır. 3-6 yaş arası çocuklarda, fiziksel kabiliyetlerin gelişimi, kemik ve kas gelişimi ile beraber beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla mühim bir bağlantı içerisinde. Bu devirde çocuklar, koşuşturma, yakalama, fırlatma gibi devinim yeteneklerini öğrenirler. Bedensel ve motor gelişim, çocukların zihinsel ve duygusal gelişimlerinin esasını teşkil eder. Bu sebeple çocuğun gelişimine uygun bir terbiye ve bakım temin edilmesi, gelecekteki hayatında başarısını ve gelişimini etkileyecektir (Aral & Baran, 2011; Hooper & Mills, 2004; Kandir, 2003).

Çocuklar genellikle üç yaşında, kendi cinsiyetlerini anlamaya ve kız-erkek ayrımının ne anlama geldiğini fark etmeye başlarlar. Fakat çocukların bu anlayışları fiziksel değişikliklerine bağlıdır ve seksüel kimlik gelişimlerinde, cinsiyetin devamlılığı hususlarında ilerleme kaydederler (Bacanlı, 2001). Bu evrede, çocuklar ailelerinden başka sosyal çevrelere ve dost çevrelerine yönelirler. Bu çocuklar, akranlarıyla münasebet kurabilse de bu ilişkileri idame ettirmede zorluk yaşarlar. Dört-beş yaşlarına geldiklerinde, kuralları tatbik etmeye başlarlar. Bir örnek olarak, çocuklar eğer oyun esnasında arkadaşlarına eşyalarını vermezlerse, arkadaşlarının da kendiyile oyun oynarken kendilerine eşyalarını vermeyeceğini öğrenirler. Çocuklar genellikle beş ve altı yaş aralığında, düzenli grup oyunlarına daha fazla ilgi gösterirler ve arkadaşlarının hislerine empati yapma yetenekleri gelişir. Bu süre zarfında, mizah dolu bir ortamda bulunmayı da severler. Bu yaşlarda, çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri öne çıkar ve bu gelişimin doğru bir şekilde yönlendirilmesi ve desteklenmesi, onların ileride başarılı ve mutlu yetişkinler olmalarının temelini atar (Kandir, 2003).

Nihayetinde, bu evre zarfında, çocukların dikkat aralığı epeyce genişler ve sözcük hazinesindeki somut sözcüklerin miktarı çoğalır. Eylemleri ve nesnelere ifade eden sözcüklerle tanışır fakat kavrama kabiliyetleri sözlü ifade kabiliyetlerinden daha gelişmiştir. Günler geçtikçe yeni marifetler keşfederler ve bu durumdan dolayı coşku duyarlar. Merakları artar ve "niçin?" diye sıklıkla sorarlar (Hooper & Mills, 2004; Özkan, 2007).

2.3.3. İkinci Çocukluk Aşaması Gelişim Evresi

Yedi-on bir yaş, çocukların aile evinden ayrılarak, dışarıya daha fazla karıştıkları bir evredir. Okul çağı diye isimlendirilen bu evre, çocukların bedensel, motor, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin artış göstererek özgür olmalarını tetikler. Çocukların okula başlaması, çocuklar için sayısız yeni imkân sağlar ve bu imkânlar onları coşkulandırır (Ömeroğlu, 2007a; Woolfolk, 1993). İlk zamanlarda ebeveynlerine tabi olan çocuklar, okul çağıyla beraber ebeveynleri ile az vakit geçirmek zorunda kalırlar. Ebeveynlerin çocuklarıyla münasebetinin niteliği, çocuğun sosyal olarak gelişmesinde kilit özellik taşır. Bu evrede, ebeveynlerin vazifesi, çocuklara mesuliyet hissi aşılacaktır ve okul meseleleriyle başa çıkmalarını desteklemektir. Bu kısım en zordur. Ebeveynler, çocuklarına evde veya dışarda çeşitli görevler vererek, karar vermelerinde yardımcı olabilirler. Bu dönemde, çocukların özgüvenleri ve bağımsızlıkları artar ve aynı zamanda sorumluluk almalarıyla birlikte problem çözme yetenekleri ve iş birliği yapabilme becerileri de gelişir. Bu yüzden, çocukların okul çağında uygun bir eğitim ve bakım almaları, ileriki yaşamlarında başarılı ve mutlu bireyler olmaları için büyük önem arz eder (Aral & Baran, 2011; Ulutaş, 2007).

Çocuklar, bedensel olgunlaşmayla birlikte yeni yeteneklere sahip olurlar. Okuryazarlık ve sorun çözme gibi becerilerini geliştirirler ve hayatı daha derinlemesine anlamlandırmaya başlarlar. Lakin, bu konulardaki başarısızlıklar, bazen çocuklar için zorlu olabilir. Okula ilk adım attıkları senelerde, toplumsal ve hissel olarak bazı zorluklarla karşılaşabilirler ama gelişimin ağırdan alıp düzenli şekilde ilerlemesi dolayısıyla okul çağları, bireyin ömrünün en huzurlu dönemleri olarak kabul edilir (Ömeroğlu, 2007a; Woolfolk, 1993). Bu süreçte, çocukların konuşma kabiliyeti ve kelime hazinesi oldukça genişlemiştir çocuklar cinsiyet fark etmeksizin birleşip oyunlar kurarlar. Arkadaşlarıyla vakit geçirmekten keyif alırlar fakat grup içinde öne çıkmak ve üstünlüklerini ispatlamak için çaba gösterebilirler. Bu evrede, çocukların okulda başarılı olabilmeleri için ebeveynlerin destekleri hayati öneme sahiptir. Ebeveynler, evlatlarının derslerinde başarılı olabilmeleri için onları desteklemeli ve aynı zamanda duygusal gereksinimlerini de karşılamalıdır. Böylece, çocuklar okul yıllarını daha dingin ve neşeli geçirebilirler (Yörükoğlu, 2000).

Netice itibariyle bu süreçte, çocuklar bedensel kabiliyetlerinin ayırdına varırlar ve vücutlarındaki hâkimiyet genişler. Oyunları içinde fiziksel faaliyetler ön plana çıkar ve yaşlılarıyla yaptıkları faaliyetler, arkadaşlarıyla anlaşabilme becerilerini gerektirir. Bu yetenekler, gelecek senelerde çocukların sosyal münasebetlerine istikamet verir. Bu zamanlarda, çocuklar okuma ve yazma kabiliyetlerini kazanırlar. Her gün yaşamda karşılaştıkları vakalar, çocukların ilgisini celbeder ve temel kavramları oluşturup bu vakaları anlamaya çalışırlar. Bu evrede, çocukların zihinsel ve bedensel gelişimleri hızla yol alır ve temel yetenekleri öğrenip kendilerini daha bağımsız hissederler. Aynı zamanda, arkadaşlarıyla beraber sosyal yeteneklerini de geliştirirler (Bacanlı, 2001).

2.3.4. Son Çocukluk Aşaması Gelişim Evresi

Ergenlik, çocukluktan gençliğe geçişin en önemli evrelerinden biridir ve insan gelişiminde hızlı büyümenin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde, bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişim temel alınır (Bee, 1995; Ulutaş, 2007). Bedensel değişikliklerin hızlı yaşandığı bu dönemde, beden oranları da değişir ve gençler biraz sakarlaşabilirler. Bu nedenle, gençlerin uyum sağlamaları için zamana ihtiyaçları vardır. Bu süreç içinde, gençler bedenlerini kabullenmeli ve onu becerikli bir şekilde kullanmayı öğrenmelidirler. Ergenlik dönemi, sosyal etkilere neden olabilen önemli bir dönemdir. Bilhassa kız çocuklarında, akranlarına nazaran daha erken ergenlik semptomları veya erkek çocuklarında geç kalan ergenlik durumu, çocukların hayatında uyumsuzluğa yol açabilir. Ergenlik çağı, genç bireyler için çetin bir süreç olsa da ebeveynlerin ve eğitimci kimselerin hakiki yönlendirmeleri ve yardımlarıyla, gençlerin bu çağı salim bir şekilde geçirebilmeleri olanaklıdır. Bu vesileyle, gençler kimliklerini fark edebilir, kendilerini tanıyabilir ve mutmain bir yaşam sürebilirler (Bacanlı, 2001; Thies & Travers, 2001).

Ergenlik dönemi, homojen bir yapıya sahip olmayan bir süreci temsil eder ve kendi içerisinde erken, orta ve geç ergenlik olarak ayrı aşamalar barındırır. Vaktinden önce gelen ergenlik safhası, 12-14 yaş aralığını kapsar ve bu zaman diliminde bedensel, zihinsel ve cinsel gelişimler görülür. Orta ergenlik safhası, 15-17 yaş aralığını kapsar ve bu evrede fiziksel gelişimin nihayete erdiği, arkadaşlık bağlarının kıymet kazandığı, karşı cinsle münasebetlerin başladığı ve cinsel kimliğin oluştuğu gözlemlenir. Geç ergenlik safhası ise 18-21 yaş aralığını kapsar ve bu dönemde kimlik oluşumunun

tamamlanarak kimlik bilincinin bir bütünlük kazandığı süreci temsil eder (Ulutaş, 2007).

Sonuç itibariyle, ergenlik süreciyle beraber bireyler arası etkileşim çoğalır ve bu etkileşimin mahiyeti de değişikliğe uğrar. Ergenler, bu dönemde akranlarıyla etkileşime girerek sosyal yeteneklerini geliştirirler. İlişki kurma, devam ettirme ve gerektiğinde sonlandırma yetenekleri kazanılır. Cinsiyet rollerinin edinilmesi, bu evredeki ilişki ağının güçlüğü, kişinin cinsiyetinin görevlerinin kavranması şeklinde tezahür eder. Bu safha, bireylerin kendilerini keşfettikleri, sosyal bağlantılarını çeşitlendirdikleri ve hayatlarına belirli bir rota çizdikleri kritik bir dönemdir (Bacanlı, 2001).

2.4. Gelişim Alanları

2.4.1. Fiziksel ve Devinsel Gelişim Alanı

Bedensel gelişim, bireyin iskelet sistemi, sinirsel, solunum, kan dolaşımı, lenfatik, sindirim, dışkılama, üreme gibi tüm alt yapılarının büyüme ve gelişimini kapsayan bir düzendir (Başaran, 1996). Bu düzen, insanın bazı hareketleri yapabilmek adına bağlantılı organ ve vücut bölümlerinin faal olması gerekliliğini ifade eder ve devinsel gelişim için ön koşul niteliğindedir (Akbaş vd., 2004, 16). Devinsel gelişim, bireyin bacak ve kollarını, bütün organlarını kullanarak kuvvet ve ivme elde etmesine, organlar arası koordinasyon oluşturmaya, onları yönetmeyi öğrenmesine işaret eder (İnanç vd., 2005, 117). Fiziksel gelişim, insan yaşamının her evresinde sürer ve döllenme anından ölüm vaktine kadar uzanan süreç içinde meydana gelir. Bu gelişim süreci, döllenme anından itibaren genetik temeller üzerinde yükselir ve çevresel etmenler tarafından şekillendirilir. Bebeklik evresi, bedensel gelişimin süratli olduğu zamandır ve yaşamın ilk yıllarındaki gelişim, gelecek gelişimin temel taşlarını oluşturur (Alpaslan & Korun, 1994; Binbaşıoğlu, 1990; Feldman, 2001). İnsan organları, değişik alanlarda, yaşlarda ve hızlarda sürekli olarak değişiklik gösterir. Fiziksel gelişim, merkezden dışa doğru gelişerek kişinin devinsel, hissi, toplumsal ve zihinsel hayatına tesir eder. (Binbaşıoğlu, 1990; Müniroğlu, 1995).

Aydın (2005)'in belirttiği üzere fiziksel gelişim, insanın var oluşundan son anına dek süreden, genetik ve çevresel unsurlarla biçimlenen bir süreci temsil eder. Doğum öncesindeki evre, döllenmiş yumurtanın embriyo hâline ve sonrasında da fetüs safhasına ulaştığı dönemi kapsar. Doğum sonrası evre, 0-2 yaş sürecini kapsar ve bu süreçte çocukların bedensel hareket kabiliyetleri gelişim gösterir. İlk çocukluk evresi, iki-altı yaş sürecini temsil eder ve bu evrede çocukların fiziksel gelişimi nicel ve nitel olarak hızla ilerler. Erinlik süreci, altı-oniki yaş aralığını içine alır ve bedensel gelişim iki-altı yaş sürecine kıyasla daha yavaş bir hızda ilerler. Bu süreçte cinsel organlar da gelişim göstermeye başlar ve cinsel konulara olan ilgi artar. Ergenlik süreci ise 12-18 yaş aralığını temsil eder ve fizyolojik ve hormonal değişimlerin yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde bedensel evrim hızla ilerler ve cinsel olgunluk tamamlanır. Fiziksel gelişim, bireyin yaşamının değişik dönemlerinde farklı nitelikler gösterir ve bireyin bedensel, duygusal, sosyal ve bilişsel evrimine katkı sağlar (A. Aydın, 2005).

2.4.2. Duygusal Gelişim Alanı

Duygu, kişinin yaşamında hareketlenme ve canlanma ifade eden bir sözcüktür. Özellikle çocuklar, deneme ve arayış içinde oldukları için çevrelerindeki isteklere tepki gösterirler ve bu tepkiler duygusal gelişimlerinin göstergesidir. Duyguların kazanılması ve ifade edilmesi, çocuğun duygusal gelişimini belirler (Acun & Erten, 1992; Alpaslan & Korun, 1994; Tür, 1997; Yavuzer, 1993; Yazgan İnanç vd., 2007).

Bebekler, ihtiyaçlarını ve duygularını ifade etmek için duygusal ifadeler kullanırlar. Örneğin, bir bebek gülümsediğinde memnuniyetini belirtir. Bir yaşına kadar bebekler, sevinç, öfke, şaşırma, üzüntü, korku ve utanma gibi temel duyguları deneyimleyebilirler (Aral vd., 1981).

İki-üç yaşlarına gelindiğinde, çocuklar muhakkak bir yetişkinin yanında olmak isteme eğilimindedirler. İki yaşındaki çocuklar anneden ayrılmak istemezken, üç yaşındaki çocuklarda kaygı davranışları gözlenebilir. Dört-beş yaşlarına gelindiğinde, çocuklar tanıdık bir kişiyle birkaç ay anne ayrılığına katlanabilir ancak reaksiyonları değişiklik gösterir. Anadan ayrı kaldıkları zaman bebekler çoğunlukla gözyaşı dökme ve huysuzlaşma gibi reaksiyonlar gösterirler, fakat kendilerini kontrol edebildiklerinde

bağımsız olmak isterler. Annelerden yavrularının özgür bir şekilde oyun oynayabilmesi için cesaretlendirici olmaları, muhabbetlerini göstermeleri, yaşanan keyifli anların hikayesini anlatmaları ve ana-yavru iletişiminin kuvvetli yanlarını ön plana çıkarmaları, anne ile yavru arasında güvenli bir ilişki inşa edilmesine yardımcı olur (Davaslıgil, 1993; Levine vd., 1983; E. İ. Öztürk, 2006; Yörükoğlu, 1992).

Çocuklar iki yaşından itibaren, herhangi bir duygu ardından ne tür bir davranışın geleceğini tahmin edebilirler. Bu duygusal beceri aşamasında empati konusu ele alınabilir ve yardımlaşma eylemi için önemli bir teşvik unsuru olarak görülür. Anaokulları, çocukların iletişim ve oyun yeteneklerini geliştirme, kendine güvenlerini yükseltme ve duygusal gelişimlerine pozitif katkı sağlama yoluyla, duygusal becerinin evriminde büyük bir rol oynarlar (Ömeroğlu & Ulutaş, 2007; Sardoğan & Karahan, 2007).

Okul çağındaki çocuklar, duygusal tepkilerini birbirlerinden etkilenecek şekilde geliştirirler. Çevrelerini taklit eder ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri sosyal çekingenliklerini yenmelerine yardımcı olur. Ayrıca, duyguların maskelenmesi gerektiğinin farkına vararak, duygularını sosyal kurallara uygun bir şekilde ifade ederler (Kandır, 2003; Ömeroğlu & Ulutaş, 2007).

Ergenlik evresinde, genç bireyler kendilerini duygusal heyecan ve aşırılık, kolayca hassaslaşma, dikkat çekme ve statü kazanma çabası gibi niteliklerle ifade ederler. Kendi durumlarını ve hislerini soyut fikirler üzerinden dile getirirler ve bu duygusal durumlar, gençlerin hayatının tamamını belirleyici bir rol oynar (Acun & Erten, 1992; Ömeroğlu & Ulutaş, 2007; Yavuzer, 1993).

Genel bir bakışla, çocuklar, duygusal tepki verme yöntemlerini süreç içinde edinirler ve hissi ilerlemeleri, toplum içindeki, hareketli ve düşünsel ilerlemeleriyle eş zamanlı yürür. Zekâ yeteneği arttıkça çocuk, ortamındaki unsurları yetişkin bir şekilde kavrar ve çocuğun duygusal yaşantısının genişlemesine vesile olur (Cüceloğlu, 1993; Eripek vd., 1987; Yavuzer, 1993).

Duygusal ilerleme esasen temel gereksinimlerin tatmin edilmesine dayanır. Fiziksel gereksinimlerin yanı sıra ruhsal gereksinimler de çocuğun stres ya da zevk

hissetmesine ve hissi dönüşümlere sebebiyet verir (Acun & Erten, 1992; Başaran, 1996; Ülgen & Fidan, 1991).

Bunlarla beraber, öteki gelişme dallarıyla etkileşim içinde olduğundan, öteki sahalardaki gelişim de olumlu yönde tesir görür. Duygusal bünye, dış etmenlerin duygusal gelişime uyarmasıyla beraber zaman içerisinde hisli dengeyi gerçekleştirecek şekilde bir olgunlaşmayı ifa eder (Seyrek & Sun, 1985; Yazgan İnanç vd., 2007). Bu yüzden, bir çocuğun duygusal gelişimi, sabit bir rota izlemeyip dalgalanmalar sergiler. Her çocuğun duygusal gelişimi tekil bir süreçtir (M. Öztürk, 2007). Bu sebeple, bir çocuğun hisleriyle ilerlemesinin tetkiki ve bireysel çeşitliliklerin kavranması fevkalade önem taşır. Çocuğa ilgisi, muhabbeti ve inancı olan bir çevre, duygusal anlamda pozitif bir gelişim sürecinin yolunu açar (Gitmez, 1989).

2.4.3. Bilişsel Gelişim Alanı

Biliş (cognition), zihinsel etkinlikleri kapsayan bir terimdir ve öğrenme ve anlama süreçlerini ifade eder. Bu kavram, düşünme (thinking) terimiyle eşanlamlıdır (A. Aydın, 2005, 29). Piaget'nin bilişsel teori görüşlerini incelediğimizde, zihinsel ilerlemenin, sinir sistemi ve beyin olgunlaşmasının yanı sıra çevre ile uyum süreciyle birlikte belirginleştiğini görmekteyiz (Kılıç vd., 2010, 115).

Zihinsel aşamalar, bir insanın düşünce düzeni, akıl yürütme biçimleri ve dil evrimiyle bağlantılı değişiklikleri kapsayan bir düşünce tarzıdır. Bu işlemler genellikle bebeklik döneminden başlar ve tüm yaşam süreci boyunca sürer (Vasta, Haith ve Miller, 1992'den aktaran: Can, 2011, 6). Bilişsel teorisyenlerine göre, kişilerin tecrübe ettikleri olayların yanı sıra, bu olayları nasıl organize ettikleri ve zihinsel aktivite seviyelerinin nasıl olduğu da kritik öneme sahiptir. Bu şekilde, bilişsel gelişim, bireyin hayatındaki tecrübeler ile birlikte zihinsel işlemlerinin nasıl gerçekleştiğiyle de ilişkilidir. Dolayısıyla, zihinsel süreçlerin detaylı bir şekilde incelenmesi, bireylerin yaşamları ve gelişimleri hakkında daha geniş bir perspektif sunar (Can, 2011,6).

Piaget, bilişsel gelişim teorisinin öncüsü olarak, zihinsel gelişimi kavramak için bazı esas kavramlar tanımlamıştır. Piaget, bilişsel gelişimi dört aşamaya bölerken,

öncelikle çocuk gelişimini yönlendiren beş ana prensibi belirlemiştir. Bu kavramlar şema, olgunlaşma, deneyim, uyum, özümleme ve düzenleme olarak ifade edilir (A. Aydın, 2005).

Bunlardan biri olan şema, anlama veya zihinsel gelişimi araştırmada temel bir kavramdır. Şemalar, zihinsel yapılar olarak tanımlanır ve basitçe düşünceler ve sınıflar olarak kabul edilebilir (Wadsworth, 1971, Bee, 1992'den aktaran: Köksal Akyol, 2015,45).

Şemalar, insanın etrafını anlamlandırma yolculuğunda oluşturduğu bir yöntem olarak işlev görür ve aynı zamanda yaşamın zorluklarıyla mücadele taktiklerini de içerir. Çocukların yaş gruplarına göre iskeleleri değişir ve gelişim süreçleri birbirini destekler. Fiziksel ya da biyolojik gelişim safhası, bilişsel süreçlerin gelişimini etkiler ve çocukların olgunluk düzeyine bağlı olarak farklılıklar görülür. İskele kavramı, algısal veya bilişsel gelişim üzerinde merkezi bir etkiye sahip olduğundan, bireylerin dünyayı kavrama sürecini anlamak için önemli bir kavramdır (Köksal Akyol, 2015).

Olgunlaşma kavramı, bireysel tecrübeler aracılığıyla elde edilen bilgilerle beraber biyolojik gelişimi de içerir (A. Aydın, 2005). Olgunlaşma çoğunlukla fiziksel gelişimi belirtirken, zihinsel gelişme de olgunlaşma süreciyle birlikte ilerler. Bu durumda, zihinsel gelişme, olgunlaşma ve tecrübe arasındaki karşılıklı iletişimin bir ürünüdür. Bu karşılıklı iletişim, bireylerin yaşam deneyimlerinin, bilişsel gelişimlerini nasıl yönlendirdiğini çözümlmek için kritik bir düşünce oluşturur (Köksal Akyol, 2015, 46).

Yaşantı kavramı, insanların hayatlarında deneyimledikleri yapılandırılmış veya yapılandırılmamış yaşamsal deneyimleri ifade eder (A. Aydın, 2005, 33). Yapılandırılmamış yaşantılar, günlük yaşamda karşılaşılan deneyimlerin yanı sıra keşif, oyun veya aileyle birlikte vakit geçirme gibi doğal deneyimleri de içerir. Diğer yandan, yapılandırılmış yaşantılar, özel olarak düzenlenmiş eğitim deneyimlerini içerir ve örneğin anadilini yazma gibi becerileri öğretmeyi amaçlar. Yaşantılar, çocukların davranış örüntülerini kazanmalarına yardımcı olur ve bilişsel gelişimlerini etkiler. Bu nedenle, yaşantı kavramı, bireylerin dünyayı anlama sürecinde önemli bir

rol oynar ve çocukların yaşamlarındaki deneyimlerin bilişsel gelişimlerini nasıl etkilediğini anlamak için önemlidir (A. Aydın, 2005, 33)

Bilişsel gelişimle ilgili bir diğer kavram olan örgütlenme (organizasyon), biyolojik ve toplumsal aşamaları barındıran bir terimdir. Çocuklar, uyarıcının özelliğini anlamak için belleklerdeki önceden öğrenilmiş yaşantı kalıplarını kullanarak davranışlarını organize ederler. Bu süreç, çocukların bilişsel gelişimine katkı sağlar (A. Aydın, 2005, 34)

Son olarak bilişsel gelişim teorisindeki uyum (adaptasyon) kavramı, çocukların yeni bilgileri anlamak için kendi düşünce yapılarını değiştirmeleri sürecidir. Bu süreç, çocukların bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynar (Kılıç vd., 2010)

Bilişsel gelişimi dört evreye ayıran Piaget, bu evrelerin duyuşsal motor evre, işlem öncesi evre, somut işlemsel evre ve formel işlemsel evre olduğunu ifade etmiştir. (A. Aydın, 2005, 36) Bu dört evreyi Piaget'nin Ahlakî Gelişimi bölümünde detaylıca inceleyeceğiz.

Sonuç itibarıyla Piaget, bu kavramlar ve evreler aracılığıyla bilişsel gelişimin nasıl ilerlediğini ve çocukların dünyayı nasıl anladığına dair önemli bir anlayış sağlamıştır. Piaget'in zihinsel gelişim kuramı için çocukların dünya hakkında anladıkları ve nasıl geliştikleri konusunda önemli bir perspektif sağlar diyebiliriz. (A. Aydın, 2005, 31).

2.4.4. Sosyal Gelişim

Sosyal Gelişim, bir bireyin toplulukla entegrasyon dönemini temsil eder ve çocuğun aile bağlantıları, dost çevresi ve diğer yakınlarıyla olan etkileşimini içine alır (Kandır, 2003; Ulutaş, 2007a). Bir bireyin doğumundan sonra başlayan ve toplumsal olarak bir çevreye dâhil olması, toplulukla entegrasyonunu gerekli kılar ve çocukluk dönemindeki toplulukla uyum süreci, gelecekteki sosyal tutumların zeminini hazırlar (Çağdaş, 2000; Gizir, 2002). Çocuklar, toplumla bütünleşmeyi deneyimleyerek, duyuşsal bir şekilde algılayarak, işitsel yoldan ve tecrübe kazanarak öğrenirler. Toplumla bütünleşme, çocukların içinde büyüdükleri toplumun davranış özelliklerini, değerlerini, yeteneklerini öğrenip etkin bir birey olma sürecini tanımlar (Yavuzer,

2012, 47). Bazı çalışmalar, bireylerin altı yaşına dek göz ile teması, dinleme, gülme ve dil kabiliyetlerini göstermelerinin, eş güdüm sağlama ve yardımlaşma eylemleri gerçekleştirmelerinin beklenildiğini belirtmektedir. Altı yaşına dek yetenek ve eylemleri sergileyemeyen bireyleri, yetişkinlikte bazı zorluklarla karşılaşabileceği düşünülmektedir (Koçyiğit & Kayılı, 2008, 511).

İnsanlar toplulukla beraber var olurlar ve birbiriyle bağlantılı bir hayat sürdürürler. Bu nedenle, çocuk, hayata gözlerini açtığı anda toplumun bir parçasıdır ve sosyal-duygusal gelişim dönemleri, bir bireyin diğerlerine karşı etkileşimini ve kişisel dönüşümlerini kapsar. Bu gelişim safhasında, bireyin toplumla bütünleşmesi ve toplumun kültürel normlarını kabul etmesi önem taşır (Aral vd., 1981). Bu dönem, çocuğun annesine karşı gülcüklerle karşılık vermesi, çocukların arkadaşlarına agresif davranışlar sergilemesi veya karşı cinsle ilişkilerde utangaçlık göstermesi gibi gelişim göstergelerini içerir (Can, 2011, 7).

Son olarak, çocukların sosyal gelişiminde aile, kritik bir görev üstlenir ve çocuğun aileyle olan etkileşimi, yaşlılarıyla olan ilişkilerini belirler. Yaşlılarıyla olan etkileşim, çocuğun çevresini kavramasına ve dış uyaranlara adaptasyon sağlamasına yardımcı olur (A. Aydın, 2005, 52). Çocuklar, bedensel, sosyal ve düşünsel yeteneklerin kazanılmasında birbirlerine destek verirler (Asher, 1982., Hartup, 1983'ten aktaran: A. Güngör, 2015, 112). Bu nedenle, eğitim ve sosyal-duygusal gelişim arasındaki bağlantı, annelerin, babaların ve öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını bilinçli bir şekilde karşılamalarını gerektirir. İlk çocukluk döneminde, çocuğun özerk hareketleri teşvik edilmeli ve oyun dönemi, öğrenme ve cinsel kimlik bilincine ulaşma hevesinin yüksek olduğu bir zaman dilimidir. Okul çağı, yeni akademik yeteneklerin büyüdüğü ve öğrenimin değerli olduğu bir dönemken, ergenlik dönemi, kimlik meselelerinin ön plana çıktığı bir zaman dilimidir (A. Güngör, 2015, 124).

2.4.5. Kişilik Gelişimi

İnsanlar hakkında yapılan yorumlarda "uyumlu", "dışa dönük", "çekingen", "sempatik" gibi ifadeler kullanılır. Ancak kişiliğin tam olarak tanımını yapma konusunda psikologlar arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Bunlar arasındaki bazı tanımlara bakacak olursak, (Aydın, 2016)' a göre kişilik, bireyin özgün, belirgin ve

kalıcı davranışlarıdır (A. Aydın, 2016). Bir diğer tanımında ise, kişilik, insanın doğuştan getirdiği özelliklerin, çevresiyle olan sosyal ve fiziksel etkileşiminin sonucu ortaya çıkan ayırt edici ve belirleyici düşünceler, duygular ve ardından gelen davranışların bütünüdür (Deniz, 2017).

Kişilik gelişimi konusunda bazı kuramcılar farklı fikirlere sahiptir. Kalıtımla gelen özelliklerin kişiliği şekillendirdiğini savunanlar olduğu gibi, çevrenin kişiliği etkilediğini savunanlar da vardır. Günümüzde ise çevre ve kalıtımın ortak bir etki yarattığını savunan psikologlar bulunmaktadır (Şahin, 2016). Sigmund Freud ve Eric Ericson ise kişilik gelişimi konusunda en kapsamlı çalışmaları gerçekleştiren isimlerdir (Bacanlı, 2001, 84-86; Can, 2004, 110-118).

Nihai olarak, kişilik, insanın bedensel, zeka, duygusal ve sosyal niteliklerinin tamamını içeren bir düşüncedir (Ewen, 1998'den aktaran: İnanç Yazgan vd., 2010, 180). Bunun yanında, her bireyi diğerlerinden ayırtan, sürekli olarak gösterilen ve bireysel özelliklerin bileşimidir (Can, 2004, 111).

2.4.6. Ahlaki Gelişim

İnsanların toplum içerisinde yaşaması, onların kendilerini ve diğerlerini anlamalarını ve kabul etmelerini gerektirir. Bu, bir bireyin ahlaki değerleri öğrenmesi, içselleştirmesi ve yaşamına uygulaması ile gerçekleşir. Ahlaki gelişimi, insanların toplumun değerlerini kabul etmelerini ve bu değerleri hayatlarına uygulamalarını içerir (Senemoğlu, 2018).

Aynı zamanda ahlak gelişimi, kişinin çocukluktan itibaren ailesinden, çevresinden ve eğitim kurumlarından öğrendiği temel değerleri ve ahlaki ilkeleri benimseme, içselleştirme ve hayatına uygulama sürecidir (Onur, 2011). Bu süreçte, insanın doğru davranışları yapmasının yanı sıra, yanlış davranışlarından dolayı pişmanlık duymasının önemi de vardır. Ahlak gelişimi, doğru ve yanlış tanımlamakla sınırlı değildir, aynı zamanda yanlış davranışlar sonucunda hatayı fark etmeyi ve düzeltmeyi de içermektedir (Çiftçi, 2008). Bununla beraber bu sürecin amacı, insanların evrensel ahlaki değerler, doğru-yanlış, vicdan, eşitlik gibi konulara dayanarak kendilerine özgü ahlaki ilkeler ve doğrular geliştirmeleridir (Marçil, 2012).

Ahlakın gerekli özelliklerinden biri insanların toplumsal ilkelere ve adalete karşı görevlerini ve sorumluluklarını bilmeleridir. Bir kimsenin ahlaki gelişimi için bir gaye, inandığı doğrularını topluma ve adalete uygun hale getirebilmesidir. Ahlaki kurallar ise, insanların içinde bulunduğu sosyal çevreye göre şekillenir. Bireyler, ahlaki normlara uymaya çalışsa da zaman zaman zorluklarla karşılaşır (MEB, 2011).

Eğitimcilerin belirlemelerine göre, okul çağına gelmiş 6 yaşındaki çocuklar beş duyusunu tamamlamıştır. Bu da çocukların öğrenme için gerekli olan beş duyuyla birlikte bedensel, zihinsel, sosyal, ruhsal ve hareket gelişimlerini yeterince tamamladıkları anlamına gelir. Dolayısıyla, çocuklar birtakım bilgileri almak ve öğrenmek için hazır durumdadırlar (Öcal, 1991, 90). Böylelikle bireyin ahlak düzeyinin oluşması, küçük yaşlardan itibaren etkilendiği çevre ve insanlarla başlar. Bu süreç, dil kullanmayı öğrendikten sonra daha da güçlenir. Ahlak gelişimi, kişilik gelişiminin bir bileşeni olarak kabul edilir. Çocuklar, anne babalarının ve diğer yetişkinlerin davranışlarını, söylemlerini, tutumlarını ve ahlaki değerlerini benimserler. Takdir alma ve cezalandırma korkusu, çocuğun aile ve sosyal çevre tarafından şekillendirilen ahlaki yargıların benimsemesinde etkilidir. Bu nedenle, okul öncesi dönem ve çocuğun bu dönemde maruz kaldığı sosyal etkiler, ahlak gelişiminde belirleyici bir rol oynar (M. Z. Aydın, 2003).

Tarihi kökenlere bakıldığında ahlak gelişimi teorileri, doğduğunda var olan günahkârlık, tabula rasa inancı ve doğuştan masum olma görüşleri üzerinde durmuştur. Doğduğunda var olan günahkârlık görüşünü destekleyen St. Augustine ve onun görüşünde olan din bilimcileri, insanların doğduğunda günahla birlikte doğduğunu varsaymışlardır. Ahlak gelişiminin gayesi ise insanın kendi inandığı ve yaşantı haline getirdiği ahlaki duruş ve doğruları kazanmasıdır. Doğuştan günahkârlık görüşü, çocukların eğitimle istenmeyen davranışlarından ve duygulardan arındırılması gerektiğini savunmuştur (Ersoy, 1997).

Tabula Rasa yaklaşımının savunucusu John Locke ve bu teoriye göre, çocuk doğduğunda ahlaki olarak nötr ve boş bir beyinle gelir. Eğitim ve yaşantılarının bireyi iyi ya da kötü yapabileceği öne sürülür. Ahlaki davranışlar ise, toplumun kabul etmediği davranışlarından kaçınmak ve hâkim normlara uymak şeklindedir (Ersoy, 1997). Jean Jacques Rousseau tarafından savunulan “Doğuştan Masumiyet” anlayışı,

çocuklar doğduklarında temiz ve masumdurlar ilkesini kapsar. Ahlak dışı tutumlar, toplumun gösterdiği yol ve örnekler sonucu oluşur. Bazı teoriler, yetişkinlerin etkisi sonucu insanların olumsuz ahlaki davranışlar sergilediğini öne sürer (Acuner, 2004; Gümüş, 2015). Örneğın, çocuklar, anne ve babalarından model alırlar. Annesinin neőe içinde olduğunda, çocuğun da gülmesi; ağladığında, çocuğun da ağlaması gibi her tepkiyi taklit ederler. Bu taklit, tamamen irade dışı ve refleks halindedir ve hayatın doğal akıőı içinde devam eder. İlk dönemlerde başlayan bu taklit, sonraları daha farkındalıklı hale geçer ve bu sayede anlamı öğrenir (İmamoğlu, 2015). Aynı zamanda, çocuğun içinde büyüdüğü aile atmosferi, ekonomik durum, aile üyeleri arasındaki ilişkiler ve bireysel sağlık durumları gibi faktörler çocuğun yetişmesinde etkilidir. Ailenin çocuk bakımına yönelik tutumu ve verdiği ahlak eğitimi, çocuğun gelişimini etkileyen en belirleyici etkenlerdir (Vergil, 2022).

Ailedeki ahlaki gelişim ve eğitimin merkezi konumu annedir. Anne, çocuğun ahlaki kimliğinin temel taşlarını oluşturan en önemli referans noktasıdır. Őefkat duygusu, annelik kavramının önemli bir unsurudur ve sevginin en güçlü halidir. Őefkat, annenin çocuğuna sunabileceği en değerli armağandır ve ruhsal bir güçtür (Köse, 2015,s.189).

Çocukların vicdanı annelerinin tutumları tarafından belirlenir. Onların iyi davranışları sevilirse ve anneleri tarafından pozitif Şekilde yanıt verilirse, vicdanları güçlenir (Zengin & İöz, 2018). Babaların da çocuğun ahlaki gelişimine katkı sağlamak için önemli bir rolü bulunmaktadır. Çocuklar günlük hayatlarındaki etkileşimlerinde, tanıdıkları, aynı yaőtaki arkadaşları, büyükleri ve en çok da babaları gibi insanların davranışlarını model alırlar. “*Bir baba çocuğuna güzel ahlaktan daha üstün bir hediye veremez*” (Tirmizi, t.y.) hadisinde ahlak gelişiminde babanın çocuğunun ahlaki üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Vergil, 2022).

Araştırmaları incelediğimiz zaman babaların etkileşim ve muhabbet içinde oldukları çocukların sosyal hayatın bizzat içinde olması, çevresine daha adapte oldukları, kendisini iyi ifade edebildiği, önderlik vasıflarına sahip olduklarını göstermektedir (Saygılı, 2006).

Sonuç olarak, ahlak gelişimi, kişilik gelişiminin en önemli unsurlarından biri olması sebebiyle zihinsel, davranışsal ve duygusal yönlerden oluşur. Zihinsel yön,

düşünceleri, fikirleri, değerleri ve tutumların oluşumunu kapsar. Davranışsal yön, davranışların uygunluğunu veya uygunsuzluğunu belirler. Duygusal yön, doğru veya yanlış hisleri, düşünceleri ve davranışların çevreye uygunluğunu belirler. Ahlaki gelişimin hedefi, bu üç boyutun tam bir uyumunu sağlamaktır (Aral vd., 2001; E. Güngör, 2020).

2.4.6.1. Ahlaki Gelişim Kuramları

Ahlak, psikolojinin gelişmesiyle daha çok incelenmeye başlandı. Bu konuda çalışan psikologlar, ahlakın birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrılmayan halkalardan oluştuğunu vurgulamışlardır (M. Z. Aydın, 2003, 41). Ahlakın toplumsal hayattaki önemi nedeniyle, filozoflar ve din bilginleri de ahlak konusunda araştırmalar yapmışlardır. Örneğin, Sokrat, Platon ve Aristo gibi eski Yunan filozofları ortak bir davranış kalıbı oluşturmak için ahlak alanında çalışmışlardır (Çileli, 1986, 10).

Ahlaki gelişimi inceleyen teorilerin temelinde üç teori mevcuttur:

- i. Doğuştan Günah Durumu:** St. Augustine ve onun görüşündeki din bilimcileri, insanların doğuştan günahkâr olduğunu düşünmüşlerdir. Bu görüşe göre, insanlar doğduklarında günahla birlikte doğarlar ve ahlaki olarak zayıftırlar. Ahlak gelişiminin amacı ise insanların kendi inandıkları ve yaşantı haline getirdikleri ahlaki duruş ve doğruları kazanmalarınıdır. Doğuştan günahkârlık görüşü, çocukların eğitimle istenmeyen davranış ve duygulardan arındırılması gerektiğini savunur. Yani, çocuklar doğuştan gelen günahkâr eğilimlerinden kurtarılarak ahlaklı bireyler haline getirilebilir. (Ersoy, 1997).
- ii. Tabula Rasa:** John Locke'un savunduğu Tabula Rasa (boş levha) teorisine göre, çocuklar doğduklarında ahlaki olarak nötrdür ve beyinleri boştur. Bu teoriye göre, çocuklar eğitim ve yaşantılarıyla iyi ya da kötü yönde şekillendirilebilirler. Ahlaki davranışlar da toplumun kabul etmediği davranışlardan kaçınmak ve hâkim normlara uymak şeklinde oluşur. Yani, ahlaki davranışlar toplumun kabul ettiği davranışlara uyum sağlamakla ilgilidir (Ersoy, 1997). Diğer yandan, bir çocuk dünyaya geldiğinde, etik bakımdan tarafsızdır. Kişinin karakterini belirleyen eğitim ve deneyimlerdir. Bu görüşü ele aldığımızda, ahlaki gelişim, yaşanmış deneyimlerin bir sonucu olarak ortaya

çıkar. Sosyal öğrenme teorisinde bu görüş kendini göstermektedir (Anderson, 1984; Geçmiş, 2018).

iii. Doğuştan Masum Olma Durumu: J.J.Rousseau "Yaratıcıdan çıkan her şey pozitiftir, tüm kötülükler insan etkisiyle gerçekleşir." teorisini savunur. Yani çocuklar doğası gereği saf ve masumdur. Ahlaki olmayan eylemler, toplumun şekillendirmesiyle oluşur. Öncelikli hedef, bireyin içinde doğuştan onda bulunan "iyiliği" muhafaza etmek ve onun bir şeye bağlı kalmadan gelişmesine izin vermek olmalıdır. Bilişsel gelişim kuramını incelediğimizde ise bu düşünce, kritik bir öneme sahiptir (Rousseau, 1925).

Özetle, bu tarihi perspektiflerin modern psikolojik yaklaşımları ve teorileri biçimlendirmedeki etkisi büyüktür. Bireyin doğduğunda eksik veya hatalı olduğu ve büyüme sürecinde ebeveynlerin rehberliğine gereksinim duyduğu düşüncesi, psikanalitik kuram ve takipçileri üzerinde belirgin bir etki yapmıştır. Bu düşünceye karşı olan sosyal öğrenme kuramında ise insanların doğduğunda olumlu veya olumsuz özelliklerle doğmadığını çevresel faktörlerle bireylerin şekilleneceğini savunur. Piaget ise bireyler doğduklarında iyi doğalar görüşünü savunur. Dolayısıyla Piaget çocukların iyi olan bilişsel yönüne odaklanmıştır. Kohlberg de Piaget'nin yolundan giderek teorisini geliştirmiştir (M. Z. Aydın, 2003).

Bu araştırmamızda J.Piaget'ye ait ahlaki yargı gelişimini ele alacağız. Bununla beraber bu alanda çalışma yapan ahlaki gelişim kuramlarını kısaca anlatacağız.

2.4.6.1.1. Dewey'in Ahlak Gelişimi Kuramı

J. Dewey, ahlak gelişimini zihinsel gelişimle birlikte kullanan kuramcılardan ilki arasında yer almaktadır. Dewey'in görüşlerine göre, insan davranışının yapay bir yapı olarak alınmamalıdır. Bunun yerine, organizmanın çevreye uyum sağlama sürecindeki rolüne odaklanılması gerektiğini savunmaktadır (Yıldız, 2007).

J.Dewey'e göre, davranışın kişisel bir eylem biçimi olduğu ve ahlaki davranışın hem toplumsal hem de ruhsal boyutları olduğunu vurgulanmaktadır. Ayrıca ahlaki davranışın sadece dışsal taklit boyutunda kalması durumunda özümsemeyen mekanik bir taklit olacağını belirtmektedir (Dewey, 2004). Dewey'in görüşleri ahlak gelişiminin

zihinsel eğitimle sağlandığını savunur. Dewey'e göre, çocuklar farklı değerlerle karşılaştıklarında etkin bir şekilde akıl yürütme becerilerini kullanarak bu değerlere ilişkin kararlar alabilirler (Dewey, 1976). Sonuç olarak, davranışın kişisel boyutu ve ahlaki davranışın özümsemesi üzerinde durulurken, Dewey'in görüşleriyle de ahlak eğitiminin zihinsel eğitimle sağlandığı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla Dewey, ahlak eğitimi zihinsel eğitimle birleştirmeyi önermiştir. Ahlak eğitimi, çocukların farklı değerler ve kararlarını aktif bir şekilde düşünerek gerçekleştirebileceği genel eğitim sürecinin bir parçasıdır. Bu perspektif, Dewey'in ahlaki eğitimi bir dizi evre olarak anlamasına dayanmaktadır. Bu çerçevede, eğitim, kişinin ruhsal fonksiyonlarının geniş ve kapsamlı tezahür etmesine yardımcı olur. Dolayısıyla ahlaki ilerlemenin, gelişim psikolojisinin esaslarının idrak edilmesiyle mümkün olabilir (Çapan, 2005). Dewey'in, ahlak gelişiminin üç aşaması mevcuttur:

- i. Gelenek öncesi aşama:** Bu süreç, ahlaki eylemlerin biyolojik ve toplumsal eğilim tarafından belirlendiği bir dönemi temsil eder.
- ii. Geleneksel aşama:** Bu evre, bireyin kendisini çevresindeki toplumun değerlerine uyarladığı bir dönemi kapsar.
- iii. Özerk aşama:** Bu evre, bireyin düşünce süreçleri ve kararlarıyla eylemlerini şekillendirdiği, içinde yer aldığı toplumun normlarını sorgulayıp kabul ettiği bir dönemi ifade eder.

Dewey'in savunduğu ahlaki gelişim evrelerinin teorik olduğu ve uygulamada tam olarak gerçekleştirilemediği düşünülmektedir (Arı & Yaban, 2016 s.122). Bununla birlikte, Dewey'in ahlak eğitimi konusundaki fikirleri önemlidir ve eğitim sistemini ahlaki gelişimin aşamalarına göre ilerlemesi gerektiği düşüncesini ifade etmiştir. Ancak, Amerikan eğitim psikolojisinde, Dewey'in bu görüşü 70 yıl boyunca önemsenmemiş ve Edward Lee Thorndike'in kuramı kullanılmıştır (Çinemre, 2013).

2.4.6.1.2. Psikanalitik Kurama Göre Ahlaki Gelişim

Psikanalitik yaklaşım, ahlak gelişimi konusunda Sigmund Freud tarafından geliştirilmiştir. Freud, çocuğun ahlaki gelişiminin, doğuştan gelen olumlu ve olumsuz dürtülerin kontrol altına alınmasına dayandığını ve eğitimin bu süreci yönlendirdiğini varsaymıştır. Bireyin olumlu davranışlarının teşvik edilmesi ve olumsuz

davranışlarının ise bastırılması ve cezalandırılması gerektiğine inanır. Freud'a göre, ahlaki değerler, çocuğun erken yaşlardaki deneyimlerinden etkilenecek şekilde şekillenir ve ebeveynler tarafından model alındığı ahlaki değerlere dayanır (Gümüş, 2015).

Sigmund Freud'un yaklaşımında, ahlak, çocukların ortamında var olan insanlar vasıtasıyla öğrenilir. Örneğin erkek çocuklarına baba örnek olurken kız çocuklarına ise anne model olur. Bu, ahlakın cinsiyet benzerliği üzerine kurulu olduğu ve her çocuğun kendisini belirli bir cinsiyetle benimseyebilmesiyle hangi ahlakın model alınacağını belirlemeyi öğrendiği anlamına gelir. Çocuklar, annelerinin ve babalarının hayatını düzenleyen kurallara uymaya çalışır. Bu kurallara aykırı davrandıklarında, kendilerine cezalandırma yapmayı öğrenirler. Daha önce bu cezaları anne ve babaları verirdi, fakat artık kendilerinin kendi kendilerini cezalandırması vicdanın oluştuğunu gösterir (Güngör, 1993, s.56-57). Freud'un görüşüne göre, insanlar cinsiyet rolleri doğrultusunda kendilerine model olan ebeveynler üzerinden vicdan gelişimini öğrenir. Kişilik gelişimi sırasında, başlangıçta sadece temel ihtiyaçları karşılamaya odaklı bir ben (id) mevcuttur. Bebek, bu aşamada ahlaksız bir durumda yaşar ve anında ihtiyaçlarını karşılamaya odaklıdır. Ahlak gelişimi ise, ebeveynler tarafından model edilen ahlaki değerlere göre gerçekleşir (Akt: Arıdağ, 183; 2014; Trautner, 1991).

Sigmund Freud'a göre, bireyler ahlaki davranışlarını 3-6 yaşlarında kazanırlar. Bu evrede Oedipus ve Elektra çatışmaları ortaya çıkar. Çocuklar başlangıçta karşı cins anne babalarına ilgi duyarlar, fakat cezalandırılma korkusundan dolayı bu ilginin süresi kısadır. Vicdan veya süperego, ahlak kurallarını benimsemelerine yardımcı olur ve aynı cinsiyetten anne babalarıyla özdeşleşerek bu sevgiyi korurlar. Son olarak, çocuklar karşı cinsiyetten anne babalarına karşı hissettikleri düşmanlığı kendilerine yöneltir ve süperego, kurallara uymadıkları her durumda suçluluk duygusuna yol açar (Freud, 1961).

Freud'un kişilik ve ahlaki gelişim teorisi, benlik (id), ego ve süper ego arasındaki uyuma dayanarak yapılandırılmış bir düşünce örgüsüdür. Bu üç unsuru barındıran kişilik, devamlı etkileşimdedir ve sağlam bir kişilik gelişimi bunların uyumlu olmasıyla ilişkilidir. Psikanalitik düşünceye göre, ahlaki gelişim, süper ego'nun cinsel ve saldırgan dürtüleri kontrol etmesi ve suçluluk, utanma ve aşağılanma hisleri aracılığıyla şekillenir (M. Çiftçi, 2008).

Freud'un kişilik ve ahlak gelişim teorisinde id kavramı, kişiliğin temeli olarak kabul edilir ve insanın kalıtım yoluyla edindiği tüm içgüdülerin bir araya gelmesiyle oluşur. İd, iç dürtü ve arzuların temsilcisi olarak görülür ve agresiflik ve seksüel iç dürtülerden oluşur. Haz ilkesine göre çalışarak sürekli tatmin arayışındadır. Kişiliğin en primitif ve bilinç dışı kısmıdır ve dış dünyadan habersizdir. Kuralsız bir yapıya sahiptir ve bağımsız eyleme geçmesi yönettiği kişiliğin alt metodudur (Çirak, 2006).

Freud'un kişilik ve ahlak gelişim teorisinde bir diğer kavram olan ego ise kişiliğin bir alt parçasıdır ve benlikten ayrışma süreciyle meydana gelir. Dış dünyanın realitesine tabi olarak hareket eder. Kişiliğin idarecisi diye de adlandırılabilir buna göre ego, id'in nasıl doyurulacağına ve hangi davranışların kabul edilebilir olduğuna hükmeder. Ego, gerçek dünya ile id ve süper egonun istekleri arasında bir uyum ve denge sağlamak zorundadır ve bu sebeple aralarındaki uygunluk mekanizmasıdır. Ayrıca, makul, zeki ve uygulanabilir özellikleri vardır ve çözüm yolları bulabilme yeteneğine sahiptir (Şengün, 2006).

Freud'un bu teoride son kavramı olan süper ego ise bireyin toplumsal ortamlarla etkileşimi sonucu ahlak değerlerinin benimsenmesiyle ortaya çıkan kişilik bölümüdür. Süper ego, hareketlerin uygun olup olmadığını belirlerken mükemmel olmasını ister. İd haz ararken, ego hakikati kontrol ederken; süper ego davranışların ahlaki kurallara uygunluğunu kontrol eder ve vicdani yönü temsil eder (Şengün, 2003).

Freud tarafından ortaya atılan bu teoride, kişilik ve ahlaki gelişmenin unsurları doğumdan sonra beş yıl içinde tamamlanır ve bu süreçten sonra teorik olarak kritik bir gelişim olmaz. Bu kurama göre, erken çocukluk dönemi, kişilik yapısının temel taşlarının atıldığı ve ahlaki değerlerin kazanıldığı kritik bir dönemdir. Kuramsal olarak, sonraki yaşlarda kişiliğin daha da gelişebileceği düşünülse de, Freud'un teorisi bu konuda farklı bir görüş ortaya koymaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Psikanalitik teorilerin bir başka önde gelen kuramcısı olan Erik Erikson, ahlaki gelişime odaklanmıştır. Süperego, "İnsanın Evreleri" olarak adlandırılan sekiz evrenin üçüncü evresinde meydana gelir. Erikson'un teorisine göre, bu evreler boyunca bireylerin sosyal ilişkileri ve kişilik yapıları gelişir ve süperego da bu süreçte şekillenir (Çileli, 1986).

Son olarak, değer yargılarımız ve ahlaki normlarımızın, çoğu zaman bilinçdışı arzular ve endişelerden oluştuğu ve bu nedenle psikanalizde tarafsız bir geçerlilikleri olmadığı savunulmaktadır. Ancak insan kişiliğini anlamak için bütünsel bir bakış açısı gerekir. Bu, varoluşun anlamına bir cevap aramayı ve insanın yaşam sırasında uyması gereken normları bilmeyi gerektirir. Bu nedenle, ruhsal alandan doğal olarak iddia edilen alandan ayrılarak, dikkatlerimizi doğal olarak adlandırılan alana odaklamakla gerçekleştirilemez (Fromm, 1994).

Bu ifadelerde görüldüğü gibi ahlaki duygulara odaklanan psikanalitik teori, genellikle bilişsel ve davranışsal boyutları ihmal etmektedir. Bu teori, çocukluk döneminde dürtülerin bir demet olarak ele alınması ve ahlaki standartların, anti-sosyal dürtülerin bilinçten uzaklaştırılmasının gerekliliğine dayandırılması üzerine kuruludur (Sunar, 2018).

2.4.6.1.3. Davranışçı Teori

Davranışçı yaklaşım insanların davranışlarının çevrelerindeki etkilere bağlı olduğunu savunur. John Locke'a göre insanlar boş bir tabloya benzerler ve çevreleri tarafından şekillendirilirler. Bu yaklaşımda öğrenme çok önemlidir ve ahlaki davranışların öğrenilmesinde pekiştiricilerin önemi vurgulanır. Anne-babalar genellikle iyi davranışları ödüllendirirken kötü davranışları cezalandırarak davranışları şekillendirirler (Akbaba, 2009s. 171).

Davranışçı yaklaşıma göre insanların davranışları, toplumun kabul ettiği ve onayladığı davranışlarla sınırlandırılır. Örneğin, onaylanan davranışlar "iyi ve doğru" olarak kabul edilirken, kabul edilmeyen davranışlar "kötü ve yanlış" olarak nitelendirilir. Bu kurama göre, davranışların yerleşmesinde rol model ilişkisi önemlidir ve taklit etme yoluyla öğrenme esastır (Aydın, 2003).

Örneklerle açıklanacak olursa, bir çocuk serbest etkinlik vaktinde resim çizer ve anında pekiştirilirse, bu davranışın önemli bir davranış olduğunu kavrar ve bu resim çizme eylemi tekrarlanır. Yani bu eylem sürekli hale gelir. Ancak, aynı çocuk bu sırada akranlarına hasar verirse ve yaptırım uygulanırsa bu eylemlerin uygun olmadığını kavrar ve bu hareketi tekrarlamaz (Ülgen & Fidan, 1997).

Bu kuramın psikologları, çocukların ahlaki davranışlarını etkileyen faktörleri araştırmak için modeller, ebeveyn bakımı, ceza, kurallar ve otorite figürlerinin varlığı veya yokluğuna odaklanmışlardır (Gander vd., 1993 s.283). Davranışçılık teorisinin savunucularından olan Skinner, davranışın fonksiyonel öğrenme süreciyle arzu edilen tarafa doğru ilerleyebileceğini ifade eder. Skinner, çoğunlukla hayvanlar üzerinde uygulanan ampirik koşulların çocuk yetiştirme alanında da kullanılabileceğine inanmaktadır. (Çileli, 1987 s.26).

Klasik davranışçılık teorisinin savunucusu ise Watson'dır. Watson ise kendine özgü dünyasında yetiştirmek üzere sağlıklı birkaç bebeği seçerek, yeteneklerini, eğilimlerini ve kalıtsal faktörleri ele almadan herhangi bir uzmanlık alanında eğitebileceğini iddia etmiştir. Bu sözler, çocukların yetiştirilmesinde çevrenin önemine dikkat çekmektedir. Watson'a göre, çocuklar çevreleri tarafından şekillendirilir ve onların yeteneklerinden bağımsız olarak farklı mesleklerde eğitilebilirler (Akt: Çiftçi, 2008).

Sonuç olarak davranışçı yaklaşıma göre, insanın davranışları çevresel faktörlerden etkilenir ve bu faktörlerin öğrenme üzerinde büyük bir etkisi vardır. İnsanlar öğrenme süreciyle davranışlarını geliştirir ve toplumun kabul ettiği ahlaki davranışları öğrenirler. Bu kuramın temelinde pekiştirme, ceza, model alma ve izin vericilik gibi toplumsal değişkenler yer alır. Ödüllendirilen davranışlar tekrarlanırken, cezalandırılan davranışlar azalır (Akbaba, 2009s. 171). Taklit ile çocuk eylemlerle birlikte şahsiyet ve mizaç özelliklerini de model alır. Bu teorisin ahlaki gelişim bakımından ise, çocukların ahlaki davranışlarını öğrenirken toplumsal normlara uygun hareket etmeyi öğrenmeleri önemlidir (Arslan Parlak, 2011).

2.4.6.1.4. Kohlberg Ahlak Gelişim Teorisi

Amerikalı psikolog Kohlberg, 1958-1986 yılları arasında ahlak gelişimiyle ilgili boylamsal bir araştırma yapmıştır. 50 Amerikalı erkekle yaşları 10 ila 26 arasında mülakatlar yaparak çalışmalarını daha sonra genişletmiştir (Kohlberg'den aktaran: Smith vd., 2003).

Kohlberg, ahlaki gelişim teorisini formüle ederken, bireyin toplumsal etkileşimlerde etik ve etik olmayan konularda hislerle birlikte düzenli bir biçimde düşünme

yeteneğini vurgulamışlardır. Ahlaki muhakeme, insanların doğruluk, adâlet, dürüstlük düşüncesine bağlı olarak uygun olup olmaması sürecini içermektedir. Kohlberg ayrıca, etik anlayışın düzenli bir biçimde çocukluk döneminde şekillendiğini ve çocukluk döneminden yetişkinlik dönemi için gelişimsel farklılıklara tabi olduğunu vurgulamıştır (Kohlberg'den aktaran Turiel, 2006).

Kohlberg, farklı kültür ve toplumlardaki ahlaki yargıların şekillerini gözlemlemek için şehir ve köy gibi yerlerde hayatını sürdüren bireylerle çalışmalar yapmıştır (A. Öztürk & Akbaba, 2013).

Kohlberg, Piaget gibi klinik görüşmeleri kullanarak ahlak gelişimini araştırmıştır ve Piaget'in zihin gelişimi teorisi üzerine inşa ettiği ahlak gelişimi teorisine en önemli katkıyı yapmıştır. Kohlberg, ilkel ahlaki yargının gelişiminde çocuklardan çok ergenler ve yetişkinlere odaklanmıştır. Bununla beraber, ahlaki gelişim düzeylerini belirlemek için hikayelerden yararlanmıştır (Aydın, 2003).

Piaget, hikâyeler anlatarak çocukların yaramazlık seviyesini belirlerken, Kohlberg açık uçlu sorular kullanarak ahlaki düşüncenin özelliklerini incelemiştir. Kohlberg, 11 farklı ahlaki ikilem içeren hikâyeler anlatarak belirli bir ahlak konusunu ele almış, hikâyedeki kişinin niçin ve yapması gerekenleri sorgulamış, (Berk, 2013b; Santrock, 2014) ikilemlerden her biri bireyin nizam, kanun veya üstün makama riayet etme ve insanların gereksinimlerine destek olurken bu kaideler ve talimatlarla mütenasip olmayan bazı hallerde hareket etme hâllerinden birisini terci etmesini talep eder (Shaffer & Kipp, 2013).

Bu kıssalardan en meşhur olanı Heinz ikilemidir:

Avrupa'da bir hanımefendi, nadir bir kanser türünden dolayı hayatının sonuna yaklaşmaktadır ve doktorlar yalnızca tek bir ilacın onu kurtarabileceğini önermektedir. Bu ilacı keşfeden, kasabada yaşayan bir eczacı, radyumun bir formunu kullanarak ilacı yapmıştır. Ancak eczacı, ilacı yapmak için harcadığı masrafların on katını ücretlendirerek, ilacı oldukça pahalı hale getirmiştir. Hasta kadının kocası Heinz, ilacın yarısı kadar para bulabilmiş ve diğer yarısını borç isteyerek toplamaya çalışmıştır. Eczacıya giderek, eşinin ölüm riski altında olduğunu belirterek ilacı daha

uygun bir fiyata satmasını veya diğer bölümünü daha sonra ödeme imkânı vermesini talep etmiştir. Fakat eczacı bu fikre sıcak bakmamakla beraber ilacın yeni bulunduğunu söyleyerek bundan maddi kazanç sağlamak istediğini belirtmiştir. Ümidini kaybeden Heinz, eczanenin penceresinden girerek onu almıştır.

Hikâyenin ardından: "Bu eylem doğru mudur? Hangisi haklı ya da haksız; niçin?" soruları sorulmuştur (Rest, 1979). Bu ikilemlere verilen yanıtlardan yola çıkarak, her seviye kendi bağlamında iki aşamada gelişir ve her seviyenin ikinci aşamasındaki perspektifi, birinci aşamaya kıyasla daha kamil olarak kabul edilir (Lapsley, 2006). Kohlberg, ahlâki yargının insan yaşamındaki önemine vurgu yaparak, insanların genellikle ahlâk kavramını değerler doğrultusunda ele aldığını belirtir. Ancak, değerlerin çatıştığı durumlarda bu yaklaşım yetersiz kalabilir. Dolayısıyla, Kohlberg, bireylerin etik sorunlarını gidermek için yararlandıkları fikir aşamalarını belirlemek amacıyla ikilemleri kullanmıştır. Kullanılan ikilemler, değerlerin yeniden gözden geçirilmesini ve ahlâki gelişimin sağlanmasını sağlamaktadır (Çileli, 1986).

Kohlberg'a göre, ahlaki yargı ve davranış birbirleriyle karşılıklı olarak ilişkilidir ve bu ilişki hem nedensel hem de kavramsal düzeyde gerçekleşir. Yani, bir kişinin ahlaki yargıları, doğrudan davranışlarını etkiler ve yönlendirirken, aynı zamanda davranışları da kişinin ahlaki yargılarına göre şekillenir (Haynes, 2002; İz, 2009).

• **Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Anlayışı:**

- i. Ahlaki gelişim süreci, her insan için farklı seyredebilir ve herkes en yüksek evreye ulaşamayabilir. Bazı insanlar, ahlaki gelişimlerini bir evrede tamamlayabilirken, bazıları ise sadece ilk birkaç evreye ulaşabilirler. Nadir de olsa, bazı insanlar beşinci ve altıncı evrelere ulaşabilirler.
- ii. Ahlaki evreler arasında bir hiyerarşi ve ardışıklık söz konusudur. Bir insan, sırasıyla evreleri geçerek yükselir.
- iii. Bireyler genellikle bir evrede kalırken, bazen aşağı ya da yukarı evrelerin niteliklerini yansıtabilirler.
- iv. Ahlaki gelişim, her zaman daha ideale yönelik ilerler ve bir aşağı aşama fikrine baskı yapılamaz, ancak bir yukarı aşamaya ilerleyebilir.

- v. Ahlak gelişimi ve bilişsel tamamlanmada yaş kriterinin önemi büyüktür fakat bu mutlak bir kural olarak düşünülmez. Kimi çocuklar ve gençler, küçük olmalarına rağmen kendilerinden büyük kimselerden ekstra ahlaklı hareketler sergileyebilirler.
- vi. Yukarı evrelere ulaşmak bazı kriterler gerektirir. Bunlar arasında soyut ve göreceli düşünce yapısının gelişmesi de yer alır.
- vii. Bireyin, ahlaki davranış sergileyebilmesinin kriteri vicdan ve empati hislerinin ilerlemesidir. Fakat, yalnızca empati duygularına sahip olmak ahlak gelişiminin ilerlemesinde yeterli bir unsur değildir. (Kohlberg, 1971).

Kohlberg'in kuramı üç düzey ve altı evreyle incelenir. Farklı ahlaki düzeyler ve evreler, farklı sosyal bakış açılarını yansıtır. Kişinin ahlaki davranışı, düzeyine ve evresine göre değişir. Gelenek öncesi düzeyde kurallara ve otoriteye itaat temel alınırken, geleneksel düzeyde grup beklentileri ön plandadır. Gelenek sonrası düzeyde ise soyut ahlaki ilkeler geliştirilir ve bireysel ahlaki yargılamada kullanılır. Her düzeyin ikinci evresi, birinci evreden daha gelişmiş bir bakış açısını yansıtır (Gültekin, 2008).

Kohlberg, ahlaki karar verme sürecinin iyi-kötü, doğru-yanlış ve hak-haksızlık gibi kavramlarla ilgili olduğunu düşünerek, evrensel değerler ve doğruların var olduğunu kabul etmiştir. Bu bilişsel yapı, ahlaki gelişimi içermektedir (Cevizci, 2003). Kohlberg'in araştırmalarında temellendirdiği ahlaki gelişim kuramı, üç aşamayla beraber birçok evreyi kapsamaktadır (Kohlberg, 1984). Bu ahlaki gelişim teorisi evreleri şunlardır:

a) Gelenek Öncesi Aşaması: Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinin en aşağı aşaması, "gelenek öncesi düzey" olarak adlandırılır (Taylı, 2013 s.183). Bu düzeyde çoğunlukla sosyal ve eğitim anlamında arkada kalan insanlar bulunur (Çınar, 2013 s.253). Dolayısıyla çocuklar, iyi ve kötü, doğru ve yanlış kelimelerini algılar ancak değerlendirmelerini yaptırım gibi hareketsel neticelere veya otorite figürlerinin gücüne göre yaparlar (Kağıtçıbaşı, 1999). Bu nedenle bakış açıları bencildir ve kendi ihtiyaçlarını tatmine yöneliktir (Çağdaş & Seçer, 2002 s.117). Kurallar ve değerler otoriteler tarafından belirlenir ve bireyler bu kurallara uyarlar. Davranışlar ödüllendirilir veya cezalandırılır ve bireyler bu sonuçlara göre hareket ederler. Bu

düzeydeki bireyler, otoritelerin kurallarına bağlıdırlar ve sorgulamazlar. (Kohlberg, 1975; s.671 Kohlberg & Richard, 1977 s.54-55). Bu aşama ikiye ayrılır.

1. Evre: İtaat ve Ceza Eğilimi Aşaması: Endişe, otoritenin gücü, ödüllendirme ve yaptırım, bu evrenin anahtar kelimeleridir. Otorite bir kişinin bir eylemi yapıp yapmama hususunda önemli bir yere sahiptir. Hareketler cezadan kaçınmak veya ödül kazanmak için şekillenir bu seviyedeki bir bireye, ahlaka aykırı bir eylemin niçin gerçekleştirilmemesi gerektiği söylene bile, kişiye fazla tesir etmez. Ancak kaidelere uyma sonucunda bir yaptırımın olacağını bilmesi, daha tesirlidir. (Kohlberg, 1984 Akt: Acuner, 2004: 4). Bu evrede, otoriteye mutlak bir itaat göstermek zorunludur. Kaideleri, otorite belirlediğinden dolayı kurallar değiştirilemez (N. Çiftçi, 2001).

2. Evre: Araçsal İlişkiler Eğilimi Aşaması: Bu evredeki birey kendi çıkarlarını ön planda tutar ve ilişkilerinde de çıkarları önceliklidir. İyilik ya da kötülük yapana karşı aynı tutum sergiler ve kurallar sadece ihtiyaçları karşıladığı sürece önemlidir (Temel, 1991). Bu dönemde birey somut evrededir ve ideal davranış, kişiyi mutlu eden davranıştır (Çirak, 2006). Bu dönemde bireylerin kendi çıkarlarını ön planda tuttuğunun farkındadır ve bu çıkarlar çatıştığında doğrunun göreceli olduğunu kabul ederler (Gander & Gardiner, 2004).

b) Geleneksel Düzey Aşaması: Bu aşamada, önceden bencil bir perspektife sahip olan birey, aile ve grupların görüşlerini de önemser. Geleneksel düzey aşamasında, en önemli farklılaşma bilişsel anlamda, taklit ve empati kabiliyetlerinin gelişmesinde yatmaktadır. Bu kabiliyet gelişimi paralelinde kişi, hareketleri belirlerken kimi toplumsal düzenlerin lüzumlu olduğunu düşünür (Kohlberg, 1984 ; Akt: Acuner, 2004). Bu aşama da yine ikiye ayrılır.

3. Evre Kişiler Arası Uygunluk Eğilimi Aşaması: İletişim kuvvetli olan bu evredeki kişiler, çevresindekilerin isteklerine daha fazla önem verirler. Otoritenin etkisi hala hissedilir ve toplumun beklentileri bireyin istekleriyle çatışabilir. Bu durumlarda birey, toplumsal kuralların gerekliliğine inanarak çatışmadan kurtulmaya çalışır (Kohlberg, 1984; Acuner, 2004; 42). Ahlaki yargı bu evrede grup beklentilerine uygun davranmaya dayanır ve doğru davranış, iyi insan olmaktır (Aydın, 2003; 48).

Başkalarına yardım etmek ve onları mutlu etmek önemlidir. İyi davranış, anne babanın koyduğu kurallara uymaktır (Aral vd., t.y.).

4. Evre Kanun ve Nizam Eğilimi Aşaması: Yalnız niyet kafi olmamakla beraber kanunlara uymak gerekir. Toplumsal düzenin devamı için kesinlikle yasalara uyulmalıdır ve yasaların muhafaza edilmesi vazgeçilmezdir (Adams, 1995; Akt: Seydooğulları, 2008). Bireyler, buldukları toplumun belirlediği hem yazılı hem de yazısız kurallara uymak zorundadırlar. Yasalara uygun hareket etmek, toplumun beklentilerine uygun davranış olarak kabul edilir. Bireyler, sorumluluklarını yerine getirerek, yasalara saygı göstererek ve sosyal düzenin devamlılığını sağlayarak hareket etmelidirler (Kohlberg, 1975: 671). Kanunlar, sosyal düzenin sürdürülebilirliğini sağlar ve bireylerin sosyal çıkarlarına zarar vermedikleri sürece korunurlar. Kurallara uymak, toplumsal sistem ve düzenin korunması için gereklidir. Ahlaki bakımdan doğru davranış ise, toplum içindeki görevlerini yerine getirerek, sosyal düzeni destekleyerek ve toplumun veya grubun refahını koruyarak hareket etmektir (Jewell, 2000:7).

c) Gelenek Sonrası Düzey Aşaması: Bu aşama, bireyin yetkiye bağlı olmadan küresel değerlere dayanarak kendi prensiplerini hazırlamaya ve doğru yanıışları tespit ettiği aşamadır (Özden, 2003; 33). O halde insanlar tarafından iki tema ele alınır. Birincisi, esas hakların, hayat ve bağımsızlık gibi hakların muhafaza edilmesidir. Diğeri ise, bu esas haklara müdahilin olması ile özgürlükçü bir şekilde hakların tekrar edinilmesidir (Ersoy, 1997). Doğru ile yanlış, bireyin vicdanının sesidir. Ahlaki prensipler insan vicdanıyla hareket eder (İz, 2009). Bu sayede insanlar ahlaki oto kontrolü sağlar ve başkalarının haklarına hasar vermekten uzak dururlar. Sosyal prensipler, bağımsızlık, hukuk sayesinde güvenceye alınır. İnsanlar, hukuk ve nizam hizmet etmez, hukuk ve nizam insanlara hizmet eder (Çiftçi, 2008).

5. Evre Sosyal Sözleşme Eğilimi Aşaması: Bu aşamada, meşruiyetle faydacılık önemlidir ve temel haklar ve özgürlükler konusunda farkındalık artmıştır. Doğru davranış, bireysel haklara göre tanımlanan haklarla ilgilidir ve bu haklar tüm toplumun uzlaştığı şeylerdir. Kişisel değerlerin göreceliği anlaşıldığından, bireylerin kendi aralarında iş birliği yaparak bazı ilkelere de önem verilir. Yasa ile düzenlemelere

büyük önem verilir, ancak bunların toplumsal yarar için mantıklı şekilde değiştirilebileceği fikri benimsenir (E. Güngör, 1993a).

Bu dönemde toplumsallaşma eğilimi daha önemlidir. Bireyler, çoğunluk tarafından korunması gerektiğine inandıkları toplum yararına olan kuralları kabul ederler (Özden, 2003; 33). Dolayısıyla bu evrede, kanunlara karşılıksız bir bağlılık olmadığına inanılır. Bireylerin toplum ve geleneklere bakış açısı genişlemiş durumdadır. Ahlaki kuralların herkes için eşit ve toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak değiştirilebilir olması gerektiği düşünülür (Taylı, 2013; 183).

6. Evre Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi Aşaması: Bir bireyin doğru ve yanlış belirlenmesi en yüksek seviyede, toplumun kuralları ve yasaları yerine kişinin vicdanı ve geliştirdiği ahlaki ilkelerine dayanır. Bu ilkeler somut ahlaki kurallar olmayıp, evrensel adalet ilkeleri, insan hakları eşitliği ve insana saygı gibi soyut kavramları içerebilir. Ahlaki davranışlar, başkalarının düşüncelerine göre değil, doğru ve yanlış arasındaki farka göre belirlenmelidir. Kohlberg'e göre ahlaki gelişimde sıralama değişmez, ancak her birey en yüksek seviyeye ulaşamaz. Yetişkinlerin çoğu dördüncü evrededir (Kağıtçıbaşı, 2007; 314).

Lawrence Kohlberg'in ortaya koyduğu ahlaki gelişim teorisindeki en yüksek seviyesi bu evredir. Bu seviyede insanlar, adalet ve bireysel hakka benzer küresel kavramlara dayanarak şahsi etik kaidelerini belirlerler. Kohlberg, bahsettiği seviyenin nadiren görüldüğünü iddia etmiştir ve Hz. Muhammed, Gandhi gibi peygamberler ve düşünürlerin bu seviyeye ulaştığını örnek olarak vermiştir (Aydın, 2003).

Dolayısıyla insanların evrensel ahlaki prensiplere uygun davranmaya yönelik olduğu ve insan haklarına ve insan onuruna saygı duyulması gerektiği vurgulanmaktadır. İnsanlar araç değil, amaç olarak görülmektedir. Ayrıca, ahlaki prensiplerin kurallardan farklı olduğu ve genel olarak geçerli oldukları ifade edilmektedir. Metinde belirtilen en önemli ahlaki prensipler arasında adalet, eşitlik ve başkalarının haklarını korumak yer almaktadır (Güngör, 1993; 53-54).

2.4.6.1.5. Sosyal Öğrenme Kuramı

Ahlak, psikolojide genellikle sosyalleşme başlığı altında incelenen bir sosyal öğrenme meselesidir. Bu teoriyi destekleyenler, ahlakın öğrenilen bir şey olduğunu ve doğuştan gelmediğini düşünürler. Ancak öğrenme terimi oldukça geniş bir anlamda kullanıldığından, öğrenmenin mahiyeti ve dayandığı prensipler hakkında psikologlar anlaşamasa da öğrenme, doğumdan sonra çevreyle etkileşim sonucu edinilen davranış kalıplarını ifade eder, yani "doğuştan olmayan" anlamına gelir (E. Güngör, 1993a). Dolayısıyla bu görüşe göre, çocukların davranışlarını öğrenmesi çevresel faktörlere bağlıdır. Örneğin, öğrencilerin sınıfta söz istemek için parmak kaldırmaları veya öğretmenin gelmesiyle ayağa kalkmaları doğrudan öğrenilen davranışlar arasındadır ve bu davranışlar pekiştirme almadan öğrenilirler. Ahlaki davranışlar da model olarak, taklit ederek, pekiştirme ve gözlem yoluyla öğrenildiği iddia edilir. Bu teorisyenler, kabul edilen davranışların daha sonra çocuk tarafından içselleştirildiğini öne sürmektedirler (Güngör Aytar, 2007).

Çocukların kültürel norm ve standartlara uyum sağlamayı öğrenmeleri ise, çoğu ahlak hareketinin esasını inşa etmektedir. Aslında, çoğu sosyal hareket ahlak anlamı içerir ve çocuklar büyürken farklı dilleri öğrenirler, çevrelerindeki gerçekler ve bilgileri tecrübe ederler ve çeşitli yeteneklerinin farkına varırlar. Ayrıca, insanlar arası ilişkilerle ilgili olan sevmeme, destekleme, bölüşme, bencillik gibi birçok davranış tarzını belirleyen tutum ve değerleri kazanırlar, ki bu davranışlar ahlaki anlam ve önem taşır (Hökelekli, 1998 s.186-187).

Skinner ve Eysenck gibi öğrenme teorisinin önde gelen temsilcileri, ahlaki gelişimin araştırılması için soyut kavramların, mesela vicdan, süper ego ve bilişsel gelişim aşamalarının yetersiz olduğunu ancak ödüllendiriciler ve izleme esaslı öğrenmenin gerekliliğini düşünmektedir (Aydın, 2003, 43). Bu nedenle, anne babalar çocukların iyi davranışlarını ödüllendirerek ve kötü davranışları cezalandırarak onların davranışlarını şekillendirirler. Ancak, davranışlar üzerindeki etki anne babanın bulunduğu toplum ve kültür tarafından da belirlenir. Anne babanın belirlediği standartlar çocukta bir vicdan oluşumunu sağlar ve bu iç kontrol sistemi ile çocuğun davranışları şekillenir. Bu nedenle, çocukların davranışları toplumdan topluma hatta

aynı toplumun farklı sosyo-kültürel ve ekonomik düzeylerinde farklılaşır (Schwarz, 1993).

Bu teorinin öncülerine göre insan, doğuştan ne iyi ne kötüdür, J.Locke'un dediği gibi, boş bir levhaya benzer (Aldridge & Box, 1992,86) ve ancak toplumsal etkileşim sürecinde insanın davranışları şekillendirilebilir. Ahlak, uyulması gereken ya da kaçınılması gereken davranışlar serisidir ve genellikle ödül ve cezalar yoluyla elde edilir (Çileli, 1986). Sosyal öğrenme teorisine göre, çocuklar ve gençler toplum tarafından uygun görülen davranışları öğrenirler ve bu davranışlar ödüllendirilir, uygun görülmeyen davranışlara ise yaptırım uygulanır veya görmezden gelinir (Dusek, 1987 Akt: Damarlı, 2006).

Ancak bahsettiğimiz bu teoride insanın ahlaki davranışlarına dış dünyadan kabul edilen bir kalıp olarak bakılmamaktadır. Eğer ahlaki bir kalıp olarak kabul etseydik toplumun standartlarında hiçbir değişim olmayacak ve insanlar arasında farklılıklar ortaya çıkmayacaktı (Güngör, 2000 s.48). Bu nedenle insanın, kültürünün bir parçası olduğu ve kendisini çevresine göre uyarlarlarken dış koşullara uygun tepkiler verdiği unutulmamalıdır (Fromm, 1996 s.32).

Sonuç olarak sosyal öğrenme teorisinin davranışları şekillendirmedeki önemi çok büyüktür. Bu teori, davranışların çevresel olaylar tarafından şekillendirildiğine inanırken, düşünce ve duygu boyutunu göz ardı etmektedir. Bireyin ahlak gelişiminde çevresel etkenler, özellikle model olma, taklit, ödül ve ceza mekanizmaları, vicdan gelişimini yönlendiren önemli faktörler olarak kabul edilmektedir. Kısaca ahlaki davranışlar toplumsal prensiplere uygun davranmaktır (Kutub, 1992).

2.4.6.1.6. Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Kuramı

Carol Gilligan, çalışmalarının büyük çoğunluğu ahlak gelişimi olan bilim insanlarından biridir (Senemoğlu, 2011). Kendisi Kohlberg, Erikson ve Piaget gibi düşünürlerden etkilenerek bir yeni teori inşa etmiştir. (Kargı, 2016). Gilligan, Kohlberg'in ahlaki yargı basamaklarını oluştururken cinsiyeti göz önünde bulundurmadığını belirterek kendisinin özellikle ergen ve yetişkin kadınlara odaklandığını belirtmiştir (Öztürk & Akbaba, 2013 s.133). Gilligan, seksüel

farklılıkları karşılıklı olarak tamamlayıcı unsurlar olduğunu düşünmektedir (Austrian, 2008, s.150).

Ahlaki anlayışın cinsiyetler arasında farklılaştığını savunan Carol Gilligan, erkeklerin adalet ve kurallara dayalı bir ahlak anlayışına sahip olduğunu, kadınların ise bakım ve merhamet ile ilgili bir ahlak anlayışını benimsediğini öne sürmektedir. Gilligan, Kohlberg'in adalet ahlakıyla (morality of justice) karşılaştırdığı bakım ahlakını (morality of care), erkek egemenliğini vurgulamakla eleştirmiştir (Gilligan, 1982). Gilligan, kadınların seyrek olarak üçüncü aşamaya çıkabildiğine işaret etmiştir fakat erkeklerin kadınlara oranla daha ahlaklı olduğunu düşünmediğini ifade etmektedir (Berges, 2012). Bunun yerine, toplumun kadınlardan beklediği davranışların bu sonucu doğurduğunu savunmuştur. Gilligan'a göre, kadınlar genellikle yardım etme ve iyilik yapma gibi davranışları sergilemek zorunda kaldıkları için ahlaki gelişimlerinin bu aşamasında takılı kalmış görünmektedirler (Çağdaş & Seçer, 2002, s.122). Gilligan, Kohlberg'in ölçeğinin kadınlara karşı ayrımcılık içerdiğini ve erkeklerin deneyimlerine dayanarak kadınlar hakkında genellemeler yapmakta yanıldığını belirtmiştir (Gilligan, 1982).

Gilligan, araştırmalarına hem Kohlberg'i eleştirerek başlamış hem de onun ikilemlerinde kullandığı soruları kullanmıştır.

Gilligan, çeşitli etnik, sosyal zümre ve yaşlardan 29 hamile kadın ile kürtaj konusunda araştırma gerçekleştirmiştir. Gilligan'ın çalışması, kadınların ahlaki düşüncesinin erkeklerle farklılaştığı sonucuna varmıştır. Bu araştırma, ahlak gelişimin üç aşamadan ve aşamalar arası iki geçiş olduğunu göstermiştir (Gilligan, 1982).

i. Bencillik: Çocukluk ve ergenlik döneminde, birey kendini korumak için ben-merkezli davranışlar sergiler. Bu davranış biçimi, toplumsal yaptırımlardan kaçınma motivasyonuna dayanır.

Geçiş: Diğerlerince bencillik olarak algılanan bu durum, kişisel isteklerle diğer insanların gereksinimleri içinde bir sorun yaratır.

ii. İyilik: Çatışma, başkalarının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir ahlak sistemine geçişi tetikler. Bu aşamada, özellikle annelikle ilgili sorumluluk duyguları önemlidir.

Geçiş: Ancak, kadınsal iyilik ve kendini adama ahlakı, kendi ihtiyaçlarının yanı sıra diğerlerinin ihtiyaçları içinde bir sorun yaratabilir.

iii. İlişkisel Koruma: Çatışma, etkileşimlerdeki yakınlık ve bağımlılık kavramlarının keşfedilmesine yol açar. Bu sayede, kişi ve diğerleri arasındaki bağımsızlığın önemi anlaşılır. Koruyucu ve şefkatli davranışlarla, ilişkilerdeki çatışmaların çözümü mümkündür (Rather, 1996; akt: Şafak, 2020).

Sonuç olarak, Carol Gilligan'ın ahlak gelişimi üzerine yaptığı çalışmalar, cinsiyetler arasındaki farklılıkları ve kadınların ahlaki düşüncelerinin erkeklerden farklı olduğunu ortaya koymuştur. Gilligan'ın bakım ahlakı kavramı, erkek egemenliği ve ayrımcılıkla eleştirilerek ahlaki gelişim ölçeğine yeni bir boyut kazandırmıştır. Gilligan'ın çalışmaları, toplumsal cinsiyet farklılıklarının ahlaki gelişim üzerindeki etkisine dair farkındalık oluşturmuştur.

2.4.6.1.7. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı

Piaget, insanoğlunun gelişimini, ardışık aşamalara bölerek tasnif etmiştir ve her bir aşamanın, kendisinden önce gelen aşamanın niteliklerini taşıdığını vurgulamıştır. Bu aşamalar belirli bir tertip ile meydana gelir ve aşamalar arasındaki gelişim süreleri kişiden kişiye değişiklik arz eder. Tüm aşamalar, önemli gelişimsel nitelikleri barındırır (Aral vd., 2001). Piaget, bilişsel süreçlerin evreden evreye geçişi ve bu geçiş esnasında yaşanan değişimi araştırarak, çocukların zekâ seviyelerinin yaşla birlikte değiştiğini ifade eder. Zihinsel gelişim; canlının çevresiyle olan etkileşimi ve uyum süreçlerine dayanarak gelişir. Piaget araştırmaları neticesinde, farklı strüktürel niteliklere sahip olan bilişsel gelişim aşamalarını belirlemiştir. Bu dönemlerin özellikleri, yaşla birlikte değişir ve gelişimsel bir süreç olarak ortaya çıkar (Slavin, 1997).

Bahsettiğimiz bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

i. Duyusal Devinim Aşaması (0-2 yaş evresi): Dünyaya yeni gelen bir bebek, sadece reflekslerle tepki verirken, iki aylık olduğunda istemli hareketler yapmaya başlar. Bebek, duyuları ve hareketleriyle dış dünya ile etkileşim kurar. Bu dönemde, çevresindeki değişiklikleri ve kendisinin çevresinden farklı

olduğunu keşfeder. Zihinsel gelişim açısından bakacak olursak, bebekler reflekslere dayalı tepkilerden, zihinsel işlemlere geçiş yaparlar (Erden & Akman, 2001, 111). Piaget, bu dönemi duyu-motor aşaması olarak adlandırmıştır. Ayrıca, bebekler, çevreyi duyuusal algıları ve bedensel hareketleri vasıtasıyla çözümlenmeye çalışırlar. Dolayısıyla bu hususta Piaget, düşünme yeteneğinin bedensel eylemlerden bağımsız olmadığını düşünür (Trawick-Smith, 2014). Bir diğer yandan, bu dönemde, nesne sürekliliği kazanımı önemli bir olaydır. Nesne sürekliliği, nesnelerin var olduğunu bilme anlamına gelir. Semboller oluşmaya başlar ve düşünme yapıları gelişir (Slavin, 2013). Bu dönemde, bellek ve model alma becerileri de gelişir. Aynı zamanda, bu evrede, bellek ile beraber taklit edebilme becerileri de gelişim gösterir (Keklik, 2014).

ii. İşlem Öncesi Aşaması (2-7 yaş evresi): Çocuklar bu aşamada, sözcük kullanımı ve semboller aracılığıyla nesnelere arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışır. Dolayısıyla çocuklar, nesnelere ilgili semboller geliştirir ve benmerkezci bir bakış açısı benimserler. Bununla beraber bu dönemde sınıflandırma yapabilme yeteneği de kazanılır (Küçükkaragöz, 2002). Bu evrede sembolik (iki-dört yaş) ve sezgisel aşama (dört-yedi yaş) mevcuttur. Sembolik evrede çocuklar, benmerkezci bir yapıya sahiptir ve maddenin korunum ilkesi gelişmemiştir. Sezgisel evrede ise çocuklar, objelerin korunum ilkesini kazanır ve başkalarının bakış açısından olayları değerlendirmeye başlarlar. Bunlarla beraber dil gelişimi de bu dönemde hızlı gelişir (Keklik, 2014).

iii. Somut İşlem Aşaması (7-11 yaş evresi): Bu yaş aralığındaki çocukların somut varlıklar hakkında mantıklı düşünme sistemlerini geliştirdikleri bir dönemdir. Dolayısıyla çocuklar bilgilerini kullanarak mantıklı işlemler yapabilme yeteneği kazanırlar. Aynı zamanda, çocuklar korunum, odaklanma, tersine çevirme gibi sınırlı düşüncelerin üstesinden gelirler. Bunun yanı sıra, somut işlem dönemi, çocukların belirli derecelerde sıralama, sınıflandırma ve gruplama gibi işlemleri gerçekleştirebildikleri bir dönemdir. Sonuç olarak, bu aşamada çocukların somut nesnelere odaklanarak mantıksal düşünme yetenekleri gelişir. Ayrıca bu aşama, çocukların bilişsel gelişiminde önemli bir dönüm noktasıdır ve Piaget tarafından detaylı bir şekilde incelenmiştir (Angın, 2015).

iv. Soyut İşlem Aşaması (11 ve sonrası): Bu yaş aralığındaki çocukların düşüncelerinin soyutlaştığı bir dönemdir. Bu dönemde, bilgilerle her türlü tasarım yapılabildiği ve gerçeklerden olasılıklara geçilebildiği gözlemlenir.

Dolayısıyla, bu dönemde çocuklar soyut sorunları mantıklı yollarla çözebilir, hipotezler kurabilir ve sistematik düşünebilirler. Bu sayede çocuklar soyut kavramları ve matematiksel problemleri anlama yeteneği kazanırlar (Atabek, 1998; Atkinson vd., 1995; Selçuk, 1997,109). Bununla beraber, bu dönemin belirgin özelliği ergen benmerkezciliğinin görülebildiği bir dönem olmasıdır.

Özetle, Piaget, çocukların bu evrede yaşadıkları problemleri çözebildiğini ve varsayımlar oluşturma becerisine ulaşabildiklerini savunur (Keklik, 2014).

Son olarak, Piaget'nin öne sürdüğü bu dönemler, yapılan çalışmalara göre farklı ülkelerde kültürel, sosyal ve ekonomik koşullara göre değişkenlik göstermektedir (Şimşek vd., 2015).

J. Piaget'nin çalışmalarına bakacak olursak insan zihnindeki bilişsel ve duygusal süreçlerin aynı doğrultuda ilerlediğini belirtmektedir. Bununla beraber ahlaki yargının bilişsel gelişime bağlı olduğunu göstermeyi hedeflemiştir. Fakat, o tarihlerde ahlaki gelişimin bazı ilkelerin öğrenilmesini kapsadığı fikirleri daha yaygındı. Bu iki görüşün ahlaki gelişimi insanın hayatını sürdürdüğü toplumun değer yargıları ile sınırladığı eleştirileri, bilhassa II. Dünya Savaşı sonrasında zuhur etmiştir. Yapılan eleştiriler, bilişsel ahlaki gelişimine odaklanmayı gerektirmiştir (Onur, 1979).

Jean Piaget, yukarıda bahsettiğimiz üzere bilişsel gelişim konusunda etraflı izahı yapan kuramcı olarak bilinmekle beraber ahlaki yargının gelişimini sistemleştiren ilk kişi olarak da tanınmaktadır (Çileli, 1986,22). Nitekim "Çocuğun Ahlaki Yargısı" adlı eserinde, Piaget'nin ahlaki yargı gelişimini nasıl sistematikleştirdiği görülmektedir (İz, 2009). Bu sebeple Piaget, ahlak gelişimiyle ilgili önemli bir araştırmacı olarak çocuklardaki ahlak anlayışının belirli evrelerden geçerek geliştiğini göstermiştir. Bu evreler, zihinsel ve duygusal gelişimle paralel bir şekilde ilerlemektedir. Her bireyin ahlaki gelişim süreci farklıdır ve zihinsel gelişimle birlikte ahlaki gelişimin de ilerlediği belirtilmektedir (Başal, 2007). Kısacası, Jean Piaget'in teorisindeki ahlak gelişimi, genel zihinsel gelişimin bir parçasıdır ve Piaget'in teorisi "kognitif gelişme teorisi" olarak da adlandırılmaktadır (Güngör, 1993,44).

Piaget'e bilişsel ve ahlaki yargı gelişimi çalışmalarına öncelikle kendi evlatları ve etrafındaki sosyal ortamındaki çocukları izleyerek başlamıştır. Sonraki zamanlarda yüzlerce çocuk ve çocuk gruplarıyla da araştırma yapmıştır. Piaget, yapılandırıcı öğrenme kuramıyla yola çıkarak çocukların eğitiminin somutlaştırılarak onlara uygun hale getirilmesi gerektiğini keşfetmiştir. Bu kuramda, çocuklar bilgiyi, karşılaştıkları eşyaları insanlarla öğrenirler. Zira, bilgi, çocuklara doğrudan aktarılmaz, çünkü çocuklar bilgilerini devamlı yaratır, yeniler ve test ederler. Basit bir deyişle çocukların günlük hayatta oynadıkları oyunlarla aslında dünya ile ilgili kuramını geliştirirler ve bu teorileri deneylerle test ederler. Piaget, çocukların kendi öğrenme süreçlerini kontrol ettiğini ve bu süreçte kendi hatalarından öğrendiklerini belirtir (Resnick, 2019,36).

Sosyolog Emile Durkheim'in fikirlerinden etkilenen ve filozof Immanuel Kant'ın bağımlılık ve bağımsızlık kavramlarından esinlenen Piaget, ahlak oluşumunda çocukların oyunların ilkelerini nasıl kavradıklarını araştırmıştır. Çünkü ahlak, ilkelerden oluştuğu için çocukların bu oyun kurallarına saygıyı nasıl geliştirdikleri, ahlaki gelişimin temelini oluşturur (Çileli,1986,31).

Jean Piaget (1932), bu oyunlarla ilgili araştırmalarında çocukların kuralları nasıl anladıkları, ahlaki sorumluluklarını nasıl algıladıkları ve adalet anlayışlarının nasıl şekillendiği konularına odaklanmıştır. Ona göre, çocuklar ahlaki konuları anlamak için bir dizi soru sorarlar. Piaget'in odaklandığı şey, çocukların ahlaki muhakemelerinin, yani düşüncelerinin, davranışlarından daha önemli olmasıdır (McLeod, 2015).

Diğer yandan Piaget'nin bu araştırmaları neticesinde, çocukların prensipleri ve prensiplere uyum sağlamayı öğrenmesinde dört evre tanımlamıştır. İlk aşama, çocuğun kendi kendine oyun oynama dönemidir. İkinci evre, büyük çocukların taklit edilmesine başlandığı, ancak kuralların anlamının tam olarak kavranmadığı yüzeysel gerçeklik evresidir. Üçüncü evre, kurallara bağımlılığın devam ettiği, ancak kuralların tam olarak anlaşılmadığı bir iş birliği evresidir. Dördüncü evre ise iş birliği evresidir ve çocuklar akranlarıyla iş birliği yapar, yeni kurallar koymak veya mevcut kuralları değiştirmekten keyif alırlar. Bu evre, on yaş civarında ulaşılır (Kaya, 1997,187).

Bu araştırmalarla beraber Piaget, çocuklardaki ahlaki gelişimleri araştırmak için bazı öyküler kullanarak çocuklardan öyküde bahsedilen davranışlardan daha uygun olup olmadığını sormuştur. İki öykü örneği şöyledir: Ayře annesine yardım ederken yumurta sepetini dūřürmüřtür ve 22 yumurta kırılmıştır. Ali ise yumurtalarla oynarken elinden iki yumurta dūřürmüřtür ve kırılmıştır. Hangi çocuk uygun davranmamıştır sorusu sorulmuştur. Diđer öyküde ise Erol annesine, iyi almadığı halde aritmetik notunun iyi olduğunu anlatmıştır. Can ise annesine onu inek gibi bir köpeğin peşine dūřtüđünü anlatmıştır. Hangi çocuk daha çok yalan anlatmıştır ve niçin sorusu sorulmuştur (Aydın, 2003, 43-44).

Ayrıca öykülerin ardından çocuklara "kim daha yaramaz?" gibi sorular sorulur ve küçük çocuklar genellikle sonuçların ciddiyeti açısından yargılamaya eğilimlidirler. Piaget, çocukların ahlaki gerçekçilik olarak adlandırdığı bu durumunu anlamlandırmıştır. Ayrıca, çocukların içkin adalet duygularına inandığını gözlemlemiştir. Yani çocuklar, cezanın otomatik olarak kötü davranışı izleyeceğine inanırlar (Kaplan, 2011).

Piaget, ayrıca çocukların yalan söyleme konusundaki anlayışlarını da araştırmış ve yalanın ciddiyetinin gerçeklerden ayrılma büyüklüğü ile ölçüldüğünü gözlemlemiştir. Piaget'e göre, ahlaki gelişim belirli aşamalarla belirgin hale gelen ve zihinsel gelişmeyle yol alan bir aşamadır. Piaget'e göre, 0-6 yaş arasında, prensipleri uygulamanın temel kabul edildiği dönemde etkinlikler toplumsal bir özellik barındırmaz. Kurallara uymanın esas olarak alındığı bu aşamada bir şeyin uygun olup olmadığı otoriteye göre belirlenir ve prensiplerin değişebileceği algısı bulunmaz (Gültekin, 2008).

Bu araştırmalar neticesinde Piaget, çocukların yaşlarına göre farklı cevaplar verdiğini ve bu cevapların zihinsel gelişimle ilgili olduğunu bulmuştur. Küçük çocuklar kuralların mutlak ve nesnel olduğunu düşünürken, büyük çocuklar kuralların göreceli ve değişebilir olduğunu ve niyetin önemli olduğunu anlamaktadırlar. Bununla beraber yalan konuşma davranışı araştırmasında bireylerin yaşlarına göre farklı cevaplar aldığı bulunmuştur. Yedi yaş civarındaki çocuklar ceza olduğu için yalan söylememeleri gerektiğini düşünürken, büyük çocuklar yalanın yanlış bir davranış olduğunu anlamaktadırlar (Çileli, 1986,42).

Bu araştırmalara göre, küçük yaşlardaki çocukların tre gelişimi anlayışlarının, kuralların kesin ve objektif olduğunu düşündüğünü gösteriyor. Ancak yaş ilerledikçe, yetişkinlerin belirlediği kuralların göreceli ve değişken olduğu, davranışların arkasındaki amaçların ve niyetlerin önemli olduğu fark ediliyor (Topses, 1990,143).

Dolayısıyla araştırma sonuçlarına göre beş yaşında çocukların kuralların korunması, uyması ve saygı duyulması gerektiğini anladıkları keşfedilmiştir. Aynı zamanda iki ile beş yaş arası çocuklar, kurallara pek ilgi duymadıkları fakat beş yaşına yaklaştiklarında, kendilerinden büyük çocukların davranışlarını taklit ettikleri ve prensiplere saygı gösterdikleri grlmştir. Ancak vakit geçtikçe, prensiplerin farklılaşabileceğini öğrenen çocuklar, bu durumu kabullenmişlerdir ancak bu durumun nasıl yapılacağını bilemezler (Aydın, 2003,43).

Son olarak, Piaget'nin ahlak gelişimi araştırmalarını incelediğimizde ahlak gelişimi ahlak öncesi evre, heteronom ahlak ve otonom ahlak olarak ayrılmıştır (B. Aydın, 2013,159; Shaffer & Kipp, 2007, 570). Bunlar:

- i. Ahlak ncesi Evre:** Jean Piaget, bireylerin genellikle okul öncesi evrede kurallarla alakadar olmadıklarını savunur. Bu dönemdeki çocukların davranışları genellikle motor kurallar üzerine şekillenir ve konuşma öncesi motor zekâ ve toplumsal çıkan kaideler, onlara mesuliyet yüklememektedir. Çocuklar, oynadıkları oyunlarda kendi ritüellerini geliştirirler ve kazanma niyetiyle değil, eğlenmek ve sıra almak amacıyla bilye oyunları oynarlar. Piaget'e göre, bu dönemdeki çocuklar oyunlara kendi kurallarını oluşturmuş gibi grnrlere ve kazanmak yerine oyunun keyfini çıkarmayı tercih ederler (Piaget, 1932, 80; Shaffer & Kipp, 2007,570).
- ii. Heteronom Ahlak:** Bu evrede, yetişkinler, çocuklara otoriter bir baskı uygular. Heteronom ahlak, bazı kimselerin koyduğu kanunlara teslim olmaktır (Güngör, 2011, 115). Çocuklar, kuralları bir ahlaki zorunluluk olarak grrlere (Aypay, 2010,146) ve bu kuralları uygulamada görmezden gelirler (N. Çiftçi, 2007, 181). Prensiplere karşı gelindiği vakit bir yaptırımın uygulanması gerektiğine inanırlere (Slavin, 2013,58). Bu dönemdeki kaidelerin değişmediğini zannederler (B. Aydın, 2013, 160; Piaget, 1932, 198). Örneğin, Jean Piaget'in yaptığı çalışmalarda, çocukların bilye oyunu kurallarını büyüklerin belirlediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Buna göre, çocuklar yetişkinlerin belirlediği kuralların değiştirilemez olduğuna inanmaktadırlar

(Piaget, 1932, 52). Ayrıca, çocuklar yapılan eylemlerde hasarın niceliğine göre yargılama yapmaktadırlar. Örneğin, Piaget'nin araştırmalarında, birçok 5-9 yaş arası çocuk, bir çok bardak düşüren John, diğer tarafta yaramazlık yaparken 1 tane bardak düşüren Henry'ye kıyasla suçlu görüldüğünü düşünmektedirler (Piaget, 1932, 120-126). Görüldüğü üzere 5-9 yaşındaki çocukların John'u daha suçlu olduğunu düşünmesi zararın miktarına göre belirlenmiştir. Dolayısıyla ahlaki sorumluluk konusundaki kararlarda niyete değil sonuca bakılır (Lapsley, 2006, 43; Piaget, 1932, 188).

iii. Otonom Ahlak: Piaget'in teorilerine bakıldığında, yaş ilerledikçe, tecrübeler ve yaşlılarıyla yapılan etkileşimler sayesinde, çocuklar işbirlikçi ahlaki gelişim sergiler. Bu tür bir ahlak anlayışı, eşitlik ve karşılıklı hürmet üzerine kuruludur ve akran dayanışması çerçevesinde daha uyumlu bir adalet anlayışının oluşmasına yardımcı olur (Akt: Aypay, 2010, 148; Piaget, 1932).

Piaget, yaşlıların birbirleriyle iletişimini sosyal bir tecrübe olarak kabul eder (Shaffer & Kipp, 2007, 572). Çocuklar, arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallar hakkında ihtilaflar yaşarlar ve tüm oyuncuların razı olacağı bir çözüm bulmak için baskı hissederler. Piaget, bu çeşitli görüşlerden oluşan etkileşimin, iş birliğiyle ahlakın oluşumunda önemli bir yere sahip olduğuna inanır (Aypay, 2010, 148; Smith vd., 2003, 259). Bu çocukların iş birliği neticesinde çocukların fikirlerinin bir araya geldiğini görmekteyiz. Bununla beraber bu sayede çocukların ahlaki değerlendirme yeteneği gelişir (Akbaba, 2008, 175).

Tüm bu bilgilere baktığımız zaman, çocukların kurallara karşı tutumları yaşlarına göre farklılık göstermektedir. 6 yaşına kadar olan dönemde çocuklar oyun oynarken öğrendikleri kurallara uygun davranışları taklit etmektedirler. Ancak bu yaşlarda kuralların anlamını tam olarak kavrayamazlar. Bu yaştan itibaren ise çocuklar prensiplerin gayesi ve manasını kavramaya başlarlar. Bu dönemde kuralları çiğnemenin sonuçlarını da anlamaya başlayarak, kurallara uygun davranmayı tercih ederler. Piaget'e göre, çocuklar bu süreçte kuralların değişebilir olduğunu ve kuralları uygularken karşılıklı anlaşmaların önemli olduğunu da öğrenirler. Böylece, çocukların kurallar hakkındaki tutumları yaşlarına göre farklılaşır ve kuralları anlamak için zamanla deneyim kazanırlar (Mehmedoğlu, 2003).

2.5. Ahlaki Yargı Gelişimi ile Bağlantılı İncelemeler

2.5.1. Yurt İçindeki İncelemeler

Kayahan tarafından gerçekleştirilen araştırmada, beş-altı yaş aralığındaki bireylerin ahlak yargısı seviyesi ile toplumsal yetenek ile problemlili hareketlerindeki bağlantıyı araştırmayı amaçlamaktadır. Anket tabanlı bir çalışma olan araştırma, Ataşehir ilçesindeki anaokulunda eğitim gören 110 çocuktan elde edilen verilere dayanmaktadır. Araştırma sonucunda, çocukların ahlaki değerlendirmeleri ile sosyal iş birliği, ilişki ve yeteneği arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğu, dışa dönük sorun davranışı ve problemlili davranışları arasında güçlü düzeyde, içe dönük sorun davranışı arasında ise orta düzeyde bir negatif ilişki saptanmıştır (Kayahan, 2020).

Aydoğan tarafından yapılan tez çalışmasında, anasınıfı ve ilkokul çocuklarının ahlaki tercihlerinin yaş, cinsiyet ve kardeş sayısı gibi değişkenlere göre değişikliklerin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada, Piaget'in ahlak teorisindeki altı öykü çifti kullanılmıştır. Öyküler, çocuklara okunmuş ve sonunda hatalı çocuğun kim olduğu sorulmuştur. Ki-kare testi kullanılarak analiz edilen veriler, kasıtlı eylemlerde alınan kararların yaş ve cinsiyet değişkenleriyle anlamlı farklılık gösterdiğini, ancak kazara veya kasıtsız eylemlerde alınan kararların bu değişkenlerle anlamlı fark göstermediğini göstermiştir. Kardeş sayısı değişkenine göre ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bulgular, öykülerin öğrencilerin ahlaki kararlarını belirlemede etkili olduğunu göstermiştir (Aydoğan, 2020).

Bayrak tarafından yapılan bu çalışmada, İstanbul İl Merkezindeki anasınıfları ve özel anaokullarındaki 48-72 aylık yavruların akranları ile oyun hareketleri ile ahlak yargısı seviyeleri mevzusundaki ilişkiyi incelemektedir (Bayrak, 2019).

Okumuş tarafından yapılan bu çalışmada, İstanbul Ümraniye'deki anaokuluna devam eden 4-5 yaş arasındaki 199 çocuk ve annelerinin ahlaki yargıları araştırılmıştır. Annelerin ahlak yargıları ile çocuklarının ahlaki yargılarının arasında ilişki bulunmuştur. Fakat annelerin ahlaki yargıları, çocukların sorunlarla başa çıkabilme davranışları ile ilişkili bulunamamıştır. Ayrıca, çocukların kardeş sayısı, cinsiyeti veya anne-baba eğitim durumları gibi faktörlerin ahlaki yargıları üzerinde bir etkisi

olmamıştır. Ancak çocukların kardeş sayısı, ceza puanları ile ilişkilidir ve anne çalışma durumu ile sosyal problem çözme davranışları arasında ilişki bulunmuştur (Okumuş, 2019).

Büyükbakkal tarafından yapılan bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemdeki öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerini resim çizme yöntemiyle incelemektir. İstanbul'daki okul öncesi okullardan 89 öğrenci üzerinde yürütülen araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların ahlaki yargı seviyelerinin oldukça iyi çıkması, resimler incelendiğinde bunun sebebinin yaş faktörü, cinsiyet faktörü ve annenin eğitim durumuyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Büyükbakkal, 2019).

Meriç ve Özyürek tarafından yapılan bu çalışmada, okul öncesi dönemde çocukların toplum ile ahlak kaidelerini değerlendirilmesini amaçlamaktadır. İncelemeye, Ordu ilinin Fatsa ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarından 123 kız ve 104 erkek katılmıştır. Sonuçlar, çocukların ahlak ve sosyal kaideleri cinsiyete göre değişmediğini, babaların eğitim düzeyi ve iş durumunun ise çocukların ahlaki kural bilgilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Meriç & Özyürek, 2018).

Sarı tarafından yapılan bu çalışmada, okul öncesi safhasındaki öğrencilerin toplumsal ve ahlaki kaidelerle ebeveynlerin aile özellikleri arasındaki ilişkiyi almaktadır. İnceleme, Şanlıurfa-Haliliye'de 2017-2018 yıllarında 4-5 yaş arasındaki 326 öğrenci ve aileleri dahil edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, çocukların ahlaki bilgilerinde ebeveynlerinin yaşı, eğitim seviyeleri, çocukların cinsiyeti ve kardeş sayısı gibi etmenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur (Sarı, 2018).

Geçmiş tarafından yapılan bu çalışmada, somut işlemler dönemindeki çocukların irade algısının, ahlaki yargılamalarını nasıl etkilediğini araştırmaktadır. Araştırma, çocukların ahlaki yargılarını incelemek için mülakat ve anket yöntemleri kullanarak yapılmıştır. 150 ilkokul ve ortaokul öğrencisine mülakat, 200 öğrenciye ise anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kardeş sayısı veya cinsiyet gibi değişkenlerin ahlaki yargılara etkisi bulunmazken, yaşın ahlaki yargıları etkilediği görülmüştür (Geçmiş, 2018).

Dilber ve Ersoy tarafından yapılan bu çalışmada, 4-5 yaş öğrencilerinin ahlak yarısı düzeyleri ve bireylerarası sorun giderme kabiliyeti bağlamındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya, Ankara ilindeki 4-5 yaş grubundaki beş farklı anaokulundan 9048 çocuk katılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, çocukların kendi içinde sorun giderme seviyeleri ile ahlak yargısı bağlamında düşük seviyede pozitif bir bağlantı varlığı tespit edilmiştir. Bununla beraber öğrencilerin, cinsiyeti, kardeş sayısı, televizyon izleme süresi ve evde yaşayan büyüğün faktörleri, ahlaki yargı düzeyini ve sorun giderme davranışını güçlü bir şekilde etkilememiştir. Fakat çocukların yaşı, eğitim seviyesi, ebeveyn yaşı ve ebeveyn eğitim durumu etkili faktörler arasındadır (Dilber & Ersoy, 2016).

Güler tarafından yapılan bu çalışmada, 48-69 aylık öğrencilerin ahlak ile toplumsal kaideleri kavramasına Sosyal Oyun Eğitim Programının etkisi incelenmiştir. Çalışma, Ankara'daki iki ilkokulun anasınıflarındaki çocuklar arasından rastgele seçilen deney ve kontrol gruplarıyla gerçekleştirilmiştir. Çocuklara sekiz hafta boyunca haftalık periyotta üç gün Sosyal Oyun Eğitim Planı yapılmıştır. Neticede, çocukların toplumsal ve ahlaki kaide kavrama puanlarında manalı bir artış olduğunu göstermiştir (Güler, 2015).

Özyürek ve Şahin tarafından yapılan bu çalışmada, anne ile çocuk arasındaki ilişkisiyle baba tutumlarının okul öncesi altı yaş öğrencilerinin ahlaki ve toplumsal kaidelerin kavranması üzerindeki etkisi incelenmektedir. Çalışmada, 122 çocuk ve anne-babaları kullanılan ölçeklerle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, annesi ile ilişkisi pozitif olan çocukların, ahlaki ve toplumsal gelişimleri önemli derecede etkilendiği sonucuna varılmıştır (Özyürek & Şahin, 2015).

Hatunoğlu vd. tarafından yapılan bu çalışmada, ebeveynlerin ekonomik ve sosyal seviyelerine bakarak okul öncesi öğrencilerin ahlaki ve toplumsal kaide bilgileri araştırılmıştır. Araştırma farklı ekonomik ve sosyal pozisyonda iki ayrı okulun anasınıfında okuyan 100 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri, Bacanlı'nın yaptığı Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği ve Smetana'nın resimleri kullanılarak ölçülmüştür (Bacanlı, 1997; Smetana, 1981).

Araştırma neticesinde, sosyal ve ekonomik durumu iyi olan ebeveynlerin çocuklarının ahlaki ve sosyal anlayışı seviyelerinin, sosyal ve ekonomik olarak seviyesi iyi olmayan ebeveynlerin çocuklarına oranla daha ileri düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Hatunoğlu vd., t.y.).

Kabadayı ve Aladağ tarafından yapılan bu çalışmada, çeşitli okullardaki çocukların ahlaki gelişimleri birçok değişken açısından değerlendirilmiştir. Araştırmaya Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde öğrenim gören 212 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin okul vaziyetlerine, okul öncesi vaziyetlerine ve seksüel etkenine bağlı olarak ahlaki yargı seviyelerinde mühim farklılıklara rastlanmamıştır (Kabadayı & Aladağ, 2010).

Çeliköz vd. tarafından yapılan bu çalışmada, ailesinden ayrı yuvalarda yaşayan ve ailesiyle birlikte yaşayan 4 yaşındaki çocuklarının ahlaki ve sosyal kaide anlayışlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya, 30 çocuk yuvasında ve 60 aileleriyle birlikte yaşayan çocuk katılmıştır. Çocukların ahlak ve toplumsal kaidelere bağlı yetki ya da kaidersizlik gibi konuları incelemek için Smetana'nın oluşturduğu bir ölçme aracı kullanılmıştır (Smetana, 1981).

Mann Whitney-U testi ile edinilen bulgular incelenmiştir. Çalışma sonucunda, aileleriyle birlikte olan çocukların toplumsal ve ahlak kaidelerine çocuk esirgeme kurumlarında hayatını devam ettiren çocuklara oranla ehemmiyet gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Seçer ve Sarı tarafından yapılan bu çalışmada, çocukların ahlak ve toplumsal kaide anlayışının cinsiyet faktörüne bağlı değişmediği tespit edilmiştir. Ancak, çocukların babalarının lisans mezunu olması ile iyi bir mesleği olması, çocukların toplumsal kaide anlayışının öteki çocukların toplumsal kaide anlayışına kıyasla yüksek görülmüştür. Ayrıca, okul öncesindeki bireylerin ahlak ve toplumsal kaide anlayışının seviyeleri arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir (Seçer & Sarı, 2006).

Çapan Sözer tarafından yapılan bu çalışma, üç-onbir yaşındaki çocukların ahlak yargısının Piaget'in ahlak teorisi bağlamında değerlendirilmesini amaçlamıştır. İnceleme İstanbul'da bulunan okul öncesi okullarında yapılmıştır. Araştırma

sonucunda, çocukların ahlaki yargı ölçeği toplam puanlarında yaş, kardeş sayısı, ebeveynlerin öğrenim durumu, okula gidip gitmeme, yaş ve ebeveynin maddi durumu gibi etkenlere göre önemli farklılıklara rastlanmıştır. Bulgular, ahlaki ve bilişsel gelişim arasında bir ilişki olduğunu ve üst düzey ahlaki yargıda yaşa bağlı değişikliklerin olabileceğini ortaya koymuştur (Çapan, 2005).

Tola tarafından yapılan bu çalışmada, ebeveyn davranışları ile ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin ahlaki yargısı ve bunlara bağlı olarak etkileşimlerini incelemiştir. Bu araştırmada yaş, cinsiyet ve ebeveynin maddi durumu faktörlerinin etkisi bulunamamıştır (Tola, 2003).

B.Aydın tarafından yapılan bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenleri ile sahip oldukları sosyal ve ahlaki değerler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Aydın, 2002).

Koyuncu tarafından yapılan bu çalışmada, cinsiyet faktör ve ahlaki yargı arasında anlamlı bir ayırım bulamamıştır (Koyuncu, 1983).

Özkaynak tarafından yapılan bu çalışmada, ilköğretimde okuyan 6-11 yaşındaki öğrencilerden 80 tanesinin ahlaki yargısının incelenmesi sonucunda, çocuğun cinsiyetinin ve kardeş sayısının genellikle ahlaki yargı gelişimini etkilemediğini göstermiştir (Özkaynak, 1982).

Şemin tarafından yapılan bu çalışmada, İstanbul'da 4-16 yaş grubundaki 291 kişiyle çalışılmış ve yaş faktörünün çocuğun ahlaki hareketleri bağlamında olumlu tesiri olduğu görülmüştür (Şemin, 1979).

2.5.2. Yurt Dışındaki İncelemeler

Augustine ve Stifter tarafından yapılan bu çalışmada, çocukların ahlaki davranış becerileri ile annelerin tutum ve mizaçları arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların 2 ila 5.5 yaş arasındaki ahlaki davranışları araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, annelerin mizaç ve çocuk yetiştirme tutumlarının, çocukların

ahlaki davranışlarını sergileme konusunda önemli bir belirleyici olduğu tespit edilmiştir (Augustine & Stifter, 2015).

Javed vd. tarafından yapılan bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin ahlaki gelişim seviyelerini, okul ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Özel ve devlet okullarına giden yüz öğrenciyle araştırma yapılmıştır. Netice olarak, çocukların ahlaki gelişim düzeylerinin gelişmesi cinsiyet ve okul faktörüne göre önemli etkisi olduğu neticesine ulaşılmıştır (Javed vd., 2018).

Cushman vd. tarafından yapılan bu çalışmada, 4-8 yaşlarındaki 293 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmada, niyete dayalı ahlaki yargının gelişimini inceledi. Çocuklara istemeden hasar verme ve isteyerek hasar vermeye ilgili iki öykü anlatılmıştır ve her bir öyküden sonra bazı sualler yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda, niyete bağlı ahlaki yargının istemeden ve isteyerek verilen hasarın yargılanmasında farklılaştığı ve çocukların 4-8 yaş arasında ahlaki yargı sürecinde değişim gösterdiği tespit edildi. Bu çalışma, çocukların birine isteyerek hasar vermenin iyi bir davranış olmadığını ispatlamıştır (Cushman vd., 2013).

Powell vd., tarafından yapılan bu çalışmada 5-8 yaş arasındaki 34 çocuk ve 34 yetişkin üzerinde yaptıkları araştırmada, ahlaki yargıları belirlemek için dört farklı hikâyeye kullandılar. Araştırma sonucunda, 5-6 yaşındaki çocukların hasarın neticesini umursamadan her an negatif değerlendirmede buldukları tespit edilmiştir (Powell vd., 2012).

Vaish vd., tarafından yapılan bu çalışmada, üç yaşındaki 32 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmada, çocukların başka bireyin hasar gördüğü olaylardaki ahlaki eylemleri incelenmiştir. Çocuklara iki farklı olay anlatılmıştır ve çocuklar kendi ahlaki ilkelerini kullanarak resmine zarar verilen kuklaya prososyal davranışlar göstermişlerdir (Vaish vd., 2011).

Nobes vd., tarafından yapılan bu çalışmada, 3-8 yaş arası 105 çocuk ve 18-44 yaş arası 34 yetişkin üzerinde bir çalışma yapmıştır. Amacı, 3-8 yaş arası çocuklarının ahlak yargısını belirlemek için yapılmıştır. Araştırma sonucunda, tüm yaşlardaki

katılımcıların davranıştaki niyetten etkilendiği ve iyi niyetli davranışları öncelikli olarak değerlendirdikleri tespit etmiştir (Nobes vd., 2009).

Volling vd., tarafından yapılan bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki gelişim düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. 58 ebeveynin görüşleri alınarak yapılan araştırmada, ebeveyn tutumlarının çocukların ahlaki gelişim düzeyinde önemli bir etkisi olduğu gözlenmiştir (Volling vd., 2009).

Yau ve Smetana, tarafından yapılan bu çalışmada, Hong Kong'da 3-6 yaş arası 61 çocukla yaptığı araştırmada, çocukların kişisel olaylar, gelenekler ve ahlak kavramları hakkındaki farklı yargılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, çocukların ahlaki kuralları diğer olaylardan daha ciddi ve yanlış olarak değerlendirdiği, yaş faktörüne bağlı olarak şahsi meselelerde karar verdiklerinde iyi oldukları ve çocukların sosyal dünyayı farklılaştıran yargılamalar yaptığı belirlenmiştir (Yau & Smetana, 2003).

Miners tarafından yapılan araştırmada, ilkökul öğrencilerinin ahlaki değer yargıları, cinsiyet ve ebeveyn tutumu değişkenlerine göre incelenmiştir. 120 öğrencinin katıldığı çalışmada, anne ve babaların ahlaki gelişim evresinde kız ve erkek çocuklarına değişik yaklaşımlar sergilediği belirlenmiştir. Anne-baba yaklaşımının ve seksüel faktörünün öğrencilerin ahlaki değerlendirmeleri açısından mühim bir etki durumunda olduğu saptanmıştır (Miners, 2001).

Zelazo vd. tarafından yapılan bu çalışmada, 3-5 yaşlarındaki 72 çocuk ve 24 lisans öğrencisi ile yaptığı araştırmada, çocukların ve yetişkinlerin niyetler, davranışlar ve sonuçları hakkında ahlaki yargılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, yaşartıkça davranışların arkasındaki niyeti göz önünde bulundurma artmış olsa da her yaş grubundaki katılımcıların çoğunun kabul edilebilir davranışları sadece sonuçlara göre değerlendirdiği belirlenmiştir (Zelazo vd., 1996).

Tisak ve Turiel tarafından yapılan bu araştırmada, farklı ekonomik ve sosyal seviyedeki ebeveynlerin çocuklarının gittiği okuldaki 90 çocuk üzerinde ahlaki ve önleyici kuralların kavranması incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların kuralları kullanışlı bulunduğu ve kuralların bozulmasının yanlış olduğu ortaya çıkmıştır.

Çocukların ahlaki kaidelere değer verdikleri görülmüştür. Yaş faktörüyle beraber ahlaki gelişimin yol katettiği belirlenmiştir (Tisak & Turiel, 1984).

Michèle Ruffy tarafından yapılan bu çalışmada, 260 İsveçli ve 130 Amerikalı 4-11 yaşındaki bireylerle çalışma yürütmüştür. Bu çocukların ahlaki yargı gelişimlerini belirleyen sosyal faktörleri incelemiştir. Piaget'nin üç hikayesi kullanılarak yapılan araştırma sonucunda, yaşı ileri olan çocukların bağımlı olmayan ahlaki yargıya sahip oldukları, okula giden çocukların ahlaki gelişimlerinin daha yüksek olduğu ve çocukların ahlak değerlendirme seviyeleri arasında kardeş pozisyonu, okula gitme yaşı ve ebeveyn yaklaşımı gibi faktörlerin fark yaratmadığı tespit edilmiştir (Michèle Ruffy, 1981).

Greenspan ve Simeonsson tarafından yapılan bu çalışmada, 7-9 yaşlarındaki çocukların ahlaki yargıları, yetişkinlerin sonuca bağlı yasaklama şekillerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, yedi yaş çocuklarının ahlak yargıları ebeveyn kısıtlamalarının tesirinde kalırken, dokuz yaş çocuklarının ise niyetin tesirinde kaldıkları tespit edilmiştir (Greenspan & Simeonsson, 1978).

Lickona tarafından yapılan araştırmada, ilkokul öğrencilerinin ahlaki düşünceleri arasında yaşa bağlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir (Lickona, 1976).

İlgili literatürde, okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki gelişimini ele alan çalışmaların oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yurt içi araştırmaların çoğu İstanbul başta olmak üzere Ankara, İzmir gibi büyükşehirlerde bulunan okul öncesi ve ilkokullarda yapılmıştır. Yurt dışı araştırmaların ise daha çok Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere başta olmak üzere Avrupa ülkelerinde yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda çocukların ahlaki gelişimlerinin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu, ebeveyn tutumu gibi birçok değişkene bağlı olarak incelendiği görülmektedir. Çoğu çalışmada yaş ve ebeveyn tutumunun çocukların ahlaki gelişimleri üzerinde etkili olduğu, cinsiyet ve kardeş sayısı gibi değişkenlerin ise çocukların ahlaki gelişimleri üzerinde çok fazla etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak literatürdeki çalışmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki gelişimlerinin yaşa bağlı olarak değiştiğini ve bu süreçte ebeveyn tutumlarının etkili

olduğunu ortaya koymuştur. Ancak cinsiyet, kardeş sayısı gibi değişkenlerin çocukların ahlaki gelişimlerine çok fazla etkisinin olmadığını göstermiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Hazırlanmış olduğumuz tez çalışmasında, 4-11 yaş çocukların ahlaki yargılarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Bu bağlamda, bu çalışma ile yaş, cinsiyet ve kardeşin olup olmadığı, anne ve babanın eğitim durumunun çocukların ahlaki yargılamalarında etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Bu çalışmada, ilişkisel tarama prototipi adı verilen bir nicel inceleme metodu kullanılmıştır. Söz konusu bu model, bir durumu objektif bir şekilde tanımlamayı hedefleyen bir araştırma yaklaşımını ifade eder (Karasar, 2005). Ayrıca bu model, bir durum ve varyantı arasındaki etkileşimi belirgin hale getirerek iyi anlaşılmasını temin eden bir modeldir (Büyüköztürk vd., 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmadaki evren, 2023 yılında İstanbul'un Başakşehir, Esenyurt, Kadıköy, Üsküdar ve Kağıthane ilçeleri; Ankara'nın Yenimahalle ilçesi, Sakarya'nın Ferizli ilçesi ve Kocaeli'nin İzmit ilçesidir.

Tablo 3.1. Evrenin Dağılımı

İl/ İlçe	Frekans (f)
İstanbul/ Başakşehir	63
İstanbul/ Esenyurt	10
Sakarya/ Ferizli	10
Kocaeli/ İzmit	8
İstanbul/ Kadıköy	6
İstanbul/ Kağıthane	1
İstanbul/ Üsküdar	1
Ankara/ Yenimahalle	1
	100

Bu araştırmadaki örneklem ise, toplamda 100 çocuktan oluşmaktadır. Örneklem esas teşkil eden çocuklar aşağıda inceleyeceğimiz üzere yaş, cinsiyet, anne/baba eğitim durumu yönünden çeşitlilik ortaya koyan verilere sahiptirler.

3.2.1. Örneklem Yaşa Göre Dağılımı

Çocuklar yaşlarına göre 20'şerli gruplara ayrılmıştır. Bununla beraber 4 ve 5 yaş çocukları aynı grup içerisinde; 6 ve 7 yaş çocukları aynı grup içerisinde; 8 ve 9 yaş grup çocukları aynı grup içerisinde; 10 yaş çocukları ve 11 yaş çocukları münferit gruplar halinde incelenmiştir.

Tablo 3.2. Örneklemin Yaş Dağılımı

YAŞ	<i>f</i>	YÜZDELİK
4 ve 5 yaş	20	20 %
6 ve 7 yaş	20	20 %
8 ve 9 yaş	20	20 %
10 yaş	20	20 %
11 yaş	20	20 %
	100	100

3.2.2. Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 3.3. Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

CİNSİYET	<i>f</i>
ERKEK	52
KIZ	48
	100

3.2.3. Örneklemin Kardeş Verisine Göre Dağılımı

Örnekleme yer alan çocukların yüzde 81'inin kardeşi varken kalan yüzde 19'unun kardeşi yoktur. Kardeşi olan 81 çocuğun yüzde 37'sinin 2 kardeşi varken yüzde 35,8'inin 1 kardeşi vardır. Geriye kalan yüzde 27,1'inin ise 3 ve üzeri kardeş sayısı vardır.

Tablo 3.4. Örneklemin Kardeş Var/Yok Durumuna Göre Dağılımı

KARDEŞ VAR/YOK	<i>f</i>
KARDEŞ VAR	81
KARDEŞ YOK	19
	100

Tablo 3.5. Örneklemin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

KARDEŞ SAYISI	<i>f</i>	YÜZDELİK
1	29	35,8 %
2	30	37 %
3	14	17,3 %
4	4	4,9 %
5	4	4,9 %
	81	100

3.2.4. Örneklemin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Örnekleme yer alan çocukların annelerinin yüzde 48'i yüksek öğretim kurumlarından mezun iken; yüzde 52'si yükseköğretim altında eğitim görmüştür.

Tablo 3.6. Örneklemin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

ANNE EĞİTİM DURUMU	<i>f</i>
İlk ve Ortaokul	23
Lise (Ortaöğretim)	29
Ön Lisans	7
Lisans	39
Yüksek Lisans	2
	100

3.2.5. Örneklemin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Örnekleimde yer alan çocukların babalarının yüzde 61'i yüksek öğretim kurumlarından mezun iken; yüzde 39'u yükseköğretim altında eğitim görmüştür.

Tablo 3.7. Örneklemin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

BABA EĞİTİM DURUMU	<i>f</i>
İlk ve Ortaokul	12
Lise (Ortaöğretim)	27
Ön Lisans	3
Lisans	50
Yüksek Lisans	8
	100

3.3. Veri Toplama Araçları

4-11 yaş aralığındaki çocuklardan veri elde edebilmek amacıyla "*Kişisel Bilgi Formu*" ve "*Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ)*"nden faydalanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın örneklem grubundaki öğrencilerin doğdukları tarihleri, cinsiyetleri ve kardeş sayıları; anne eğitim durumları ile baba eğitim durumları gibi kişisel bilgileri toplamak adına söz konusu bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formdaki sorulara yanıt vermek için, araştırmacılar öğretmenlerden ve çocukların kişisel dosyalarından veri toplamışlardır. Buna ilişkin izinler alınmıştır.

3.3.2. Ahlaki Yargı Ölçeği

Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ), Aylin Sözer Çapan tarafından geliştirilmiş, ahlaki yargılamayı değerlendirmeyi amaçlayan bir ölçektir. Bu ölçekte, "İkilem", "Kültürel Paylaşım", "Kasti Kaza", "Sosyal Yardımlaşma" ve "Aile Kuralı" gibi alt boyutlar üzerinde şekillendirilmiş hikayeler bulunmaktadır (Çapan, 2005). Bu ölçek, farklı ahlaki bağlamlarda bireylerin ahlaki karar verme süreçlerini değerlendirmek ve analiz etmek için kapsamlı bir çerçeve sunar.

Çapan (2005), bu alt boyutların ahlaki yargılamayı etkileyen temel faktörler olarak önemini vurgulamaktadır. "İkilem" boyutu, çelişkili ahlaki prensiplerin devreye girdiği karmaşık etik durumlarda bireylerin yol bulma becerisini değerlendirir. "Kültürel Paylaşım" boyutu, kültürel çeşitlilik ve farklılıklardan kaynaklanan ahlaki sorunları nasıl algıladığımızı ve yanıtladığımızı araştırır. "Kasti Kaza" boyutu, kazara ama potansiyel olarak öngörülebilir sonuçları olan zararların meydana geldiği durumlarda yapılan ahlaki yargıları inceler. "Sosyal Yardımlaşma" boyutu, sosyal uyum ve kolektif refahı teşvik eden iş birliği davranışlarına ne kadar istekli olduğumuzu araştırır. Son olarak, "Aile Kuralı" boyutu, aile içi dinamikler ve aile değerleri ile bireylerin karar verme süreçlerine etkisine odaklanır.

Söz konusu "Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ)"nün iç güvenilirlik katsayısı "Cronbach Alpha" .80 hesaplanmakla kabul edilebilir bir düzeyde çıkmıştır (Kayahan, 2020).

Çocuklara ölçek uyarınca anlatılan hikayelerin her birinin bir maksadı vardır. Birinci hikâyenin teması ikilemdir. Hikâyenin araştırmadaki amacı hikayede geçen Eda ve

Esra'nın olağanüstü durumlarda verdiği iki farklı tepkinin hangisinin araştırma yapılan çocuklar yönünden haklı olduğunun ortaya çıkarılmasıdır.

İkinci hikâyenin teması kültürel paylaşımdır. Hikâyenin araştırmadaki amacı ise hikâyedeki Eda ve Esra'nın yaptığı davranışların hangisinin araştırma yapılan çocuklar yönünden haklı olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. Bu sayede çocukların paylaşım verdikleri önem keşfedilecektir.

Üçüncü hikâyede ise tema kasti kaza hikayesidir. Bununla amaçlanan Esra ile Eda'nın yaptığı hatanın çocuklar tarafından değerlendirilmesi ve hangisinin daha hatalı olduğunun çocuklar yönünden bulunmasıdır. Bu sayede iyi niyetle yapılan çok zarar ve kötü niyetle yapılan az zarar ikileminde çocukların verilen hasara mı yoksa niyete mi odaklandıkları keşfedilecektir.

Dördüncü hikâyenin teması Sosyal yardımlaşmadır. Bu hikâyede amaçlanan Esra ile Eda'nın yaptığı davranışlardan hangisinin araştırmaya katılan çocuklar yönünden daha hatalı olduğunu bulmaktır. Bu sayede çocukların sosyal yardımlaşmaya önem verip vermedikleri keşfedilecektir.

Son olarak beşinci hikâyede tema aile kuralıdır. Bu hikâyede amaçlanan ise Esra ile Eda'nın ve annesinin yaptığı davranışların çocuklar tarafından değerlendirilip kimin daha haklı olduğunu bulmaktır. Bu sayede çocukların aile kurallarına önem verip vermedikleri ve bu kurallara uyum sağlayıp sağlamadıkları keşfedilecektir (Çapan, 2005).

3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın gayesine ulaşılabilmesi adına araştırmada faydalanılacak veriler kaynak araştırması sonucunda tez danışmanı ile birlikte belirlenmiştir. Buna göre, 4-11 yaş çocuklarının kişisel bilgilerini içeren form ve Sözer Çapan (2005) "Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ)" hazırlanmıştır. Ardından İstanbul'un Başakşehir, Esenyurt, Kadıköy, Üsküdar ve Kağıthane ilçelerinde; Sakarya'nın Ferizli ve Kocaeli'nin İzmit ilçesinde, Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde 4-11 yaş aralığındaki çocuklardan verilerin toplanması süreci başlatılmıştır. Diğer yandan, araştırmamıza konu veriler araştırmacı

tarafından toplanmıştır. Ayrıca, araştırmanın verileri 2023 Nisan ayında toplanmış olup bunun için gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmacı veri toplama sürecinde; ilk olarak ahlaki yargıya ilişkin verileri toplamakla başlamıştır. Bu süreçte, her çocuğa şahsi olarak hikâye anlatılmış, çocuğa belirlenen sorular sorulmuştur. Daha sonra dönen cevaplara göre “Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ)” doldurulmuştur. Söz konusu uygulama her çocuk için ortalama olarak 20-25 dakika arasında sürmüştür.

4-11 yaş aralığındaki çocukların ahlaki yargı gelişimlerini tespit etmek adına faydalanılan ölçekteki hikayeler, araştırmacı tarafından ilgili çocuğa seslendirilerek canlandırılmıştır. Çocukların öyküleri, kavrama durumlarını tespit etmek için çocuklara hikayeler gerektiğinde tekrar anlatılmıştır. Nitekim çocuklara hikayeler seslendirilirken anlama durumlarını değerlendirmek için ölçekte yer alan 4 kriter uyarınca ilk değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme uyarınca 4 kriterden en az 3’ünü karşılayacak şekilde hikayeler çocuğa en fazla 2 defa seslendirilerek canlandırılmıştır. İkinci anlatıma büyük bir çoğunlukla 4 ve 5 yaş grubundaki çocuklar ihtiyaç duymuştur.

Diğer yandan, çocuklara hikayeler anlatılırken ölçek gereği kararlaştırılan kurallar neticesinde değerlendirmeler yapılmıştır. Hikayedeki durumları kavrayabilen, anlama kriterlerinden 4’ünden en az üçünü sağlayan çocuklara ahlaki yargı durumlarını test edebilmek adına 2 soru yöneltilmiştir.

Buna göre, çocukların verdikleri cevaplar uyarınca özerk aşamada olanlara üç; dışa bağımlı aşamada olanlara iki, anlamsız cevap verenlere bir puan verilmiştir.

Kararlaştırılan miktarda öğrenciye erişildiği takdirde veri toplama işlemi sonlandırılarak ve analiz aşaması başlatılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde 4-11 yaş aralığındaki çocuklardan elde edilen veriler IBM SPSS programına işlenmiştir. Analize başlarken, araştırma doğrultusunda elde edilen veriler üzerinden güvenilirlik katsayısı için Cronbach Alpha değerlendirmesi

yapılmıştır. Söz konusu değer .70'ten yüksek biçimde .758 çıktığı için analize geçilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet, yaş, kardeşinin olup olmadığı durumu, anne ve babanın eğitim seviyeleri frekans ile ortaya koyulmuştur. Araştırmanın örneklemini 100 çocuktan oluştuğu için yüzde ile gösterim çoğunlukla tercih edilmemiştir.

Ayrıca kullanılan ölçek neticesinde ortaya çıkan ahlaki yargı değerleri bakımından veri grubunun yapısal mahiyetini ortaya çıkarmak adına normallik varsayımları test edilmiştir. Buna göre ahlaki yargı ölçeğinin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Araştırmamızda kullanılan ölçeğin çarpıklık ve basıklık değeri aşağıdaki tablodaki gibi olmuştur.

Tablo 3.8. Ahlaki Yargı Ölçeğinin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ)	-1,047	+1,490

Veri grubunun normal dağılım gösterdiğinin bir belirtisi olarak çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin +1,5 ile -1,5 aralığında olması gerekmektedir (Fidell & Tabachnick, 2003). Buna göre Tablo 3.8.'de gösterildiği üzere araştırmada yararlanılan veriler bakımından "Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ)" için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu itibarla çalışmamızda sonuçlara ulaşabilmek adına parametrik analiz yöntemleri tercih edilmiştir.

Araştırmamızın alt problemleri doğrultusunda ahlaki yargı ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir ve ahlaki yargı ölçeğine ilişkin araştırmaya katılan 4-11 yaş aralığındaki çocukların elde ettikleri puanların cinsiyet, yaş, kardeşinin olup olmadığı durumu, anne babanın eğitim seviyesi değişkenleri açısından farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak adına t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölüm ile, araştırmamızın hedeflerine odaklanılarak sorulan sorulara yanıt olarak meydana gelen bulgular sunulmaktadır. Araştırmanın bu kısmında örnekleme oluşturan 4-11 yaş çocuklarının “Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ)” ve alt boyutlarından almış oldukları puanların dağılımları ortaya konmuştur.

4.1. Çalışma Bulguları

Bu araştırmada kişisel bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu ve hikayelerden oluşan ahlaki yargı ölçeği görüşme formu kullanılmıştır. Bulgular, hikayeler ve hikaye maksatları aşağıdaki gibidir.

4.1.1. Hikâye I (İkilem)

Çocuklara okunan “*İkilem*” temalı ilk hikâye şöyledir: “*Bir gün Eda, Esra, anneleri ve Ayşe teyze denize gittiler. Eda ve Esra kumda deniz kabuklarıyla oynarken, anneleri ve Ayşe teyze denize girdi. Bu sırada Esra'nın eli deniz kabuğu ile kesildi ve kanamaya başladı. Eda, Ayşe teyzenin çantasının içinde gördüğü yara bandını almak istedi. Esra “başkalarına ait olan şeyleri izinsiz almamalıyız” dedi. Eda ise “Ama elin kanıyor, almamız lazım” diye cevap verdi.*”

Birinci soru “*Hikâyeyi anladın mı? Peki bu hikâyede ne olduğunu anlatır mısın?*” çocuklara yöneltilmiştir, puanlama yapılmıştır. “*Eda ve Esra, anneleri ve Ayşe Teyze ile denize gitmişler*” cevabını veren çocuklara 1 puan; “*Anneleri yokken Esra'nın eli kesilmiş ve kanamış*” cevabını veren çocuklara 1 puan; “*Ablası Ayşe teyzenin çantasındaki yara bandını alıp yapıştırmak istemiş*” cevabını veren çocuklara 1 puan; “*Esra başkasının eşyalarını izinsiz alamayacaklarını söylemiş; Eda, eli kanadığı için*”

yara bandını almaları gerektiğini söylemiş” cevabını veren çocuklara 1 puan verilmiştir. Diğer yandan, anlamsız cevap veren çocuklara puan verilmemiştir.

Tablo 4.1. İkilem 1’inci Soruya Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	3 PUAN (26)	4 PUAN (74)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	25.00% (5)	75.00% (15)	20
6 VE 7	40.00% (8)	60.00% (12)	20
8 VE 9	25.00% (5)	75.00% (15)	20
10	10.00% (2)	90.00% (18)	20
11	30.00% (6)	70.00% (14)	20

Üç puanı aşan 100 çocuğa ikinci soru olan “*Sence bu hikâyede Eda ve Esra’dan hangisi daha haklıdır? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Neticesinde “*Eda haklı, çünkü kardeşinin eli kanıyordu sonra Ayşe teyzeye yara bandını alması gerektiğini açıklayabilir*” cevabını veren çocuklara 3 puan; “*Esra haklı, çünkü başkasına ait şeyleri izin almadan kullanmamak gerekir*” cevabını veren çocuklara 2 puan; “*Eda haklı/Esra haklı çünkü...*” şeklinde anlamsız cevap veren çocuklara 1 puan verilmiştir.

Tablo 4.2. İkilem 2’nci Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (3)	2 PUAN (77)	3 PUAN (20)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	5.00% (1)	85.00% (17)	10.00% (2)	20
6 VE 7	0.00% (0)	70.00% (14)	30.00% (6)	20
8 VE 9	0.00% (0)	80.00% (16)	20.00% (4)	20
10	0.00% (0)	85.00% (17)	15.00% (3)	20
11	10.00% (2)	65.00% (13)	25.00% (5)	20

Tablo 4.3. İkilem 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı

	1 PUAN (3)	2 PUAN (77)	3 PUAN (20)	ÇOCUK SAYISI (100)
ERKEK	3	35	14	52
KIZ	0	42	6	48

Tablo 4.4. İkilem 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (3)	2 PUAN (77)	3 PUAN (20)	ÇOCUK SAYISI (100)
KARDEŞ VAR	2	63	16	81
KARDEŞ YOK	1	14	6	19

Tablo 4.5. İkilem 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (3)	2 PUAN (77)	3 PUAN (20)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	0	41	11	52
YÜKSEKÖĞRETİM	3	36	9	48

Tablo 4.6. İkilem 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (3)	2 PUAN (77)	3 PUAN (20)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	1	31	7	39
YÜKSEKÖĞRETİM	2	46	13	61

Son olarak “*Sen olsan ne yapardın?*” şeklindeki 3. soru çocuklara yöneltilmiştir. Neticesinde “*Ben de Eda gibi davranırdım.*” cevabını veren çocuğa 3 puan; “*Yara bandını almak için annemlerin gelmesini beklerdim/annemi çağırırdım.*” cevabını veren çocuğa 2 puan verilmiştir. Diğer yandan anlamsız cevap veren çocuğa ise 1 puan verilmiştir.

Tablo 4.7. İkilem 3’üncü Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (19)	2 PUAN (71)	3 PUAN (10)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	5.00% (1)	95.00% (19)	0.00% (0)	20
6 VE 7	25.00% (5)	65.00% (13)	10.00% (2)	20
8 VE 9	30.00% (6)	65.00% (13)	5.00% (1)	20
10	30.00% (6)	55.00% (11)	15.00% (3)	20
11	5.00% (1)	75.00% (15)	20.00% (4)	20

Tablo 4.8. İkilem 3’üncü Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı

	1 PUAN (19)	2 PUAN (71)	3 PUAN (10)	ÇOCUK SAYISI (100)
ERKEK	11	34	7	52
KIZ	8	37	3	48

Tablo 4.9. İkilem 3’üncü Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (19)	2 PUAN (71)	3 PUAN (10)	ÇOCUK SAYISI (100)
KARDEŞ VAR	15	58	8	81
KARDEŞ YOK	4	13	2	19

**Tablo 4.10. İkilem 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (19)	2 PUAN (71)	3 PUAN (10)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	6	41	5	52
YÜKSEKÖĞRETİM	13	30	5	48

**Tablo 4.11. İkilem 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (19)	2 PUAN (71)	3 PUAN (10)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	5	31	3	39
YÜKSEKÖĞRETİM	14	40	7	61

4.1.2. Hikâye II (Kültürel Paylaşım)

Çocuklara okunan “kültürel paylaşım” temalı ikinci hikaye şöyledir: “*Birgün Ayşe teyze Eda ve Esra’ ya 3 tane şeker verdi ve paylaşmalarını istedi. Abla Eda 2 tane şekeri kendi aldı ve 1 tanesini kardeşi Esra’ya verdi. Esra bu duruma şaşırıldı.*”

Birinci soru çocuklara yöneltilmiştir ve kriterlere bakılarak puanlama yapılmıştır. Neticesinde “*Ayşe teyze Eda ve Esra’ ya 3 tane şeker vermiş*” cevabını veren çocuklara 1 puan; “*Paylaşmalarını istemiş*” cevabını veren çocuklara 1 puan; “*Eda 2 tane şekeri kendi almış.*” cevabını veren çocuklara 1 puan; “*1 tanesini kardeşi Esra’ ya vermiş*” cevabını veren çocuklara 1 puan verilmiştir. Diğer yandan, anlamsız cevap veren çocuklara puan verilmemiştir.

Tablo 4.12. Kültürel Paylaşım 1’inci Soruya Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	3 PUAN (17)	4 PUAN (83)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	5.00% (1)	95.00% (19)	20
6 VE 7	30.00% (6)	70.00% (14)	20
8 VE 9	20.00% (4)	80.00% (16)	20
10	10.00% (2)	90.00% (18)	20
11	20.00% (4)	80.00% (16)	20

Üç puanı aşan 100 çocuğa ikinci soru olan “*Sence Eda ve Esra’ dan hangisi daha haklıdır? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. “*Esra Haklı, çünkü kardeşi ile şekerleri eşit paylaşmalıydı. /çünkü o daha az şeker aldı*” cevabını veren çocuklara 3 puan; “*Eda haklı, çünkü küçük kardeş olduğu için daha az şeker almalı*” cevabını veren çocuklara 2 puan; “*haklı/haksız çünkü...*” şeklinde anlamsız cevap veren çocuklara 1 puan verilmiştir.

Tablo 4.13. Kültürel Paylaşım 2’nci Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (4)	2 PUAN (18)	3 PUAN (78)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	0.00% (0)	30.00% (6)	70.00% (14)	20
6 VE 7	10.00% (2)	25.00% (5)	65.00% (13)	20
8 VE 9	0.00% (0)	20.00% (4)	80.00% (16)	20
10	5.00% (1)	5.00% (1)	90.00% (18)	20
11	5.00% (1)	10.00% (2)	85.00% (17)	20

Tablo 4.14. Kültürel Paylaşım 2’nci Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı

	1 PUAN (4)	2 PUAN (18)	3 PUAN (78)	ÇOCUK SAYISI (100)
ERKEK	1	10	41	52
KIZ	3	8	37	48

Tablo 4.15. Kültürel Paylaşım 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (4)	2 PUAN (18)	3 PUAN (78)	ÇOCUK SAYISI (100)
KARDEŞ VAR	2	13	66	81
KARDEŞ YOK	2	5	12	19

Tablo 4.16. Kültürel Paylaşım 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (4)	2 PUAN (18)	3 PUAN (78)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	2	8	42	52
YÜKSEKÖĞRETİM	2	10	36	48

Tablo 4.17. Kültürel Paylaşım 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (4)	2 PUAN (18)	3 PUAN (78)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	2	9	28	39
YÜKSEKÖĞRETİM	2	9	50	61

Son olarak “*Sen olsan ne yapardın?*” sorusu yöneltilmiştir. “*Kardeşim ve kendime 1 tane şeker alıp kalan şekerini ikiye bölerek paylaştırdım, 1 tane anneme/arkadaşıma, 1 kardeşime verir 1 tane de kendim alırdım. 1 şekerini kendim alırdım ya da 1 şekerini kardeşime verirdim*” cevabını verene 3; “*Fazla şekerini Ayşe teyzeye geri verirdim. Kardeşim daha küçük olduğu için ona 2 şeker verir, kendim 1 şeker alırdım. Ben daha büyük olduğum için kendim 2 şeker alır, kardeşime 1 şeker verirdim, Hepsini kardeşime verirdim ya da Hepsini kendim alırdım...*” cevabını verene 2 puan verilmiştir. Diğer yandan anlamsız cevap veren çocuklara ise 1 puan verilmiştir.

Tablo 4.18. Kültürel Paylaşım 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (13)	2 PUAN (31)	3 PUAN (56)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	0.00% (0)	60.00% (12)	40.00% (08)	20
6 VE 7	35.00% (7)	45.00% (09)	20.00% (04)	20
8 VE 9	15.00% (3)	5.00% (01)	80.00% (16)	20
10	0.00% (0)	20.00% (04)	80.00% (16)	20
11	15.00% (3)	25.00% (05)	60.00% (12)	20

Tablo 4.19. Kültürel Paylaşım 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı

	1 PUAN (13)	2 PUAN (31)	3 PUAN (56)	ÇOCUK SAYISI (100)
ERKEK	6	16	30	52
KIZ	7	15	26	48

Tablo 4.20. Kültürel Paylaşım 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (13)	2 PUAN (31)	3 PUAN (56)	ÇOCUK SAYISI (100)
KARDEŞ VAR	9	26	46	81
KARDEŞ YOK	4	5	10	19

Tablo 4.21. Kültürel Paylaşım 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (13)	2 PUAN (31)	3 PUAN (56)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	10	18	24	52
YÜKSEKÖĞRETİM	3	13	32	48

**Tablo 4.22. Kültürel Paylaşım 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (13)	2 PUAN (31)	3 PUAN (56)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	8	13	18	39
YÜKSEKÖĞRETİM	5	18	38	61

4.1.3. Hikâye III (Kasti Kaza)

Çocuklara okunan “kasti kaza” temalı üçüncü hikâye şöyledir: “*Eda bir gün annesinin istediği bardağı dolaptan almaya çalışırken kolu kazayla bardaklara çarptı ve 8 tane bardak kırdı. Esra ise annesinden gizli, bardakların olduğu dolaptaki çikolata paketini ararken kolu kazayla bardaklara çarptı ve 1 tane bardak kırdı.*”

Birinci soru “*Hikâyeyi anladın mı? Peki bu hikâyede ne olduğunu anlatır mısın?*” çocuklara yöneltilmiştir, puanlama yapılmıştır. Neticesinde “*Annesi Eda’dan bardak getirmesini istemiş.*” cevabını veren çocuklara 1; “*Eda bardağı almaya çalışırken kolu kazayla çarpmış 8 tane bardak kırmış.*” cevabını veren çocuklara 1; “*Esra annesinden gizli dolaptaki çikolata paketini arıyormuş.*” cevabını veren çocuklara 1; “*Çikolata paketini ararken kolu kazayla çarpmış 1 tane bardak kırmış.*” cevabını veren çocuklara 1 puan verilmiştir. Diğer yandan, anlamsız cevap veren çocuklara puan verilmemiştir.

**Tablo 4.23. Kasti Kaza 1'inci Soruya Verilen Cevapların
Yaş Grubuna Göre Dağılımı**

	3 PUAN (31)	4 PUAN (69)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	25.00% (05)	75.00% (15)	20
6 VE 7	50.00% (10)	50.00% (10)	20
8 VE 9	35.00% (07)	65.00% (13)	20
10	05.00% (01)	95.00% (19)	20
11	40.00% (08)	60.00% (12)	20

Üç puanı aşan 100 çocuğa ikinci soru “*Sence Eda ve Esra’ dan hangisi daha haklıdır (yaramazdır)? Neden?*” yöneltilmiştir. “*Esra hatalı, çünkü ablası annesine bardak getiriyormuş ama o annesinden gizli çikolata arıyormuş.*” cevabını verene 3; “*Eda hatalı, çünkü o 8 bardak kırmış (daha çok kırmış).*” cevabını verene 2; “*Eda / Esra hatalı, çünkü... (Anlamsız cevap) ...*” şeklinde ölçeğe göre anlamsız cevap veren çocuklara ise 1 puan verilmiştir.

Tablo 4.24. Kasti Kaza 2’nci Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (3)	2 PUAN (43)	3 PUAN (54)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	0.00% (0)	60.00% (12)	40.00% (08)	20
6 VE 7	5.00% (1)	50.00% (10)	45.00% (09)	20
8 VE 9	5.00% (1)	40.00% (08)	55.00% (11)	20
10	0.00% (0)	40.00% (08)	60.00% (12)	20
11	5.00% (1)	25.00% (05)	70.00% (14)	20

Tablo 4.25. Kasti Kaza 2’nci Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı

	1 PUAN (3)	2 PUAN (43)	3 PUAN (54)	ÇOCUK SAYISI (100)
ERKEK	1	20	31	52
KIZ	2	23	23	48

Tablo 4.26. Kasti Kaza 2’nci Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (3)	2 PUAN (43)	3 PUAN (54)	ÇOCUK SAYISI (100)
KARDEŞ VAR	2	34	31	81
KARDEŞ YOK	1	9	23	19

**Tablo 4.27. Kasti Kaza 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların
Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (3)	2 PUAN (43)	3 PUAN (54)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	2	23	27	52
YÜKSEKÖĞRETİM	1	20	27	48

**Tablo 4.28. Kasti Kaza 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların
Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (3)	2 PUAN (43)	3 PUAN (54)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	2	18	19	39
YÜKSEKÖĞRETİM	1	25	35	61

Son olarak “*Sen anne olsaydın hangisine daha çok kızardın? Neden?*” şeklindeki soru çocuklara yöneltilmiştir. Neticesinde “*Esra’ya kızardım çünkü o benden izinsiz çikolata paketini almaya çalışırken bardak kırdı.*” cevabını verene 3; “*Eda’ ya kızardım çünkü o 8 bardak kırdı (daha çok bardak kırdı)...*” cevabını verene 2; “*Eda’ ya/ Esra’ ya kızardım, çünkü...*” ölçüğe göre anlamsız cevap veren çocuklara ise 1 puan verilmiştir.

**Tablo 4.29. Kasti Kaza 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Yaş Grubuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (16)	2 PUAN (37)	3 PUAN (47)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	10.00% (2)	60.00% (12)	30.00% (06)	20
6 VE 7	10.00% (2)	50.00% (10)	40.00% (08)	20
8 VE 9	35.00% (7)	20.00% (04)	45.00% (09)	20
10	15.00% (3)	30.00% (06)	55.00% (11)	20
11	10.00% (2)	25.00% (05)	65.00% (13)	20

**Tablo 4.30. Kasti Kaza 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Cinsiyete Göre Dağılımı**

	1 PUAN (16)	2 PUAN (37)	3 PUAN (47)	ÇOCUK SAYISI (100)
ERKEK	6	20	26	52
KIZ	10	17	21	48

**Tablo 4.31. Kasti Kaza 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (16)	2 PUAN (37)	3 PUAN (46)	ÇOCUK SAYISI (100)
KARDEŞ VAR	12	31	38	81
KARDEŞ YOK	4	6	9	19

**Tablo 4.32. Kasti Kaza 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (16)	2 PUAN (37)	3 PUAN (47)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	11	20	21	52
YÜKSEKÖĞRETİM	5	17	26	48

**Tablo 4.33. Kasti Kaza 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (16)	2 PUAN (37)	3 PUAN (47)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	9	14	16	39
YÜKSEKÖĞRETİM	7	23	31	61

4.1.4. Hikâye IV (Sosyal Yardımlaşma)

Çocuklara okunan “sosyal yardımlaşma” temalı dördüncü hikaye şöyledir: “*Eda ve Esra, annesi ve babası ile birlikte kahvaltı ettikten sonra, annesi Eda’ya “kahvaltı sofrasını toplamama yardım eder misiniz?” dedi. Eda kardeşine “Hadi birlikte anneme yardım edelim” deyince, Esra “Annem sana söyledi. Banane, sen toplu” diyerek ablasına yardım etmedi. Eda sofrayı tek başına toplarken babası Eda’ya “Haydi okula geç kalıyorsun, gidelim.” dedi ve Eda’yı okula götürdü. Henüz okula gitmeyen Esra evde kaldığı için, sofrayı toplamak zorunda kaldı.*”

Öncelikle, “*Hikâyeyi anladın mı? Peki bu hikâyede ne olduğunu anlatır mısın?*” sorusu çocuklara yöneltilmiştir. Neticesinde “*Anneleri Eda’dan sofrayı toplamasına yardım etmelerini istemiş.*” cevabını veren çocuklara 1; “*Esra ablasına yardım etmek istememiş ve “annem sana söyledi sen toplu” demiş.*” cevabını veren çocuklara 1; “*Eda sofrayı toplamaya başlayınca babası geç kalacaklarını söyleyerek onu okula götürmüş.*” cevabını veren çocuklara 1; “*Sonra da Esra tek başına sofrayı toplamak zorunda kalmış.*” cevabını veren çocuklara 1 puan verilmiştir. Diğer yandan, anlamsız cevap veren çocuklara puan verilmemiştir.

Tablo 4.34. Sosyal Yardımlaşma 1’inci Soruya Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	3 PUAN (32)	4 PUAN (68)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	30.00% (6)	70.00% (14)	20
6 VE 7	40.00% (8)	60.00% (12)	20
8 VE 9	40.00% (8)	60.00% (12)	20
10	15.00% (3)	85.00% (17)	20
11	35.00% (7)	65.00% (13)	20

Üç puanı aşan 100 çocuğa ikinci soru olan “*Sence Eda ve Esra’ dan hangisi daha haklıdır? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Neticesinde “*Esra hatalı, çünkü ablasına yardım etmemiş.*” cevabını veren çocuklara 3; “*Eda hatalı, çünkü annesi sofrayı ona toplu demiş Eda hatalı, çünkü sofrayı toplaması gerekirken babasıyla okula gitmiş.*” cevabını veren çocuklara 2; “*Eda hatalı/Esra hatalı çünkü...*” şeklinde ölçeğe göre anlamsız cevap veren çocuklara 1 puan verilmiştir.

Tablo 4.35. Sosyal Yardımlaşma 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (1)	2 PUAN (23)	3 PUAN (76)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	0.00% (0)	15.00% (3)	85.00% (17)	20
6 VE 7	0.00% (0)	35.00% (7)	65.00% (13)	20
8 VE 9	0.00% (0)	20.00% (4)	80.00% (16)	20
10	0.00% (0)	15.00% (3)	85.00% (17)	20
11	5.00% (1)	30.00% (6)	65.00% (13)	20

Tablo 4.36. Sosyal Yardımlaşma 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı

	1 PUAN (1)	2 PUAN (23)	3 PUAN (76)	ÇOCUK SAYISI (100)
ERKEK	1	10	41	52
KIZ	0	13	35	48

Tablo 4.37. Sosyal Yardımlaşma 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (1)	2 PUAN (23)	3 PUAN (76)	ÇOCUK SAYISI (100)
KARDEŞ VAR	0	16	65	81
KARDEŞ YOK	1	7	11	19

Tablo 4.38. Sosyal Yardımlaşma 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (1)	2 PUAN (23)	3 PUAN (76)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	1	12	39	52
YÜKSEKÖĞRETİM	0	11	37	48

**Tablo 4.39. Sosyal Yardımlaşma 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların
Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (1)	2 PUAN (23)	3 PUAN (76)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	0	9	30	39
YÜKSEKÖĞRETİM	1	14	46	61

Son olarak “*Sen olsaydın ne yapardın?*” şeklindeki soru çocuklara yöneltilmiştir. Neticesinde “*Ablama yardım ederdim.*” cevabını veren çocuğa 3; “*Esra gibi sofrayı toplamaya yardım etmek istemezdim ya da Küçük olduğum için/erkek olduğum için sofrayı toplamaya yardım etmek istemezdim*” cevabını veren çocuğa 2; anlamsız cevap veren çocuklara ise 1 puan verilmiştir.

**Tablo 4.40. Sosyal Yardımlaşma 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Yaş Grubuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (25)	2 PUAN (4)	3 PUAN (71)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	25.00% (5)	0.00% (0)	75.00% (15)	20
6 VE 7	35.00% (7)	15.00% (3)	50.00% (10)	20
8 VE 9	25.00% (5)	0.00% (0)	75.00% (15)	20
10	15.00% (3)	0.00% (0)	85.00% (17)	20
11	25.00% (5)	5.00% (1)	70.00% (14)	20

**Tablo 4.41. Sosyal Yardımlaşma 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Cinsiyete Göre Dağılımı**

	1 PUAN (25)	2 PUAN (4)	3 PUAN (71)	ÇOCUK SAYISI (100)
ERKEK	12	3	37	52
KIZ	13	21	34	48

Tablo 4.42. Sosyal Yardımlaşma 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (25)	2 PUAN (4)	3 PUAN (71)	ÇOCUK SAYISI (100)
KARDEŞ VAR	21	2	58	81
KARDEŞ YOK	4	2	13	19

Tablo 4.43. Sosyal Yardımlaşma 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (25)	2 PUAN (4)	3 PUAN (71)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	13	4	35	52
YÜKSEKÖĞRETİM	12	0	36	48

Tablo 4.44. Sosyal Yardımlaşma 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (25)	2 PUAN (4)	3 PUAN (71)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	8	2	29	39
YÜKSEKÖĞRETİM	17	2	42	61

4.1.5. Hikâye V (Aile Kuralı)

Çocuklara okunan “aile kuralı” temalı beşinci hikâye şöyledir: “*Annesi yemeği hazırladı ve Eda ile Esra’yı yemeğe çağırdı. Sofrada tatlıyı gören Eda ve Esra tatlı yemek istediler. Annesi ancak yemeklerini yedikten sonra tatlı yiyebileceklerini söyledi.*”

Birinci soru “*Hikâyeyi anladın mı? Peki bu hikâyede ne olduğunu anlatır mısın?*” çocuklara yöneltilmiştir. Neticesinde “*Anneleri Eda ile Esra’ yı yemeğe çağırmış.*” cevabını veren çocuklara 1; “*Eda ve Esra sofrada tatlıyı görmüşler.*” demiş.” cevabını veren çocuklara 1; “*Tatlı yemek istemişler.*” cevabını veren çocuklara 1; “*Anneleri yemeklerini yedikten sonra tatlı yiyebileceklerini söylemiş.*” cevabını veren çocuklara 1 puan verilmiştir. Diğer yandan, anlamsız cevap veren çocuklara puan verilmemiştir.

Tablo 4.45. Aile Kuralı 1’inci Soruya Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	3 PUAN (23)	4 PUAN (77)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	15.00% (3)	85.00% (17)	20
6 VE 7	30.00% (6)	70.00% (14)	20
8 VE 9	30.00% (6)	70.00% (14)	20
10	10.00% (2)	90.00% (18)	20
11	30.00% (6)	70.00% (14)	20

Üç puanı aşan 100 çocuğa ikinci soru olan “*Sence Eda ve Esra mı yoksa annesi mi daha haklıdır? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Neticesinde “*Anneleri haklı, çünkü yemeğini bitirmeden tatlı yenmez.*” cevabını veren çocuklara 3 puan; “*Eda ve Esra haklı, çünkü sofrada tatlıyı görünce canları tatlı yemek istemiş.*” cevabını veren çocuklara 2 puan; “*Eda ve Esra Haklı/Annesi Haklı Çünkü...*” şeklinde ölçeğe göre anlamsız cevap veren çocuklara 1 puan verilmiştir.

Tablo 4.46. Aile Kuralı 2’nci Sorusuna Verilen Cevapların Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	1 PUAN (1)	2 PUAN (5)	3 PUAN (94)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	0.00% (0)	5.00% (1)	95.00% (19)	20
6 VE 7	5.00% (1)	5.00% (1)	90.00% (18)	20
8 VE 9	0.00% (0)	5.00% (1)	95.00% (19)	20
10	0.00% (0)	5.00% (1)	95.00% (19)	20
11	0.00% (0)	5.00% (1)	95.00% (19)	20

**Tablo 4.47. Aile Kuralı 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların
Cinsiyete Göre Dağılımı**

	1 PUAN	2 PUAN	3 PUAN	ÇOCUK SAYISI
	(1)	(5)	(94)	(100)
ERKEK	1	2	49	52
KIZ	0	3	45	48

**Tablo 4.48. Aile Kuralı 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların
Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN	2 PUAN	3 PUAN	ÇOCUK SAYISI
	(1)	(5)	(94)	(100)
KARDEŞ VAR	1	4	76	81
KARDEŞ YOK	0	1	18	19

**Tablo 4.49. Aile Kuralı 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların
Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN	2 PUAN	3 PUAN	ÇOCUK SAYISI
	(1)	(5)	(94)	(100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	0	4	48	52
YÜKSEKÖĞRETİM	1	1	46	48

**Tablo 4.50. Aile Kuralı 2'nci Sorusuna Verilen Cevapların
Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (1)	2 PUAN (5)	3 PUAN (94)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	0	4	35	39
YÜKSEKÖĞRETİM	1	1	59	61

Son olarak “*Sen olsaydın ne yapardın?*” şeklindeki soru çocuklara yöneltilmiştir. Neticesinde “*Yemeğimi bitirmeden tatlı yemezdim.*” cevabını verene 3; “*Önce tatlıyı yedim, sonra yemeğimi yedim.*” cevabını verene 2; ölçüğe göre anlamsız cevap veren çocuklara ise 1 puan verilmiştir.

**Tablo 4.51. Aile Kuralı 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Yaş Grubuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (5)	2 PUAN (6)	3 PUAN (89)	ÇOCUK SAYISI (100)
4 VE 5	0.00% (0)	15.00% (3)	85.00% (17)	20
6 VE 7	10.00% (2)	10.00% (2)	80.00% (16)	20
8 VE 9	5.00% (1)	0.00% (0)	95.00% (19)	20
10	5.00% (1)	0.00% (0)	95.00% (19)	20
11	5.00% (1)	5.00% (1)	90.00% (18)	20

**Tablo 4.52. Aile Kuralı 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Cinsiyete Göre Dağılımı**

	1 PUAN (5)	2 PUAN (6)	3 PUAN (89)	ÇOCUK SAYISI (100)
ERKEK	3	2	47	52
KIZ	2	4	42	48

**Tablo 4.53. Aile Kuralı 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (5)	2 PUAN (6)	3 PUAN (89)	ÇOCUK SAYISI (100)
KARDEŞ VAR	4	5	72	81
KARDEŞ YOK	1	1	17	19

**Tablo 4.54. Aile Kuralı 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (5)	2 PUAN (6)	3 PUAN (89)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	2	4	46	52
YÜKSEKÖĞRETİM	2	3	43	48

**Tablo 4.55. Aile Kuralı 3'üncü Sorusuna Verilen Cevapların
Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

	1 PUAN (5)	2 PUAN (6)	3 PUAN (89)	ÇOCUK SAYISI (100)
YÜKSEKÖĞRETİM ALTI	2	1	36	39
YÜKSEKÖĞRETİM	3	5	53	61

4.1.6. Ahlaki Yargı Puanı

Araştırmaya katılan 4-11 yaş aralığındaki çocuklardan toplanan verilerden hareketle Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ) uyarınca ortaya çıkan ahlaki yargı puanları hesaplanmıştır. Söz konusu hesaplama yapılırken hikayelerdeki ikinci ve üçüncü sorular neticesinde gelen puanlar toplanmıştır. Puanların yaşa göre, cinsiyete göre,

kardeşin olup olmadığı durumuna göre, anne ve babanın eğitim durumuna göre dağılımı aşağıdaki tablolardaki gibi meydana gelmiştir.

Tablo 4.56. Ahlaki Yargı Puanının Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
4 VE 5	0	0	0	0	0	0	1	2	2	9	6	0	0	0	0
6 VE 7	0	1	1	0	2	3	2	0	1	3	2	1	4	0	0
8 VE 9	1	0	0	0	1	0	1	0	2	4	5	2	3	1	0
10	0	0	0	0	0	0	0	2	1	4	6	2	4	1	0
11	0	0	0	0	1	0	0	5	1	1	4	2	5	0	1
	1	1	1	0	4	3	4	9	7	21	23	7	16	2	1

Ahlaki yargı puanının yaşa göre dağılımı incelendiği zaman yaşa göre farklılaşma olduğu kanaatine ulaşılmıştır.

Tablo 4.57. Ahlaki Yargı Puanının Cinsiyete Göre Dağılımı

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
ERKEK	0	0	1	0	2	0	1	8	5	9	8	6	10	1	1
KIZ	1	1	0	0	2	3	3	1	2	12	15	1	6	1	0
	1	1	1	0	4	3	4	9	7	21	23	7	16	2	1

Ahlaki yargı puanının cinsiyete göre dağılımı incelendiği zaman erkek çocuklarının puanın daha yüksek olduğu yönünde kanaate ulaşılmıştır.

Tablo 4.58. Ahlaki Yargı Puanının Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılımı

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
KARDEŞ VAR	1	1	1	0	2	2	4	6	4	17	20	6	14	2	1
KARDEŞ YOK	0	0	0	0	2	1	0	3	3	4	3	1	2	0	0
	1	1	1	0	4	3	4	9	7	21	23	7	16	2	1

Ahlaki yargı puanının kardeşin olup olmadığı durumuna göre dağılımı incelendiği zaman kardeşi olan çocuklarının puanın daha yüksek olduğu yönünde kanaate ulaşılmıştır.

Tablo 4.59. Ahlaki Yargı Puanının Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	Z	29	30
Y. ÖĞRETİM ALTI	1	0	0	0	2	2	3	6	5	6	17	3	7		0	0
YÜKSEKÖĞRETİM	0	1	1	0	2	1	1	3	2	15	6	4	9		2	1
	1	1	1	0	4	3	4	9	7	21	23	7	16		2	1

Ahlaki yargı puanının annenin eğitim düzeyi durumuna göre dağılımı incelendiği zaman ahlaki yargı puanı bakımından bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4.60. Ahlaki Yargı Puanının Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Y. ÖĞRETİM ALTI	1	0	0	0	3	1	2	3	3	6	13	2	5	0	0
YÜKSEKÖĞRETİM	0	1	1	0	1	2	2	6	4	15	10	5	11	2	1
	1	1	1	0	4	3	4	9	7	21	23	7	16	2	1

Ahlaki yargı puanının annenin eğitim düzeyi durumuna göre dağılımı incelendiği zaman ahlaki yargı puanı bakımından bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

4.2. Araştırmada Hikâyelere Ait Bulgular

Araştırmaya katılan 4-11 yaş aralığındaki çocuklardan toplanan verilerden hareketle betimsel istatistiklere ilişkin bilgilerin Tablo 4.61'deki gibi olduğu görülmüştür. Söz konusu bu tabloda araştırmamızın alt problemlerinden birini teşkil eden “4-11 yaş aralığındaki günümüz çocuklarının Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ) uyarınca ahlaki yargı düzeyi nedir?” sorusuna ilişkin cevapları içerir bulgular mevcuttur.

Tablo 4.61. 4-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Yargı Düzeylerine İlişkin Olarak Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{x}	Ss	Min	Maks.	Düzye
İkilem	100	4,08	0,774	2	6	Orta
Kültürel paylaşım	100	5,17	1,055	2	6	Yüksek
Kasti kaza	100	4,82	1,114	2	6	Yüksek
Sosyal yardımlaşma	100	5,21	1,131	2	6	Çok Yüksek
Aile kuralı	100	5,77	0,709	2	6	Çok Yüksek
Ahlaki yargı	100	25,05	2,607	10	30	Yüksek

4-11 yaş aralığındaki çocukların “Ahlaki Yargı Ölçeği (AYÖ)” toplam puanlarının minimum değerinin 10; maksimum değerinin 30 olduğu olabileceği çıkmıştır. Evans, J.D. (1996) tarafından korelasyon katsayısına ilişkin ilişkinin açıklandığı makalede korelasyon katsayısının “0,00-0,19 arasında çok zayıf, 0,20-0,39 arasında zayıf, 0,40-

0,59 arasında orta, 0,60-0,79 arasında güçlü ve 0,80-1,00 arasında çok güçlü” olduğu belirlenmiştir (Evans, 1996).

Bu itibarla 4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı ölçeği puanları 10 ve 30 aralığında farklılık gösterdiğinden; 10 ile 14 arasında değerler “çok düşük”; 15 ile 18 arasında değerler “düşük”; 19 ile 22 arasında değerler “orta”; 23 ile 26 arasında değerler “yüksek”; 27 ile 30 arasında değerler “çok yüksek” düzeyleri göstermektedir. Öte yandan, alt boyutlar bakımından ölçeğin değerlendirilmesinde 2 ile 2,80 arasında değerler “çok düşük”; 2,81 ile 3,60 arasında değerler “düşük”; 3,61 ile 4,40 arasında değerler “orta”; 4,41 ile 5,20 arasında değerler “yüksek”; 5,21 ile 6 arasında değerler “çok yüksek” düzeyleri ifade etmektedir (Bayrak, 2019a; Kayahan, 2020).

Yukarıdaki tablonun analizinde görüleceği üzere 4-11 yaş aralığındaki araştırmaya katılan 100 çocuğun ahlaki yargı puanları ($\bar{x} = 25,05$) çıkararak “yüksek” çıkmıştır. Çalışmamızın meydana gelmesinde kullanılan ölçeğin alt boyutları bakımından ikilem puanı ($\bar{x} = 4,08$) çıkararak “orta” düzeyde, kültürel paylaşımı puanı ($\bar{x} = 5,17$) çıkararak “yüksek” düzeyde, kasti kaza puanı ($\bar{x} = 4,82$) çıkararak “yüksek” düzeyde, sosyal yardımlaşma ($\bar{x} = 5,21$) çıkararak “çok yüksek” düzeyde, aile kuralı ($\bar{x} = 5,77$) çıkararak “çok yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu itibarla araştırmaya katılan çocukların yalnızca ikilem alt boyutu bakımından orta düzeyde ahlaki yargı puanına sahip olduğu diğer alt boyutlar ve ölçek bakımından yüksek veya çok yüksek ahlaki yargı puanlarına sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmamızın alt problemlerinden bir diğerini teşkil eden “4-11 yaş aralığındaki günümüz çocuklarının yaşları ile ahlaki yargı gelişimi arasında bağlantı mevcut mudur?” sorusuna ilişkin cevapları içerir bulgular aşağıda ortaya konmuştur. Yaş verisinde birden fazla değişken içerdiği için ANOVA testi yapılmıştır. Nitekim anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının tespiti adına anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda meydana getirilen analizlerde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının tespiti için Scheffe post hoc analizi meydana getirilmiştir.

Tablo 4.62. 4-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Yargı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğinin Tespiti Adına ANOVA Sonuçları

					A	N	O	V	A	
Puan	Yaş	N	\bar{x}	Ss	Küm e	KT	Sd	KO	F	p
İkilem	4 ve 5	20	4,00	,459	G.a.	1,66	4	0,415	0,683	0,605
	6 ve 7	20	4,15	,875	G.içi	57,70	95	0,607		
	8 ve 9	20	3,95	,826	Total	59,36	99			
	10	20	4,00	,858						
	11	20	4,30	,801						
Kültürel	4 ve 5	20	5,10	,641	G.a.	18,26	4	4,565	4,722	0,002
Paylaşım	6 ve 7	20	4,40	1,231	G.içi	91,85	95	0,967		
	8 ve 9	20	5,45	1,050	Total	110,11	99			
	10	20	5,65	,745						
	11	20	5,25	1,118						
Kasti	4 ve 5	20	4,60	,940	G.a.	5,76	4	1,440	1,169	0,329
Kaza	6 ve 7	20	4,70	1,129	G.içi	117,00	95	1,232		
	8 ve 9	20	4,60	1,231	Total	122,76	99			
	10	20	5,00	1,076						
	11	20	5,20	1,152						
Sosyal	4 ve 5	20	5,35	,988	G.a.	6,74	4	1,685	1,336	0,262
Yardım-	6 ve 7	20	4,80	1,240	G.içi	119,85	95	1,262		
laşma	8 ve 9	20	5,30	1,174	Total	126,59	99			
	10	20	5,55	,887						
	11	20	5,05	1,276						

Tablo 4.62. (devamı)

Aile	4 ve 5	20	5,80	,410	G.a.	1,26	4	0,315	0,618	0,651
Kuralı	6 ve 7	20	5,55	,999	G.içi	48,45	95	0,510		
	8 ve 9	20	5,85	,671	Total	49,71	99			
	10	20	5,85	,671						
	11	20	5,80	,696						
Ahlaki	4 ve 5	20	24,85	1,137	G.a.	69,10	4	17,275	2,719	0,034
Yargı	6 ve 7	20	23,60	3,500	G.içi	603,65	95	6,354		
	8 ve 9	20	25,15	3,014	Total	672,75	99			
	10	20	26,05	1,669						
	11	20	25,60	2,521						

Araştırmamıza katılan 4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı puanlarının yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti adına ANOVA sonucunda yaş gruplarına göre ahlaki yargı puanlarında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (F=2,719; p<0,05). Söz konusu farklılığın hangi yaş grubundan ötürü olduğunu belirlemek adına tamamlayıcı nitelikteki Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmış, neticesinde söz konusu farklılığın “kültürel paylaşım” alt boyutunda ‘6 ve 7 yaş grubu’ ile ‘8 ve 9 yaş grubu’ ve ‘10 yaş grubu’ arasında meydana geldiği görülmüştür. Farklılıklardan ilki 10 yaş grubu çocukları lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 1,25$), ikincisi 8 ve 9 yaş grubu çocukları lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 1,05$) çıkmış her ikisi yönünden 6 ve 7 yaş grubu aleyhine çıkmıştır. Diğer yandan, alt boyutlardan “ikilem (F=0,683; p>0,05)”, “kasti kaza (F=1,169; p>0,05)”, “sosyal yardımlaşma (F=1,336; p>0,05)”, “aile kuralı (F=0,618; p>0,05)” ile yaş grupları arasında anlamlı bir farklılaşmanın mevcut olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmamızın alt problemlerinden bir diğerini teşkil eden “4-11 yaş aralığındaki günümüz çocuklarının cinsiyetleri ile ahlaki yargı gelişimi bağlantı mevcut mudur?” sorusuna ilişkin cevapları içerir bulgular t-testi vasıtasıyla aşağıda ortaya konmuştur. Nitekim anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının tespiti adına anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.63. 4-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Yargı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğinin Tespiti Adına T Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	OSH	t	Sd	P
İkilem	Erkek	52	4,13	,886	,123	,732	98	,732
	Kız	48	4,02	,635	,092			
Kültürel	Erkek	52	5,23	1,022	,142	,598	98	,811
	Kız	48	5,10	1,096	,158			
Kasti	Erkek	52	4,96	1,066	,148	1,328	98	,620
	Kız	48	4,67	1,155	,167			
Kaza	Erkek	52	5,25	1,118	,155	,367	98	,624
	Kız	48	5,17	1,155	,167			
Sosyal	Erkek	52	5,77	,807	,112	-,011	98	,765
	Kız	48	5,77	,592	,085			
Ahlaki	Erkek	52	25,35	2,432	,337	1,185	98	,773
	Kız	48	24,73	2,773	,400			

Araştırmamıza katılan 4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti adına t-testi sonucunda cinsiyete göre ahlaki yargı puanında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($t=1,185$; $p>0,05$). Cinsiyete göre anlamlı farklılık meydana gelmemişse de ortalamalar açısından erkek çocuklarının ortalamasının biraz yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, alt boyutlar yönünden de $p>0,05$ olduğundan cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmamızın alt problemlerinden bir diğerini teşkil eden “4-11 yaş aralığındaki günümüz çocuklarının kardeşlerinin olup olmaması ile ahlaki yargı gelişimi arasında bağlantı mevcut mudur?” sorusuna ilişkin cevapları içerir bulgular t-testi vasıtasıyla aşağıda ortaya konmuştur. Nitekim anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının tespiti adına anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.64. 4-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Yargı Puanlarının Kardeşin Olup Olmadığı Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğinin Tespiti Adına T Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	OSH	t	Sd	P
İkilem	Kardeş Var	81	4,09	,778	,086	,170	98	,919
	Kardeş Yok	19	4,05	,780	,179			
Kültürel	Kardeş Var	81	5,25	,969	,108	1,516	98	,022
	Kardeş Yok	19	4,84	1,344	,308			
Paylaşım	Kardeş Var	81	4,85	1,097	,122	,589	98	,724
	Kardeş Yok	19	4,68	1,204	,276			
Kasta	Kardeş Var	81	5,26	1,093	,121	,899	98	,482
	Kardeş Yok	19	5,00	1,291	,296			
Yardımlaşma	Kardeş Var	81	5,77	,712	,079	-,132	98	,848
	Kardeş Yok	19	5,79	,713	,164			
Aile	Kardeş Var	81	25,21	2,654	,295	1,270	98	,818
	Kardeş Yok	19	24,37	2,338	,536			

Araştırmamıza katılan 4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı puanlarının kardeşin olup olmadığı durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti adına t-testi sonucunda kardeşin olup olmadığı durumuna göre ahlaki yargı puanında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($t=1,270$; $p>0,05$).

Kardeşin olup olmadığı durumuna göre anlamlı farklılık meydana gelmemişse de ortalamalar açısından kardeşi olan çocukların ortalamasının biraz yüksek olduğu görülmüştür.

Diğer yandan, alt boyutlardan “ikilem”, “kasti kaza”, “sosyal yardımlaşma”, “aile kuralı” yönünden de $p>0,05$ olduğundan kardeşin olup olmadığı durumuna göre

anlamli farklilik olmadigi tespit edilmiştir. Alt boyutlardan kültürel paylaşım yönünden $p < 0,05$ olduğundan farklilik olduğu görülmüş ve söz konusu farklilik “kültürel paylaşım” alt boyutunda kardeşi olan çocuklar lehine ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 0,41$) çıkmıştır. Araştırmamızın alt problemlerinden bir diğeri teşkil eden “4-11 yaş aralığında günümüz çocuklarının anne eğitim durumu ile ahlaki yargı gelişimi arasında bağlantı mevcut mudur?” sorusuna ilişkin cevapları içerir bulgular t-testi vasıtasıyla aşağıda ortaya konmuştur. Nitekim anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının tespiti adına anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.65. 4-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Yargı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklilik Gösterip Göstermediğinin Tespiti Adına T Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	OSH	t	Sd	P
İkilem	Yükseköğretim altı	52	4,19	,742	,103	,1520	98	,888
	Yükseköğretim	48	3,96	,798	,115			
Kültürel	Yükseköğretim altı	52	5,04	1,066	,148	-1,306	98	,526
Paylaşım	Yükseköğretim	48	5,31	1,035	,149			
Kasti	Yükseköğretim altı	52	4,67	1,133	,157	-1,380	98	,899
Kaza	Yükseköğretim	48	4,98	1,082	,156			
Sosyal	Yükseköğretim altı	52	5,15	1,161	,161	-,515	98	,551
Yardımlaşma	Yükseköğretim	48	5,27	1,106	,160			
Aile	Yükseköğretim altı	52	5,77	,645	,089	-,011	98	,865
Kuralı	Yükseköğretim	48	5,77	,778	,112			
Ahlaki	Yükseköğretim altı	52	24,83	2,463	,342	-,890	98	,837
Yargı	Yükseköğretim	48	25,29	2,760	,398			

Araştırmamıza katılan 4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı puanlarının anne eğitim durumuna göre farklilik gösterip göstermediğinin tespiti adına t-testi sonucunda anne

eğitim durumuna göre ahlaki yargı puanında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($t=0,890$; $p>0,05$).

Anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık meydana gelmemişse de ortalamalar açısından yükseköğretim kurumlarından mezun annelerin çocuklarının ahlaki yargı puan ortalamasının biraz yüksek olduğu görülmüştür.

Diğer yandan, alt boyutlar yönünden de $p>0,05$ olduğundan anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadđı tespit edilmiştir

Araştırmamızın alt problemlerinden bir diğerini teşkil eden “4-11 yaş aralığındaki günümüz çocuklarının baba eğitim durumu ile ahlaki yargı gelişimi arasında bağlantı mevcut mudur?” sorusuna ilişkin cevapları içerir bulgular t-testi vasıtasıyla aşağıda ortaya konmuştur. Nitekim anlamlı bir farklılaşma olup olmadđının tespiti adına anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.66. 4-11 Yaş ocuklarının Ahlaki Yargı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğinin Tespiti Adına T Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	OSH	t	Sd	P
İkilem	Yükseköğretim altı	39	4,10	,754	,121	,232	98	,840
	Yükseköğretim	61	4,07	,793	,102			
Kültürel	Yükseköğretim altı	39	4,92	1,178	,189	-1,897	98	,216
Paylaşım	Yükseköğretim	61	5,33	,944	,189			
Kasti	Yükseköğretim altı	39	4,62	1,184	,121	-1,478	98	,603
Kaza	Yükseköğretim	61	4,95	1,056	,190			
Sosyal	Yükseköğretim altı	39	5,31	1,030	,135	,689	98	,200
Yardımlaşma	Yükseköğretim	61	5,15	1,195	,153			
Aile	Yükseköğretim altı	39	5,77	,706	,113	-,009	98	,977

Tablo 4.66. (devamı)

Kuralı	Yükseköğretim	61	5,77	,716	,092			
Ahlaki	Yükseköğretim altı	39	24,72	2,655	,425	-1,019	98	,769
Yargı	Yükseköğretim	61	25,26	2,575	,330			

Araştırmamıza katılan 4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti adına t-testi sonucunda baba eğitim durumuna göre ahlaki yargı puanında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($t=-1,019$; $p>0,05$).

Anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık meydana gelmemişse de ortalamalar açısından yükseköğretim kurumlarından mezun babaların çocuklarının ahlaki yargı puan ortalamasının biraz yüksek olduğu görülmüştür.

Diğer yandan, alt boyutlar yönünden de $p>0,05$ olduğundan baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, günümüz 4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı gelişimlerinin Piaget'nin ahlaki yargı gelişim kuramına göre incelenmiştir. Çalışmanın evrenini İstanbul'un Üsküdar, Ümraniye, Kadıköy, Başakşehir ve Esenyurt ilçelerinde, Sakarya'nın Ferizli ilçesinde, Kocaeli'nin ise İzmit ilçesinde ve Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde 4-11 yaşındaki çocuklar oluşturmuştur. Çalışmaya 52 erkek, 48 kız çocuğu olmak üzere toplam 100 çocuk katılım sağlamıştır. Çocuklar yaşlarına göre 20'şerli gruplara ayrılmıştır. 4-5 yaş çocukları; 6-7 yaş çocukları; 8-9 yaş grup çocukları aynı gruplar içerisinde; 10 yaş ve 11 yaş çocukları münferit gruplar halinde incelenmiştir. 4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı düzeyleri, Sözer Çapan (2005) tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve ahlaki yargı ölçeğine göre belirlenmiştir.

4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı düzeylerine baktığımızda “ikilem” hikayesinin orta, “kültürel paylaşım” ve “kasti kaza” hikayelerinin yüksek, “sosyal yardımlaşma” ve “aile kuralı” hikayelerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sayede araştırmadaki çocukların ahlaki düzeylerinin bulgularda açıkladığımız üzere yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Sadece orta düzeyde olan ikilem hikayesinde dikkatimizi çeken bir durum olmuştur. Çocuklar, yaş cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısı fark etmeksizin olağanüstü durumlar söz konusu olsa dahi izinsiz asla kimsenin eşyasının alınmaması gerektiğini düşünmektedirler. Kısaca, ikilem hikayesinde çocukların görüşlerinin benzerlikleri söz konusudur.

Piaget'e göre doğumdan itibaren 4-5 yaşa kadar ahlak öncesi yargılama söz konusudur. 6-8 yaş ise ahlaki gerçekçilik dönemi olup bu dönem heteronom dönem olarak adlandırılır (Piaget, 1932). Bu dönemde prensipleri uygulamanın temel kabul edildiği

dönemde etkinlikler toplumsal bir özellik barındırmaz. Kurallara uymanın esas olarak alındığı bu aşamada bir şeyin uygun olup olmadığı otoriteye göre belirlenir ve prensiplerin değişebileceği algısı bulunmaz (Gültekin, 2008). 9-10 yaştan sonrası ise ahlaki özerklik yani otonom ahlak olarak da adlandırılır. Bu dönemde kurallar ortak bir anlaşma ile değiştirilebilir ve davranışlar niyetlere göre değerlendirilir. Bununla beraber suça verilen ceza orantılıdır (Piaget, 1932).

Dolayısıyla yaptığımız çalışmayı esas aldığımız zaman Piaget'nin çocukların yaşlarına göre farklı cevaplar verdiğini ve bu cevapların zihinsel gelişimle ilgili olduğunu bulduğu gibi bir sonuca ulaşılmıştır. Küçük çocuklar kuralların mutlak ve nesnel olduğunu düşünürken, büyük çocuklar kuralların göreceli ve değişebilir olduğunu ve niyetin önemli olduğunu anlamaktadırlar (Çileli, 1986,42).

Bu araştırmalara göre, küçük yaşlardaki çocukların töre gelişimi anlayışlarının, kuralların kesin ve objektif olduğunu düşündüğünü gösteriyor. Ancak yaş ilerledikçe, yetişkinlerin belirlediği kuralların göreceli ve değişken olduğu, davranışların arkasındaki amaçların ve niyetlerin önemli olduğu fark ediliyor (Topses, 1990,143). Dolayısıyla çalışmamızda da benzer sonuçlara ulaşmakla beraber 4-5 yaş çocukların kuralların korunması gerektiğini, izinsiz eşyalara dokunma konusunda çok hassas olduklarını belirtebiliriz. Son olarak, ahlaki yargı ölçeğine göre yüksek düzeye sahip olan yaş grubu 10 ve 11 yaş grubudur. Bu sonuç bize ahlaki yargı gelişim düzeyinin yaşa göre artması teorisini savunan Piaget'nin görüşüne ulaştırmaktadır (Çapan, 2005).

Bu çalışmamızda, t-testi sonucunda cinsiyete göre ahlaki yargı puanında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Cinsiyete göre anlamlı farklılık meydana gelmemişse de ortalamalar açısından erkek çocuklarının ortalamasının biraz yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, alt boyutlar yönünden de cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber, Çağdaş ile Seçer, Çapan, Dilber ile Ersoy tarafından yapılan çalışmalarını incelediğimizde ahlaki yargı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır (Çağdaş & Seçer, 2002; Çapan, 2005; Dilber & Ersoy, 2016).

Kayahan, tarafından yapılan 5-6 yaş çocukların ahlaki düzeyi çalışmasında da cinsiyete göre kız çocukların ahlaki yargı düzeyleri erkek çocuklara oranla yüksek çıkmıştır (Kayahan, 2020). Bununla beraber Walker'a göre çocuklarda ahlak gelişiminde cinsiyetin rol oynamasında çok az farklılık tespit etmiştir (Walker, 1984). Araştırmamıza katılan 4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı puanlarının yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti adına ANOVA sonucunda yaş gruplarına göre ahlaki yargı puanlarında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu farklılığın hangi yaş grubundan ötürü olduğunu belirlemek adına tamamlayıcı nitelikteki Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmış, neticesinde söz konusu farklılığın "kültürel paylaşım" alt boyutunda '6 ve 7 yaş grubu' ile '8 ve 9 yaş grubu' ve '10 yaş grubu' arasında meydana geldiği görülmüştür. Farklılıklardan ilki 10 yaş grubu çocukları lehine, ikincisi 8 ve 9 yaş grubu çocukları lehine çıkmış her ikisi yönünden 6 ve 7 yaş grubu aleyhine çıkmıştır. Diğer yandan, alt boyutlardan "ikilem", "kasti kaza", "sosyal yardımlaşma", "aile kuralı" ile yaş grupları arasında anlamlı bir farklılaşmanın mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Bayrak, Kayahan, Neslitürk ile Çeliköz tarafından yapılan çalışmalara baktığımızda ahlaki yargı düzeyi ile yaş değişkeni arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Bayrak, 2019b; Kayahan, 2020; Neslitürk & Çeliköz, 2015).

Araştırmamıza katılan 4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı puanlarının kardeşin olup olmadığı durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti adına t-testi sonucunda kardeşin olup olmadığı durumuna göre ahlaki yargı puanında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Kardeşin olup olmadığı durumuna göre anlamlı farklılık meydana gelmemişse de ortalamalar açısından kardeşi olan çocukların ortalamasının biraz yüksek olduğu görülmüştür. Alt boyutlardan kültürel paylaşım yönünden anlamlı farklılık olduğu görülmüş ve söz konusu farklılık incelendiğinde "kültürel paylaşım" alt boyutunda kardeşi olmayan çocuklar aleyhine, kardeşi olan çocuklar lehine çıkmıştır.

Yapılan bazı çalışmalarda, çocukların kardeşi olup olmama durumunun ahlaki yargı düzeyini ne şekilde etkilediği araştırılmıştır. Neticesinde Özkaynak ve Tüy'ün çalışmasında kardeşi olup olmama durumu ahlaki yargı düzeyini etkilemiştir (Özkaynak, 1982; Tüy, 1999), Bayrak ve Geçmiş'in çalışmalarında, çalışmamızda

olduğu gibi, çocukların kardeşi olup olmama durumunun ahlaki yargı düzeyini önemli bir biçimde etkilemediği sonucuna varılmıştır (Bayrak, 2019; Geçmiş, 2018)

Araştırmamıza katılan 4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti adına t-testi sonucunda anne eğitim durumuna göre ahlaki yargı puanında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık meydana gelmemişse de ortalamalar açısından yükseköğretim kurumlarından mezun annelerin çocuklarının ahlaki yargı puan ortalamasının biraz yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, alt boyutlar yönünden de olduğundan anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç ilgi çekici bir sonuçtur. Farklı çalışmalarla bu değişken tekrar incelenebilir.

Araştırmamıza katılan 4-11 yaş çocuklarının ahlaki yargı puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti adına t-testi sonucunda baba eğitim durumuna göre ahlaki yargı puanında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık meydana gelmemişse de ortalamalar açısından yükseköğretim kurumlarından mezun babaların çocuklarının ahlaki yargı puan ortalamasının biraz yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, alt boyutlar yönünden de baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. (Bayrak, 2019b; Kayahan, 2020; Rest, 1974) tarafından yapılan çalışmaları incelediğimizde babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varmışlardır. (Akyürek, 2007; Çapan, 2005; Dilber & ERSOY, 2016; Eskin vd., 2007) gibi yapılan araştırmalar ise, bizimle aynı fikirde olup babanın eğitim durumuna göre çocukların ahlaki yargı puanlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu duruma göre bazı çalışmalarda babanın eğitim durumu önemli iken bazı çalışmalarda değildir.

Araştırmamızda üzerinde özellikle üzerinde durmak istediğimiz hikâye olan kasti kaza hikâyesinde ise ele aldığımız iyi niyet, çok zarar ve kötü niyet, az zarar ikilemleri yer almaktadır. Bu hikâyede iyi niyet ve kötü niyet kavramlarının ortaya çıkması çocukların yaş grubuna göre farklılık göstermektedir. Örneğin 4-5 yaş, 6-7 yaş niyeti göz önünde bulundurmamakla birlikte çok zarar verenin hatalı olduğu sonucuna varılır. 8 yaşından sonra ise 11 yaşa kadar çocuklar zararın çokluğu değil, iyi niyetin

önemli olduğunu belirterek (Piaget, 1932)'nin yaptığı deneyin sonuçlarıyla uyumlu sonuç göstermiştir.

Üzerinde durmak istediğimiz bir diğer hikâye ise “ikilem” hikayesidir. Bu hikayenin 2. Sorusuna çocukların 19 tanesi anlamsız cevap vermişlerdir. Sebebi ise eda gibi ya da esra gibi davranırdım seçenekleri yerine alternatif çözüm üreterek farklı cevaplar vermişlerdir. Bu sonuç da bizim için önemli bir detaydır. Diğer yandan bu hikâyenin 2. Sorusuna cevap olarak çocukların çoğunluğu izinsiz hiç kimsenin eşyasına dokunulmaz cevabını vermiştir. Yine bu detay da bize çocukların 4-11 yaş döneminde kurallara sıkı sıkıya bağlı olduklarını göstermektedir.

Son olarak, Piaget'e göre çocuklardaki ahlak anlayışı, belirli evrelerden geçerek gelişmektedir. Bu evreler, zihinsel ve duygusal gelişimle paralel bir şekilde ilerlemektedir. Her bireyin ahlaki gelişim süreci farklıdır ve zihinsel gelişimle birlikte ahlaki gelişimin de ilerlediği belirtilmektedir (Başal, 2007). Bu sebeple yaş ilerledikçe çocukların ahlaki gelişim düzeyleri de ilerlemektedir. Dolayısıyla soyut döneme doğru gittikçe çocuğun özerk döneme doğru ilerlediği sonucuna varmaktayız. Sonuç olarak yaptığımız çalışma, Piaget'nin varmış olduğu sonuçla benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

- i. Araştırmamızda 100 çocukla araştırma yapılmıştır. Ahlaki yargı düzeyinin araştırılmasında daha çok sayıda çocuklarla çalışma yapılarak benzer neticelere ulaşılması çalışmanın güvenilirliğini arttıracaktır.
- ii. Araştırmamızda 4-11 yaş çocuklarıyla ahlaki yargı gelişimi çalışması yapılmıştır. Araştırma yaş aralığı değişikliği yapılarak tekrarlanabilir.
- iii. Araştırmamız İstanbul, Sakarya, Kocaeli, Ankara illerinde yapılmıştır. Araştırma farklı il, ilçe, kasaba veya köylerde uygulanarak etkisi daha da genişletilebilir ve buna benzer çalışmalarla karşılaştırılabilir.
- iv. Çocukların ahlaki yargı düzeyi başka değişkenler kullanılarak araştırılabilir. Örneğin ahlaki yargı ölçeğine teknoloji ya da sosyal medya değişkenleri eklenebilir.

- v. Boşanmış, tek ebeveyn vb çeşitli durumlarda olan ailelerin çocuklarıyla çalışma yeniden yapılabilir.
- vi. Farklı sosyo-ekonomik ortamlarda araştırma tekrar yapılabilir.
- vii. Ahlaki yargı düzeyini ölçecek yeni çalışmalar yapılarak alana katkı sunulabilir; ailelere, eğitimcilere ve araştırmacılara yol gösterici çalışmalar tekrar yapılabilir.



REFERANSLAR

- Acun, S., & Erten, G. B. (1992). *Çocuk gelişimi*. Esin Yayınevi.
- Acuner, H. Y. (2004). *14-18 yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi*.
- Adams, J. F. (1995). Ergenliği anlamak. *Ergenliği anlamak*, 13-47.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları*. Nobel Yayın.
- Akbaba, S. (2008). Ahlak ve gelişimi. İçinde *Eğitim Psikolojisi* (ss. 166-203). pegem.
- Akbaba, S. (2009). Ahlak ve gelişimi. *Eğitim Psikolojisi (2. bs.)*. Ankara: PegemA.
- Akbaş, B., Yorulmaz, A., Baykal, H., & Akyar, S. M. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Öğretmen Adayları İçin KPSS. Güvender.
- Akseki. (1968). *Ahlâk ilmi ve Islâm ahlâkı. Ahlâk dersleri*. Nur Yayınları.
- Aktan, C. C. (1994). *Temiz Toplum ve Temiz Siyaset*. T Yayınları.
- Akyürek, P. G. (2007). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin çocukların ahlak gelişimine etkisi: Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı açısından bir değerlendirme. *Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Aldridge, J., & Box, J. (1992). Moral and affective dimensions of childhood. *Handbook of children's religious education, Birmingham*.
- Alpaslan, Ş., & Korun, G. (1994). *Çocuk Gelişimi ve Sağlığı*. MEB Devlet Kitapları,.
- Anderson, G. L. (1984). *Indemnity for World Peace*.
- Angın, E. (2015). Bölüm 1 Bilişsel Gelişim. İçinde *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. (ss. 1-14). Eğiten.
- Aral, N., & Baran, G. (2011). *Çocuk Gelişimi*.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (t.y.). (2001). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (1981). *Çocuk Gelişimi*,. YA-PA Yayınları.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (2001). Bilişsel gelişim. İçinde *Çocuk gelişimi* (s. 325). ya-pa yayınları.
- Arı, M., & Yaban, H. (2016). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).

- Arı, R. (2008). *Eğitim psikolojisi: Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıdağ, Ç. N. (2014). Ahlak gelişimi. İçinde *Eğitim psikolojisi*. PegemA Yayıncılık.
- Armaner, N. (1980). *Din Psikolojisi-I, Ayyıldız Matbaası*. Ankara.
- Arslan Parlak, E. (2011). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak bilgisi ders müfredatında ahlak ve değerler eğitimi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Atabek, E. (1998). *Çocuklar, büyükler ve tavşanlar* (3. bs). Alfa Basım Yayım.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Hoeksema, S. N. (1995). *Psikolojiye giriş* (3. B.).
- Augustine, M. E., & Stifter, C. A. (2015). Temperament, parenting, and moral development: Specificity of behavior and context. *Social Development, 24*(2), 285-303.
- Austrian, S. G. (2008). *Developmental theories through the life cycle*. Columbia University Press.
- Aydın, A. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Tekağaç Eylül Yayınları.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi*. Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, B. (2002). Gelişimin Doğası. İçinde *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (ss. 29-49). Pegem A Yayıncılık,.
- Aydın, B. (2004). "*Gelişimin Doğası*", (6. bs). PegemA Yayıncılık.
- Aydın, B. (2013). *Ahlak gelişimi*. Nobel Yayın.
- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Aydoğan, B. (2020). *Anasınıfı ve ilkokul öğrencilerinin kararlarının Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramına göre incelenmesi (Sakarya ili örneği)* [PhD Thesis]. Sakarya Üniversitesi (Turkey).
- Aypay, A. (2010). Ahlak (törel) gelişimi. İçinde *Eğitim Psikolojisi* (s. (s.141-165).). Maya Akademi.
- Bacanlı, H. (1997). Gelişim ve öğrenme (6. Baskı). *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*, (4. bs). Nobel Yayın Dağıtım.
- Başal, H. (2007). Nasıl Bir Çocuk Yetiştirebilirim. *Morpa Kültür Yayınları, İstanbul*.
- Başaran, İ. E. (1996). Eğitim Psikolojisi, 16. Baskı (Beşinci Yazım), *Akçağ Kitabevi, Ankara*.

- Baymur, F. (1952). *Yeni doğmuş çocuk ve süt çağı*. milli eğitim bakanlığı yayınları.
- Bayrak, Ş. (2019a). 48-72 Aylık Çocukların Etkileşimli Akran Oyun Davranışları ile Ahlaki Yargı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 61-76.
- Bayrak, Ş. (2019b). 48-72 Aylık Çocukların Etkileşimli Akran Oyun Davranışları ile Ahlaki Yargı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 61-76.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (1. Basım). Çev. Gündüz, O.) İstanbul. *Kaknüs Yayınları*.
- Bee, H. L. (1995). *The growing child*. Harper Collins College Publishers,.
- Berges, s. (2012). *Moral development*.
- Berk, L. E. (2013b). *Çocuk gelişimi* (Ali Dönmez, Çev.) Ankara: *İmge Kitabevi*. 582.
- Bilgin, M., İnanç, B. Y., & Atıcı, M. K. (2010). *Gelişim Psikolojisi*. *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara.
- Binbaşoğlu, C. (1990). *Gelişim Psikolojisi*. Kadioğlu Matbaası,.
- Büyükbakkal, B. (2019). *Okul öncesi dönemde olan çocukların ahlaki gelişimlerinin resim analizi ile incelenmesi* [Master's Thesis]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.
- Can, G. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*,. İçinde *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (ss. 109-140). PegemA Yayıncılık.
- Can, G. (2009). *Gelişimin Doğası*. İçinde *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. (ss. 1-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Can, G. (2011a). *Gelişimin Doğası*. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim-I*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Can, G. (2011b). *Gelişimin doğası*. *Erken çocukluk döneminde gelişim-ı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Cevizci, A. (2003). *Felsefe Ansiklopedisi* (C. 1). Etik yayınları.
- Cushman, F., Sheketoff, R., Wharton, S., & Carey, S. (2013). The development of intent-based moral judgment. *Cognition*, 127(1), 6-21.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı* [People and their behaviour]. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çağdaş, A. (2000). Okul öncesi eğitimde sosyal gelişimi ölçmede gözlem formları. *Selçuk Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı. İstanbul: YA-PA Yayınları.*
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi.*, Nobel Yayınevi,.
- Çağrııcı, M. (1989). *Ahlâk”, DİA, II.* İstanbul.
- Çağrııcı, M. (2009). *Anahatlarıyla islâm ahlâkı.* Ensar Neşriyat.
- Çapan, A. S. (2005). *3-11 yaş Çocuklarının Ahlak Gelişimlerinin Piaget Ahlakı Gelişim Kuramı'Na Göre İncelenmesi* [PhD Thesis]. Marmara Üniversitesi (Turkey).
- Çınar, A. (2013). Değerler felsefesi ve psikolojisi. *Bursa: Emin Yayınları.*
- Çiftçi, M. (2008). Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi, Erzurum.*
- Çiftçi, N. (2001). *Almanya ve Türkiye'deki Türk lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin karşılaştırılması* [PhD Thesis]. Marmara Üniversitesi (Turkey).
- Çiftçi, N. (2007). Ahlak gelişimi. İçinde *Eğitim Psikolojisi* (ss. 170-218). PegemA Yayıncılık.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi.* V Yayınları.
- Çileli, M. (1987). Ergenlikte ahlak gelişimi. *Ergenlik psikolojisi*, 265-286.
- Çinemre, A. G. S. (2013). Bir ahlak eğitimcisi olarak Lawrence Kohlberg. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 143-164.
- Çirak, G. K. (2006). *Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması* [Master's Thesis]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davaslıgil, Ü. (1993). Bebeklik dönemi. İçinde *Ana-Baba Okulu* (5., ss. 9-34). Remzi Kitabevi.
- Demiral, Ö. (1996). *Çocuğun Eğitimi (0-1 Yaş Arası).* TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.
- Deniz, M. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim.* Pegem.
- Dewey, J. (1976). Okulda ahlak eğitimi (çev. AF Oğuzkan). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1-4).
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitimi* (1. Baskı). Çev. T. Göbekçin. Ankara: Yeryüzü Yayınları.

- Dilber, M., & Ersoy, Ö. A. (2016). Okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2207-2220.
- Dusek, J. B. (1987). *Adolescent development and behavior*. Prentice-Hall, Inc.
- Erdem, H., & Konya. (2003). Ahlâk Felsefesi, Hü-Er Yayınları, 2. Baskı, Konya.
- Erden, M., & Akman, Y. (2001). Gelişim ve öğrenme (Genişletilmiş 9. Baskı). *Ankara: Arkadaş Yayınevi*.
- Eripek, S., Halcan, A., & Öner, U. (1987). *Eğitim psikolojisi*. Anadolu Üniv. Yayını,.
- Ersoy, N. M. (1997). Adalet alanında çalışan ve bu konuda eğitim görenlerin ahlaki gelişim evrelerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Eskin, M., Ertekin, K., Dereboy, C., & Demirkiran, F. (2007). Risk factors for and protective factors against adolescent suicidal behavior in Turkey. *Crisis*, 28(3), 131-139.
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Feldman, R. (2001). *Child Development* (2th Edition.). Prentice-Hall,.
- Fidell, L. S., & Tabachnick, B. G. (2003). Preparatory data analysis. *Handbook of psychology: Research methods in psychology*, 2, 115-141.
- Freud, S. (1961). *Some psychology consequences of the anatomical distinction between the sexes*. In J. Stratechey (Ed.), *Standard edition of the complete psychological work of Sigmund Freud*. Hogarth Press London.
- Fromm, E. (1994). Erdem ve Mutluluk, (çev. Ayda Yörükân). *Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul*.
- Fromm, E. (1996). *Kendini Savunan İnsan*,. 264.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2004). Çocuk ve ergen gelişimi (Çev. B. Onur). *İmge Yayıncılık, Ankara*.
- Gander, M. J., Gardiner, H. W., Onur, B., & Dönmez, A. (1993). *Cocuk ve ergen gelisimi*. Imge kitabevi.
- Gazzali, E. H. M. (1998). *İhyâ-i Ulûmiddîn*, (trc: Sıtkı Gülle). İstanbul.
- Geçmiş, H. H. (2018). *Somut işlemler dönemindeki çocukların ahlaki yargılamalarında irade algısı* [Master's Thesis]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice* (Harvard University Press, Cambridge, MA).

- Gitmez, A. S. (1989). *0-5 yaşlarında zihinsel gelişme*. V Yayınları.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*.
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (1982). *Understanding Motor Development in Children*. Routledge.
- Greenspan, S., & Simeonsson, R. J. (1978). Influence of adult prohibition style on moral judgments of children. *Developmental Psychology*, 14(4), 431-432. <http://offcampus.ihu.edu.tr/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsovi&AN=edsovi.00063061.197807000.00019&lang=tr&site=eds-live>
- Güler, S. (2015). *Sosyal oyunun 48-69 aylık çocukların ahlaki ve sosyal kural algılarına etkisinin incelenmesi* [Master's Thesis]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, F. (2008). *Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinde üniversite eğitiminin ahlaki yargı yeteneğine etkisi* [Master's Thesis]. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gümüş, E. (2015). *Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin incelenmesi* [Master's Thesis]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, A. (2015). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Güngör Aytar, A. (2007). Eğitim psikolojisi. İçinde *Kişilik gelişimi*.(ss. 177-206). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör Aytar, A. (2011). Ahlak (törel) gelişim(s.109-136). İçinde *Eğitim psikolojisi* (ss. 109-136). Anı.
- Güngör, E. (1993a). *Değerler Psikolojisi, Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yay.*
- Güngör, E. (1993b). *Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları*. Amsterdam.
- Güngör, E. (2000). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. Ötüken Neşriyat.
- Güngör, E. (2020). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. Ötüken Neşriyat.
- Hatunoğlu, A., Halmatov, M., & Hatunoglu, B. Y. (T.Y.). *Ailelerin Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi*.
- Haynes, F. (2002). Eğitimde Etik (The Ethical School, 1998).(1. Basım). SK Akbaş, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Hooper, S. R., & Mills, C. L. (2004). Developmental processes and factors affecting development. İnde *Young children with special needs*. SR Hooper and W. Umansky) USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Hökelekli, H. (1998). Çocukta ahlak gelişimi ve eğitimi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, 27, 186-187.
- İbn Manzûr, M. (1990). Lisânü'l-‘Arab. *Kahire: Dâru'l-Me‘arif*.
- İmamoğlu, A. (2015). Psikolojik ve ahlaki açıdan çocuk suçluluğu. *Baskı. İstanbul: Işık Akademi*, 14.
- İnanç, B. Y., Atıcı, M. K., & Bilgin, M. (2005). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi* (2. bs). Adana Nobel Kitabevi.
- İnanç Yazgan, B., Bilgin, B., Kılıç, M., & Atıcı, M. (2010). *Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Pegem Akademi.
- İz, F. B. (2009). *Kohlbergin bilişsel ahlak gelişimi kuramına göre hemşire öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerinin belirlenmesi*.
- Javed, A., Kausar, R., & Khan, N. (2018). Effect of school system and gender on moral values and forgiveness in Pakistani school children. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 2(4), 13-24.
- Jewell, P. (2000). *Measuring Moral Development: Feeling, Thinking, and Doing*.
- Kabadayı, A., & Aladağ, K. S. (2010). Comparison of the moral development of the students attending to different primary schools from different variables. *Journal of Human Sciences*, 7(1), 878-898.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni insan ve insanlar (10. Baskı). *İstanbul: Evrim Yayınevi*, 249.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile*. Evrim Yayınevi.
- Kandır, A. (2003). *Gelişimde 3 6 Yaş Çocuğum Büyüyor*.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı). *Ankara: Nobel yayın dağıtım*, 81-83.
- Kargı, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. pegem.
- Kaya, M. (1997). Kişilik özelliklerinin ahlâki yargı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniv. Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, s, 4.
- Kayahan, M. (2020). *5-6 yaş çocuklarının ahlaki yargı düzeyleri ile sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Master's Thesis]. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Keklik, İ. (2014). Ünite 4 Bilişsel Gelişim. İçinde *Eğitim Psikolojisi* (4., ss. 62-73). Anı.
- Kılıç, M., Bilgin, B., İnanç Yazgan, B., & Atıcı, M. K. (2010). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Pegem akademi.
- Koçyiğit, S., & Kayılı, G. (2008). Montessori Eğitimi Alan Ve Almayan Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516.
- Kohlberg, L. (1971). Ahlaki gelişimin aşamaları. *Ahlaki eğitim*, 1(51), 23-92.
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: Essays on moral development (Vol. 2)*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., & Richard, H. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16(2), 53-59.
- Koyuncu, N. (1983). Cinsiyet rolü kimliği ile ahlaki gelişim evrelerinin karşılaştırılması. *Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara*.
- Köksal Akyol, A. (2015). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. İçinde *Bilişsel Gelişim* (ss. 43-66). Anı Yayıncılık.
- Köse, S. (2015). Genetiğiyle Oynanmış Kavramlar ve Aile Medeniyetinin Sonu,(3. Bs.). *Konya: Mehir Vakfı Yayınları*, 189.
- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Livson, N. (1982). Growth and Development. İçinde *Elements of psychology*.
- Kutub, M. (1992). *İnsan Psikolojisi Üzerine Etüdüler*,(çev. Bekir Karlığa), 4 (4. bs).
- Küçükkaragöz, H. (2002). (Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi). İçinde *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Editör: Binnur Yeşilyaprak, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Lapsley, D. K. (2006). Moral stage theory. İçinde *Handbook of moral development* (ss. 37-66). Psychology Press, In M. Killen, J. G. Smetana (Eds.).
- Levine, M. D., Carey, W. B., & Crocker, A. C. (1983). *Developmental-behavioral pediatrics*. WB Saunders Company.
- Lickona, T. (1976). *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues*. Holt, Rinehart and Winston, New York, New York (No price quoted).
- Marçil, B. (2012). *Öğrenci ahlakı açısından cinsiyet farklılıkları: Kadınlar daha mı ahlaklıdır?* [Master's Thesis]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- McLeod, S. A. (2015). Piaget's theory of moral development. *Simply Psychology*. www.simplypsychology.org.
- MEB. (2011). *MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği tebliğler derneği*.
- Mehmedoğlu, Y. (2003). Erken Çocuklukta Din ve Ahlak Gelişimi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 346-357.
- Meriç, A., & Özyürek, A. (2018). Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 137-166.
- Michèle Ruffy. (1981). Influence of social factors in the development of the young child's moral judgment. *European Journal of Social Psychology*, 11, 61-75. <http://offcampus.ihu.edu.tr/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&AN=edsair.doi.....7f7b3b7e1a43362e85b5394f5966d7c7&lang=tr&site=eds-live>
- Miners. (2001). *Parenting style, moral development and friendship: (How) do we choose our friends?*
- Miskeveyh, İ. (1983). Ahlâkı olgunlaştırma (çev.: A. Şener, C. Tunç, İ. Kayaoğlu). *Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay.*
- Müniroğlu, S. (1995). Anaokullarına devam eden dört-beş yaş grubu çocukların motor gelişim düzeylerine etki eden bazı faktörler üzerine bir araştırma. *ABD, Yay. Dok. Tezi, Ankara.*
- Neslitürk, S., & Çeliköz, N. (2015). Okulöncesi Değerler Ölçeği Aile Ve Öğretmen Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 19-42.
- Nobes, G., Panagiotaki, G., & Pawson, C. (2009). The influence of negligence, intention, and outcome on children's moral judgments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(4), 382-397. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.08.001>
- Okumuş, M. (2019). *Annelerin ahlaki yargılarının 4-5 yaş çocuklarının ahlaki ve sosyal kural bilgileri ve sosyal problem çözme davranışları ile olan ilişkisinin incelenmesi* [Master's Thesis]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Onur, B. (1979). Ahlak eğitiminin psikolojik temelleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 12(1), 72-79.
- Onur, B. (2011). *Gelisim psikolojisi*. (9. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Öcal, M. (1991). Temel Eğitim ve Orta Öğretimde Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar. *Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları*.

- Ömeroğlu, E. (2007a). 6-12 yaş çocuklarının gelişimi. İçinde *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (ss. 13-16).
- Ömeroğlu, E., & Ulutaş, İ. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Morpa Kültür Yay.
- Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, 6. Baskı, Ankara, s113-116.
- Özkan, Ö. (2007). *Öğrenmeyi Öğret Bana*. (8. bs).
- Özkaynak, B. (1982). Teğmen Kalmaz İlköğretim Okuluna devam eden 6-11 yaş grubu çocukların ahlaki yargılarının gelişimi. *Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Öztürk, A., & Akbaba, S. (2013). Eğitim Psikolojisi. İçinde *Ahlak gelişimi*. anı.
- Öztürk, E. İ. (2006). *Gelişimsel Pediatri Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayını, Ankara.
- Öztürk, M. (2007). *Çocuk Psikiyatrisi (6. Baskı) İstanbul: Uçurtma Yayınları*.
- Özyürek, A., & Şahin, F. T. (2015). Anne-çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Piaget, J. (1932). *The child of moral judgement*. (Marjory Gabain Çev.).
- Powell, N. L., Derbyshire, S. W., & Guttentag, R. E. (2012). Biases in children's and adults' moral judgments. *Journal of experimental child psychology*, 113(1), 186-193.
- Resnick, M. (2019). *Yaşam Boyu Anaokulu* (1. bs). Aba yayınları.
- Rest, J. (1974). Developmental psychology as a guide to value education: A review of "Kohlbergian" programs. *Review of Educational Research*, 44(2), 241-259.
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis, Univ. Of Minnesota Press.
- Rousseau, J. J. (1925). *Emil Yahut Terbiyeye Dair*. Türkiye Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2014). Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi, Çev. Ed: Galip Yüksel, Nobel Yayıncılık, Ankara, 320.
- Sardoğan, M. E., & Karahan, T. F. (2007). Kişilik gelişimi. *Eğitim Psikolojisi (Editör: Ali Kaya)*, 2, 135-170.
- Sarı, N. N. (2018). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgileri ile Annelerinin Aile İşlevlerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [PhD Thesis]. Necmettin Erbakan University (Turkey).

- Saygılı, S. (2006). *Babacığım Neredesin? Çocuk Eğitiminde Babanın Rolü*,. Elit.
- Schwarz, H. (1993). The interplay between science and theology in uncovering the matrix of human morality. *Zygon*®, 28(1), 61-75.
- Seçer, Z., & Sarı, H. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Etmeyen Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak Analizi. *Milli Eğitim*, 35(172), 126-142.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. pegem.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* . pegem.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (26. bs). Anı Yayınları.
- Seydooğulları, S. Ü. (2008). *Demokratik ve otoriter ana baba tutumlarının lisede öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğine etkisi* [PhD Thesis]. Sakarya Üniversitesi (Turkey).
- Seyrek, H., & Sun, M. (1985). *Çocuk oyunları*. Mey Yayınları,.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2007). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Cengage Learning.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2013). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Cengage Learning.
- Slavin, R. E. (2013). Educational Psychology Theory and Practice.(Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama) Çev. Prof. Dr. Galip Yüksel. Nobel Yayınları, 10.
- Slavin, R. E. (1997). *Educational Psychology, Theory and Practice*,.
- Smetana, J. G. (1981). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child development*, 1052-1067.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2003). *Understanding children's development*. Blackwell Publishing.
- Sunar, D. (2018). The psychology of morality. *Psychology*, 1, 186.
- Şafak, E. (2020). Uluslararası Hukukta Değişen Güvenlik Algısı ve Saldırı Suçu Bağlamında Siber Saldırıları. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 28(1), Article 1. <https://doi.org/10.15337/suhfd.640029>
- Şahin, C. (2016). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şemin, R. (1979). *Çocukta ahlâkî davranış ve ahlâkî yargı*. İstanbul Üniversitesi.

- Şengün, M. (2003). Ahlaki düşünce ve yargıları etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.*
- Şengün, M. (2006). Lise son sınıf öğrencilerinin ahlaki düşünce ve yargıları-Samsun ili örneği. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 6(1), 297-316.*
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., & Akgemci, T. (2015). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış.* Eğitim Yayınevi.
- Taylı, A. (2013). Ahlak Gelişimi. İçinde *Eğitim psikolojisi.* pegem.
- Temel, Z. F. (1991). Yetiştirme yurdunda ve ailesi yanında kalan 14-18 yaş grubundaki gençlerin cinsiyet rolü kimlikleri ile moral gelişimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Ankara: HÜ SBE.
- Thies, K. M., & Travers, J. F. (2001). *Growth and Development.* Jones & Bartlett Learning.
- Tirmizi. (t.y.). *Birr.*
- Tisak, M. S., & Turiel, E. (1984). Children's Conceptions of Moral and Prudential Rules. *Child Development, 55(3), 1030-1039.* <https://doi.org/10.2307/1130154>
- Tola, D. (2003). İlkokul 5. Sınıf çocuklarında ahlaki yargı ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.*
- Topses, G. (1990). Eğitim Sürecinde İnsan ve Psikolojisi. *Ankara: Gazi, 154.*
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* Nobel Yayın Dağıtım.
- Trautner, H. M. (1991). Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. *Göttingen: Hogrefe.*
- Trawick-Smith, J. W. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı.* Nobel Akademik Yayıncılık.
- Turiel, E. (2006). *Thought, emotions, and social interactional processes in moral development.* 2, 9.
- Tür, G. (1997). *Çocuk eğitimi (3-6 yaş).* T.C. Başbakanlık Aile araştırma Kurumu Yayınları:
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Büyük Türkçe Sözlük.*
- Tüy, S. P. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmaları* [Master's Thesis]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulutaş, İ. (2007). Okul Çocuklarında Psikososyal Gelişim. İçinde *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (ss. 63-92).

- Ulutaş, İ. (2007a). Okul çocuklarında psiko-sosyal gelişim. Çocuk ve Ergen Gelişimi. İçinde *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (ss. 63-92). Morpa Kültür Yayınları Ltd. Şti., İstanbul,.
- Ülgen, G., & Fidan, E. (1991). *Çocuk Gelişimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ülgen, G., & Fidan, E. (1997). *Çocuk Gelişimi, İstanbul: 57*. MEB Yayınları:
- Vaish, A., Missana, M., & Tomasello, M. (2011). Three-year-old children intervene in third-party moral transgressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(1), 124-130. <https://doi.org/10.1348/026151010X532888>
- Vergil, Iale. (2022). *7-12 Yaş Gurubu Çocuklarda Ahlaki Gelişim-Tanrı Algısı İlişkisi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.
- Volling, B. L., Mahoney, A., & Rauer, A. J. (2009). Sanctification of Parenting, Moral Socialization, and Young Children's Conscience Development. *Psychology of Religion and Spirituality*, 1(1), 53-68. <https://doi.org/10.1037/a0014958>
- Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child development*, 677-691.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology*.
- Yau, J., & Smetana, J. G. (2003). Conceptions of Moral, Social-Conventional, and Personal Events among Chinese Preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74(3), 647-658. <http://offcampus.ihu.edu.tr/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsjrs&AN=edsjrs.3696221&lang=tr&site=eds-live>
- Yavuzer, H. (1993). Anne-baba ve çocuk. 8. Baskı. *İstanbul: Remzi*.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi*, (28. bs). remzi yayın.
- Yavuzer, H. (2012). Çocuk psikolojisi (34. Baskı). *İstanbul: Remzi Kitabevi*.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M., & Kılıç Atıcı, M. (2007). Gelişim psikolojisi (3. Baskı). *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- Yıldız, A. (2007). *Sokakta çalışan çocuklarda ahlaki ve dini duyguların gelişimi* [PhD Thesis]. Marmara Üniversitesi (Turkey).
- Yılmaz, N. (1999). *Anaokulu öğretmeninin rehber kitabı*. Ya-Pa.
- Yörükoğlu, A. (1992). Çocuk ve ruh sağlığı. *İstanbul: Özgür Yayıncılık*.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*. Özgür.

Zelazo, P. D., Helwig, C. C., & Lau, A. (1996). Intention, Act, and Outcome in Behavioral Prediction and Moral Judgment. *Child Development*, 67(5), 2478-2492. <https://doi.org/10.2307/1131635>

Zengin, M., & İçöz, E. A. (2018). Dini, felsefi, psikolojik boyutlarıyla vicdan ve değerler eğitimindeki yeri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10, 323-345.



EKLER

EK A

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Uygulama Tarihi:

1. Çocuğun doğum tarihi:

2. Cinsiyeti: 1-K () 2-E ()

3. Çocuğun kardeşi: 1-Yok () 2-Var ()

4.Kardeş sayısı

5. Annenin öğrenim durumu:

1-Okur-yazar değil ()

2-Okur-yazar ()

3-İlkokul mezunu ()

4-Ortaokul mezunu ()

5-Lise mezunu ()

6-Yüksek0kul (2 yıllık)mezunu ()

7-Üniversite mezunu ()

8-Yükseklisans ()

9-Doktora ()

6. Babanın öğrenim durumu:

1-Okur-yazar değil ()

2-Okur-yazar ()

3-İlkokul mezunu ()

4-Ortaokul mezunu ()

5-Lise mezunu ()

6-Yüksek0kul (2 yıllık)mezunu ()

7-Üniversite mezunu ()

8-Yükseklisans ()

9-Doktora ()”

EK B
AHLAKİ YARGI ÖLÇEĞİ (ÇAPAN 2005)

Tanışma: Bebekleri tanıma ‘*Bak bunlar kardeş. Bu Eda, 6 yaşında. Bu Esra, 4 yaşında. Bu, anneleri. Bu da annelerinin arkadaşı Ayşe teyze.*’ 3 dk. süreyle isterlerse bebeklere bakma ve dokunmaları için izin verilir.

Bebekler alınır. ‘*Çalışmamız bittikten sonra bebeklerle oynamana izin vereceğim. Şimdi sana Eda ve Esra ile ilgili bazı hikayeler anlatacağım beni dikkatle dinle, sonra sana hikayelerle ilgili sorular soracağım. Hazır mısın?* (3-4 ve 6-7 yaş grubunda hikayeye ait materyaller kullanılarak anlatılır.) (10-11 yaş grubunda hikayeye ait resimler gösterilerek anlatılır, materyalli sunum yapılmayacaktır.)’ İlk hikaye okunur. (1. okumanın yanıtları 1. sütünde puanlanır.)

TEMA: İKİLEM - HİKAYE 1: “*Bir gün Eda, Esra, anneleri ve Ayşe teyze denize gittiler. Eda ve Esra kumda deniz kabuklarıyla oynarken, anneleri ve Ayşe teyze denize girdi. Bu sırada Esra’nın eli deniz kabuğu ile kesildi ve kanamaya başladı. Eda, Ayşe teyzenin çantasının içinde gördüğü yara bandını almak istedi. Esra “başkalarına ait olan şeyleri izinsiz almamalıyız” dedi. Eda ise “Ama elin kanıyor, almamız lazım” diye cevap verdi*”

1.soru sorulur ve cevaplar puanlanır (3-4 yaş grubunda yanıtlar verilirken resimler gösterilecektir). Hikaye ile ilgili 1. soruya verilen yanıt gruplarında 4 veya 3 puan alan öğrencilerin yanıtları doğru kabul edilecektir ve anladı sütunundaki puan işaretlenecektir. 2,1 veya 0 puan alan öğrencilerin yanıtları yanlış kabul edilecektir. Yanıtları yanlış kabul edilen öğrenciye aşağıdaki yönerge kullanılarak hikaye tekrar edilecektir.

1-) Hikayeyi anladın mı? Peki bu hikayede ne olduğunu bu resme bakarak anlatır mısın?

SORU	KRİTERLER	1.P	2.P	Anlamadı	Anladı
	Eda ve Esra, anneleri ve Ayşe Teyze ile denize gitmişler.	1	1		
	Anneleri yokken Esra’nın eli kesilmiş ve kanamış.	1	1		
	Ablası Ayşe teyzenin çantasındaki yarabandını alıp yapıştırmak istemiş.	1	1		
	Esra başkasının eşyalarını izinsiz alamayacaklarını söylemiş. Eda, eli kanadığı için yarabandını almaları gerektiğini söylemiş.	1	1		
	Anlamsız cevap	0	0		
	PUAN			1	2

Şimdi bu hikayeyi sana tekrar anlatacağım. Beni dikkatle dinle, çünkü sana, yine hikaye ile ilgili sorular soracağım. (2. okumanın yanıtları 2. sütünde puanlanır.)

1. soruya doğru yanıt veren öğrencilerin ikinci sorusu sorularak, kriterlerdeki ifadelere yakın anlamda verilen cevaplar kabul edilecek ve yan sütündeki cevaba ait puan daire içine alınacaktır. 3. sorunun sonunda öğrencinin aldığı puanlar toplanarak, toplam hanesine yazılacaktır.

İkinci okumadan sonra yanıtları doğru kabul edilen (4 veya 3 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulacaktır. Anladı sütündeki puan işaretlenecektir.(2. okumanın yanıtları 2. sütünde puanlanır.)

İkinci okumadan sonra yanıtları yanlış kabul edilen (2,1 veya 0 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulmayacak ve 2. hikayeye geçilecektir. Anlamadı sütündeki puan işaretlenecektir”

2-) Sence bu hikayede Eda ve Esra’dan hangisi daha haklıdır? Neden ?

	Eda haklı, çünkü kardeşinin eli kanyordu sonra Ayşe teyzeye yara bandını alması gerektiğini açıklayabilirdi.	3
2	Esra haklı, çünkü başkasına ait şeyleri izin almadan kullanmamak gerekir	2
	Eda haklı/Esra haklı Çünkü.... (anlamsız cevap)	1

3-) Sen olsan ne yapardın?

	Ben de Eda gibi davranırdım.	3
3	Yara bandını almak için annemlerin gelmesini beklerdim/annemi çağırırdım.	2
	Anlamsız cevap	1
TOPLAM		

“Sana Eda ve Esra ile ilgili başka bir hikaye anlatacağım. Beni dikkatle dinle.”

İkinci hikaye okunur.

TEMA: KÜLTÜREL PAYLAŞIM - HİKAYE 2: “Birgün Ayşe teyze Eda ve Esra’ya 3 tane şeker verdi ve paylaşmalarını istedi. Abla Eda 2 tane şekeri kendi aldı ve 1 tanesini kardeşi Esra’ya verdi. Esra bu duruma şaşırıldı. 1) Hikayeyi anladın mı? Peki bu hikayede ne olduğunu bu resme bakarak anlatır mısın?”

1. soru sorulur ve cevaplar puanlanır. (1. okumanın yanıtları 1. sütünde puanlanır.)

Hikaye ile ilgili 1. soruya verilen yanıt gruplarında 4 veya 3 puan alan öğrencilerin yanıtları doğru kabul edilecektir ve anladığı sütündeki puan işaretlenecektir

SORU	KRİTERLER	1.P	2.P	Anlamadı	Anladı
	Ayşe teyze Eda ve Esra' ya 3 tane şeker vermiş.	1	1		
	Paylaşmalarını istemiş.	1	1		
1	Eda 2 tane şekerini kendi almış.	1	1		
	1 tanesini kardeşi Esra' ya vermiş.	1	1		
	Anlamsız cevap	0	0		
	PUAN			1	2

2,1 veya 0 puan alan öğrencilerin yanıtları yanlış kabul edilecektir. Yanıtları yanlış kabul edilen öğrenciye aşağıdaki yönerge kullanılarak hikaye tekrar edilecektir.

Az önce anlattığım hikayeyi şimdi tekrar anlatacağım. Beni dikkatle dinle, çünkü sana, yine hikaye ile ilgili sorular soracağım. (2. okumanın yanıtları 2. sütünde puanlanır.)

İkinci okumadan sonra yanıtları doğru kabul edilen (4 veya 3 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulacaktır. Anladığı sütündeki puan işaretlenecektir.

İkinci okumadan sonra yanıtları yanlış kabul edilen (2,1 veya 0 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulmayacak ve 3. hikayeye geçilecektir. Anlamadı sütündeki puan işaretlenecektir

1. soruya doğru yanıt veren öğrencilerin ikinci sorusu sorularak, kriterlerdeki ifadelerle yakın anlamda verilen cevaplar kabul edilecek ve yan sütündeki cevaba ait puan daire içine alınacaktır. 3. sorunun sonunda öğrencinin aldığı puanlar toplanarak, toplam hanesine yazılacaktır.

2-) Sence Eda ve Esra' dan hangisi daha haklıdır ? Neden ?

	Esra Haklı, çünkü kardeşi ile şekerleri eşit paylaşmalıydı. /çünkü o daha az şeker aldı.	3
2	Eda haklı, çünkü kardeşi küçük olduğu için daha az şeker almalı	2
	Haklı/Haksız Çünkü... (geçersiz cevap)	1

3-) Sen olsan ne yapardın?

	Kardeşim ve kendime 1 tane şeker alıp kalan şekeri ikiye bölerek paylaştırırdım. 1 tane anneme/arkadaşıma, 1 kardeşime verir 1 tane de kendim alırdım 1 şekeri kendim alırdım, 1 şekeri kardeşime verirdim. Fazla şekeri Ayşe teyzeye geri verirdim	3
3	Kardeşim daha küçük olduğu için ona 2 şeker verir, kendim 1 şeker alırdım. Ben daha büyük olduğum için kendim 2 şeker alır, kardeşime 1 şeker verirdim. Hepsini kardeşime verirdim. Hepsini kendim alırdım.	2
	Anlamsız cevap	1
TOPLAM		

“Şimdi de Eda ve Esra ile ilgili üçüncü hikayeyi anlatacağım. Beni dikkatle dinle. Eğer yorulduysan biraz ara verebiliriz” (öğrenci isterse 5. dk oyuncaklarla oynayabilir.)

Üçüncü hikaye okunur.

TEMA: KASTI KAZA – HİKAYE 3: “Eda bir gün annesinin istediği bardağı dolaptan almaya çalışırken kolu kazayla bardaklara çarptı ve 8 tane bardak kırdı. Esra ise annesinden gizli, bardakların olduğu dolaptaki çikolata paketini ararken kolu kazayla bardaklara çarptı ve 1 tane bardak kırdı. 1) Hikayeyi anladın mı? Peki bu hikayede ne olduğunu bu resme bakarak anlatır mısın?”

1. soru sorulur ve cevaplar puanlanır. (1. okumanın yanıtları 1. sütünde puanlanır.)

Hikaye ile ilgili 1. soruya verilen yanıt gruplarında 4 veya 3 puan alan öğrencilerin yanıtları doğru kabul edilecektir ve anladığı sütündeki puan işaretlenecektir.

2,1 veya 0 puan alan öğrencilerin yanıtları yanlış kabul edilecektir. Yanıtları yanlış kabul edilen öğrenciye aşağıdaki yönerge kullanılarak hikaye tekrar edilecektir.

SORU	KRİTERLER	1.P	2.P	Anlamadı	Anladı
	Annesi Eda'dan bardak getirmesini istemiş.	1	1		
	Eda bardağı almaya çalışırken kolu kazayla çarpmış 8 tane bardak kırmış	1	1		
	Esra annesinden gizli dolaptaki çikolata paketini arıyormuş.	1	1		
	Çikolata paketini ararken kolu kazayla çarpmış 1 tane bardak kırmış.	1	1		
	Anlamsız cevap	0	0		
	PUAN			1	2

Şimdi bu hikâyeyi sana tekrar anlatacağım. Beni dikkatle dinle, çünkü sana, yine hikaye ile ilgili sorular soracağım. (2. okumanın yanıtları 2. sütünde puanlanır.)

İkinci okumadan sonra yanıtları doğru kabul edilen (4 veya 3 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulacaktır. Anladı sütündeki puan işaretlenecektir

İkinci okumadan sonra yanıtları yanlış kabul edilen (2,1 veya 0 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulmayacak ve 4. hikayeye geçilecektir. Anlamadı sütündeki puan işaretlenecektir.

1. soruya doğru yanıt veren öğrencilerin ikinci sorusu sorularak, kriterlerdeki ifadelere yakın anlamda verilen cevaplar kabul edilecek ve yan sütündeki cevaba ait puan daire içine alınacaktır. 3. sorunun sonunda öğrencinin aldığı puanlar toplanarak, toplam hanesine yazılacaktır.

2-) Sence Eda ve Esra' dan hangisi daha hatalıdır? Neden?

	Esra hatalı, çünkü ablası annesine bardak getiriyormuş ama o annesinden gizli çikolata arıyormuş.	3
2	Eda hatalı, çünkü o 8 bardak kırmış (daha çok kırmış)	2
	Eda / Esra hatalı, çünkü...(geçersiz cevap)	1

3-) Sen anne olsaydın hangisine daha çok kızardın? Neden?

	Esra'ya kızardım çünkü o benden izinsiz çikolata paketini almaya çalışırken bardak kırdı.	3
3	Eda' ya kızardım çünkü o 8 bardak kırdı (daha çok bardak kırdı).	2
	Eda' ya/ Esra' ya kızardım, çünkü...(geçersiz cevap)	1
TOPLAM		

“Sana Eda ve Esra ile ilgili diğer hikayeyi anlatacağım. Beni dikkatle dinle.”

Dördüncü hikaye okunur.

TEMA: SOSYAL YARDIMLAŞMA HİKAYE 4 : “Eda ve Esra, annesi ve babası ile birlikte kahvaltı ettikten sonra, annesi Eda’ya “kahvaltı sofrasını toplamama yardım eder misiniz?” dedi. Eda kardeşine “Hadi birlikte anneme yardım edelim” deyince, Esra “Annem sana söyledi. Banane, sen topla” diyerek ablasına yardım etmedi. Eda sofrayı tek başına toplarken babası Eda’ya “Haydi okula geç kalıyorsun, gidelim.” dedi ve Eda’yı okula götürdü. Henüz okula gitmeyen Esra evde kaldığı için, sofrayı toplamak zorunda kaldı... 1) Hikâyeyi anladın mı? Peki bu hikayede ne olduğunu bu resme bakarak anlatır mısın?”

1. soru sorulur ve cevaplar puanlanır. (1. okumanın yanıtları 1. sütünde puanlanır.)

Hikaye ile ilgili 1. soruya verilen yanıt gruplarında 4 veya 3 puan alan öğrencilerin yanıtları doğru kabul edilecektir ve anladığı sütündeki puan işaretlenecektir.

2,1 veya 0 puan alan öğrencilerin yanıtları yanlış kabul edilecektir. Yanıtları yanlış kabul edilen öğrenciye aşağıdaki yönerge kullanılarak hikaye tekrar edilecektir.

SORU	KRİTERLER	1.P	2.P	Anlamadı	Anladı
	Anneleri Eda’ dan sofrayı toplamasına yardım etmelerini istemiş.	1	1		
	Esra ablasına yardım etmek istememiş ve „annem sana söyledi sen topla“ demiş.	1	1		
1	Eda sofrayı toplamaya başlayınca babası geç kalacaklarını söyleyerek onu okula götürmüş.	1	1		
	Sonra da Esra tek başına sofrayı toplamak zorunda kalmış.	1	1		
	Anlamsız cevap	0	0		
	PUAN			1	2

Şimdi bu hikayeyi sana tekrar anlatacağım. Beni dikkatle dinle, çünkü sana, yine hikaye ile ilgili sorular soracağım. (2. okumanın yanıtları 2. sütünde puanlanır.)

İkinci okumadan sonra yanıtları doğru kabul edilen (4 veya 3 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulacaktır. Anladığı sütündeki puan işaretlenecektir

İkinci okumadan sonra yanıtları yanlış kabul edilen (2,1 veya 0 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulmayacak ve 5. hikayeye geçilecektir. Anlamadı sütündeki puan işaretlenecektir

1. soruya doğru yanıt veren öğrencilerin ikinci sorusu sorularak, kriterlerdeki ifadelerle yakın anlamda verilen cevaplar kabul edilecek ve yan sütündeki cevaba ait puan daire içine alınacaktır. 3. sorunun sonunda öğrencinin aldığı puanlar toplanarak, toplam hanesine yazılacaktır.

2) Sence Eda ve Esra’ dan hangisi daha hatalıdır? Neden?

	Esra hatalı, çünkü ablasına yardım etmemiş	3
2	Eda hatalı, çünkü annesi sofrayı ona topladım Eda hatalı, çünkü sofrayı toplaması gerekirken babasıyla okula gitmiş	2
	Eda hatalı/Esra hatalı Çünkü.... (geçersiz cevap)	1

3) Sen olsaydın ne yapardın?

	Ablama yardım ederdim	3
3	Esra gibi sofrayı toplamaya yardım etmek istemezdim. Küçük olduğum için/erkek olduğum için sofrayı toplamaya yardım etmek istemezdim.	2
	Anlamsız cevap	1
TOPLAM		

“Şimdi de sana Eda ve Esra ile ilgili son hikayeyi anlatacağım. Beni dikkatle dinle.”

Beşinci hikaye okunur.

TEMA: AİLE KURALI HİKAYE 5: *“Annesi yemeği hazırladı ve Eda ile Esra’ yı yemeğe çağırdı. Sofrada tatlıyı gören Eda ve Esra tatlı yemek istediler. Annesi ancak yemeklerini yedikten sonra tatlı yiyebileceklerini söyledi.”*

1) Hikayeyi anladın mı? Peki bu hikayede ne olduğunu bu resme bakarak anlatır mısın?

1. soru sorulur ve cevaplar puanlanır. (1. okumanın yanıtları 1. sütünde puanlanır.)

Hikaye ile ilgili 1. soruya verilen yanıt gruplarında 4 veya 3 puan alan öğrencilerin yanıtları doğru kabul edilecektir ve anladığı sütündeki puan işaretlenecektir.

2,1 veya 0 puan alan öğrencilerin yanıtları yanlış kabul edilecektir. Yanıtları yanlış kabul edilen öğrenciye aşağıdaki yönerge kullanılarak hikaye tekrar edilecektir.

SORU	KRİTERLER	1.P	2.P	Anlamadı	Anladı
	Anneleri Eda ile Esra' yı yemeğe çağırmış.	1	1		
	Eda ve Esra sofrada tatlıyı görmüşler.	1	1		
1	Tatlı yemek istemişler.	1	1		
	Anneleri yemeklerini yedikten sonra tatlı yiyebileceklerini söylemiş.	1	1		
	Anlamsız cevap	0	0		
	PUAN			1	2

Az önce anlattığım hikayeyi şimdi tekrar anlatacağım. Bu sefer hikayeyi dikkatle dinle, çünkü sonra sana hikaye ile ilgili sorular soracağım. (2. okumanın yanıtları 2. sütünde puanlanır.)

İkinci okumadan sonra yanıtları doğru kabul edilen (4 veya 3 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulacaktır. Anladı sütündeki puan işaretlenecektir.

İkinci okumadan sonra yanıtları yanlış kabul edilen (2,1 veya 0 puan alan) öğrencilerin hikaye ile ilgili diğer soruları sorulmayacaktır. Anlamadı sütündeki puan işaretlenecektir

1. soruya doğru yanıt veren öğrencilerin ikinci sorusu sorularak, kriterlerdeki ifadelere yakın anlamda verilen cevaplar kabul edilecek ve yan sütündeki cevaba ait puan daire içine alınacaktır. Üçüncü sorunun sonunda öğrencinin aldığı puanlar toplanarak, toplam hanesine yazılacaktır.”

2-) Sence Eda ve Esra mı yoksa annesi mi daha haklıdır? Neden?

	Anneleri haklı, çünkü yemeğini bitirmeden tatlı yenmez.	3
2	Eda ve Esra haklı, çünkü sofrada tatlıyı görünce canları tatlı yemek istemiş	2
	Eda ve Esra Haklı/Annesi Haklı Çünkü... (geçersiz cevap)	1

3) Sen olsan ne yapardın?

	Yemeğimi bitirmeden tatlı yemezdim	3
3	Önce tatlıyı yerdim, sonra yemeğimi yerdim.	2
	Anlamsız cevap	1
TOPLAM		

EK C
Etik Komisyon İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.05.2023-26335



T.C.
İBN HALDUN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-71395021-100-26335
Konu : Etik Kurulu Kararı - Büşra ERTAN

30.05.2023

İLGİLİ MAKAMA

Kurulumuza başvuran Büşra ERTAN'ın "Günümüz 4-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Yargı Gelişimlerinin Piaget'nin Ahlaki Yargı Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi" isimli projesi; amaç, araştırma türü, veri toplama araçları, süreç ve işlemler, veri analizleri dikkate alınmak suretiyle 18.05.2023 tarihinde değerlendirilerek 2023/03-08 karar numarası ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi arz/rica ederim.

Prof. Dr. Alev ERKİLET
Başkan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSMCPZS9S

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ibn-haldun-universitesi-ebys>

Adres:Başak Mah. Ordu Cad. No:3 P.K. 34480 Başakşehir / İstanbul

Telefon:0212 692 0212 Faks:0212 551 6464

Kep:ihu@hs01.kep.tr e-Posta:info@ihu.edu.tr Elektronik Ağ:www.ihu.edu.tr

Bilgi için: Melike Kanca

Unvanı: Sekreter



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Ad ve Soyadı:
Büşra ERTAN

Eğitim :
2012 – 2017 İlahiyat Lisans, Marmara Üniversitesi, Türkiye
2019 – 2023 Din Bilimleri/ Din Psikolojisi Yüksek Lisans, İbn Haldun
Üniversitesi, Türkiye

İş Deneyimi :
2017 – 2021 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni