

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNDE DİN
KÜLTÜRÜ VE AHLÂK BİLGİSİ DÜZEYİ İLE AHLÂK
GELİŞİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Seda GÖLCÜK

Danışman
Prof. Dr. Recep YAPAREL

2010

YÜKSEK LİSANS
TEZ/ PROJE ONAY SAYFASI

2008800395

Üniversite : Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü
Adı ve Soyadı : Seda GÖLCÜK
Tez Başlığı : İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Düzeyi ile Ahlak Gelişimi Arasındaki İlişkiler
Savunma Tarihi : 28.10.2010
Danışmanı : Prof.Dr.Recep YAPAREL

JÜRİ ÜYELERİ

<u>Ünvanı, Adı, Soyadı</u>	<u>Üniversitesi</u>	<u>İmza</u>
Prof.Dr.Recep YAPAREL	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	
Yrd.Doç.Dr.Şükrü KEYİFLİ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	
Prof.Dr.Himmet KONUR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	

Oybirliği (X)
Oy Çokluğu ()

Seda GÖLCÜK tarafından hazırlanmış ve sunulmuş "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Düzeyi ile Ahlak Gelişimi Arasındaki İlişkiler" başlıklı Tezi (X) / Projesi () kabul edilmiştir.

Prof.Dr. Utku UTKULU
Enstitü Müdürü

Yemin Metni

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum **“İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Düzeyi ile Ahlâk Gelişimi Arasındaki İlişkiler”** adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

.../.../.....

Seda GÖLCÜK

İmza

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Düzeyi ile
Ahlak Gelişimi Arasındaki İlişkiler
Seda GÖLCÜK

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
Felsefe ve Din Bilimleri Programı

Okul, ilköğretim döneminde çocuğun ahlâkî gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu araştırmada, ilköğretim II. kademe öğrencilerinde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi düzeyi ile ahlâk gelişimi arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

Araştırmada kullanılan örneklem, 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılı 2. döneminde Mart ve Nisan aylarında İzmir'in Konak ve Karabağlar ilçelerinde 5 farklı ilköğretim okulunda 2. kademedeki öğrenim gören 460 ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmanın 1. Bölüm'ünde katılımcıların özelliklerini, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne ve babanın mesleği, anne ve babanın ilgi düzeyi, anne ve babanın öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyini ölçmek için "Kişisel Bilgi Formu"; araştırmanın 2. Bölüm'ünde ahlâkî bilgi düzeyini ölçmek için, 6., 7. ve 8. sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde işlenen "Ahlâk" öğrenme alanıyla ilgili sorular; araştırmanın bağımlı değişkeni olan ahlâkî yargı düzeyini ölçmek için ise, "Değerlerin Belirlenmesi Testi-DIT (Defining Issues Test-DIT)" kullanılmıştır. Verilerin kaydedilmesi ve değerlendirilmesinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Hipotezlerde varyans analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin ahlâkî olarak geleneksel düzeyde oldukları; öğrencilerin ahlâkî bilgi düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve babalarının öğrenim düzeyi ve mesleği ile ahlâkî yargı düzeyleri ve öğrencilerin yaşı ve sınıfı, anne ve babanın ilgisi ve ailenin gelir durumu ile öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır

Kısacası, öğrencilerin ahlâkî gelişimlerinde sadece Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin etkili olmadığı; psikolojik ve sosyolojik birçok faktörün de öğrencilerin ahlâkî gelişimlerini etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ahlâk Gelişimi, Kohlberg'in Ahlâk Gelişimi Kuramı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Ahlâk Eğitimi, Ahlâk Öğretimi.

ABSTRACT

Master Thesis

In Primary School Education II. Degree Students' Religious Culture and Moral Knowledge Level in Relation to Moral Development

Seda GÖLCÜK

Dokuz Eylül University

Institute of Social Sciences

Department of Philosophy and Religion Sciences

Philosophy and Religion Sciences Program

School has a great influence on child's moral development in primary school education 2. period. This study intends to analyze in primary school education II. degree students' Religious Culture and Moral Knowledge level in relation to moral development.

The participants of the study, 460 student attended in primary school education in İzmir's Konak and Karabağlar districts, in 5 different primary school education during the 2009-2010 Academic year in 2. period in March and April months.

In 1. Part of the study, "Personal Information Form" was used in order to define participant characteristics including sex, age, grades, works of their parents, interest of their parents, educational level of their parents and income of their parents; in 2. Part of the study, questions related to "Moral" learn plain, was educated in Religious Culture and Moral Knowledge lessons the grades 6., 7. and 8. was used in order to measure the level of moral knowledge; "Defining Issues Test-DIT" was also used in order to measure the level of moral judgement, which is the dependent variable of this study. The results have been analysed by SPSS 15.0 packet program. The hypotheses have been checked by the analyze of variance.

As a result of the study, in primary school education 2. degree students' to be moral in traditional level; there was not found any correlation between

level of moral knowledge, sex, educational level and works of their parents and level of moral judgement. In addition, there was not found any correlation between level of moral judgement, student's age and grades, interest and income of their parents.

In brief, it has been concluded that the subjects of Religious Culture and Moral Knowledge merely haven't effect students' moral development; also psychological and sociological many factors have effects on students' moral development.

Key Words: Moral Development, Kohlberg's Moral Development Theory, Religious Culture and Moral Knowledge Lesson, Moral Training, Moral Teaching.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
KISALTMALAR	x
TABLO LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. 1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1. 2. PROBLEMLER	4
1. 3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1. 4. HİPOTEZLER	5
1. 5. SAYILTILAR	5
1. 6. SINIRLILIKLAR.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR, İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2. 1. AHLÂK GELİŞİMİ	7
2. 1. 2. Ahlâk Gelişimini Etkileyen Faktörler	8
2. 2. AHLÂK ÖĞRETİMİ	10
2. 3. AHLÂK EĞİTİMİ	11
2. 3. 1. Çocukluk Dönemi Dinî Gelişim Özellikleri.....	12
2. 3. 2. Çocukluk Dönemi Din Eğitimi.....	12
2. 4. AHLÂK GELİŞİMİYLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR	13
2. 4. 1. Psikanalitik Kuram	14
2. 4. 2. Sosyal Öğrenme Kuramları	17

2. 4. 3. Bilişsel Gelişim Kuramları	21
2. 4. 3. 1. Jean Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı	21
2. 4. 4. Ahlâk Gelişimi Kuramları	28
2. 4. 4. 1. John Dewey'in Ahlâk Gelişimi Kuramı	29
2. 4. 4. 2. Jean Piaget'nin Ahlâk Gelişimi Kuramı	30
2. 4. 4. 3. Lawrence Kohlberg'in Ahlâk Gelişimi Kuramı	34
2. 4. 4. 4. Carol Gilligan'ın Ahlâk Gelişimi Kuramı	42
2. 5. AHLÂK GELİŞİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3. 1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	60
3. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	60
3. 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	64
3. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu	65
3. 3. 2. “Ahlâk” Öğrenme Alanıyla İlgili Sorular.....	65
3. 3. 3. Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)	65
3. 3. 3. 1. Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)'nin Geçerliliği ve Güvenirliği..	66
3. 4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	68
3. 5. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ.....	68

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM

TARTIŞMA VE YORUM.....	81
SONUÇ.....	84
BİBLİYOGRAFYA	86
EKLER.....	108

KISALTMALAR:

AÜAÖF	Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi
akt.	Aktaran
bkz.	Bakınız
c.	Cilt
Çev.	Çeviren
Der.	Derleyen
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
Ed.	Editör
MEB	Milli Eğitim Basımevi
s.	Sayfa Numarası
ss.	Sayfalar arası
S.	Sayı
TDVİA	Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi
trsz.	Tarihsiz
Yay. Haz.	Yayına Hazırlayan
Y.	Yıl

TABLO LİSTESİ:

Tablo 1. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	60
Tablo 2. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları	61
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımları.....	61
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımları.....	62
Tablo 5. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Babalarının İlgi Düzeylerine Göre Dağılımları.....	62
Tablo 6. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Annelerinin İlgi Düzeylerine Göre Dağılımları.....	63
Tablo 7. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları	63
Tablo 8. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları	64
Tablo 9. İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Ahlâkî Yargı Düzeyleri	70
Tablo 10. İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Ahlâkî Bilgi Düzeyleri ve Ahlâkî Yargı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapmaları	71
Tablo 11. İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Ahlâkî Bilgi Düzeyleri ve Ahlâkî Yargı Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 12. Kız ve Erkek Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	73
Tablo 13. Kız ve Erkek Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 14. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeyleri ve Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeyleri Ortalama ve Standart Sapmaları	75
Tablo 15. Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 16. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumları ve Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeyleri Ortalama ve Standart Sapmaları Ortalama ve Standart Sapmaları	76
Tablo 17. Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	77

Tablo 18. Babalarının Mesleğine Göre Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeyleri	
Ortalama ve Standart Sapmaları	77
Tablo 19. Babalarının Mesleğine göre Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeylerinin	
Varyans Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 20. Annelerinin Mesleğine Göre Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeyleri	
Ortalama ve Standart Sapmaları.....	79
Tablo 21. Annelerinin Mesleğine göre Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeylerinin	
Varyans Analizi Sonuçları.....	80

GİRİŞ

Ahlâk, kişilerarası ilişkilerde davranışlar için geçerli olan, kişilerin belli koşullarda başka insanlarla ilişkilerinde yaptıklarının değeri konusunda yargıda bulunabilmek için kullanılan değer yargıları sistemidir (Kuçuradi, 1997; akt. Akyürek, 2001, s. 1).

Ahlâk kavramı farklı sözlüklerde farklı anlamlarda kullanılmaktadır:

Türkçe Sözlük'te ahlâk; kişilerin toplum içinde benimsedikleri, uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları olarak tanımlanmaktadır (Ünlü, 1990; akt. Koç ve diğ. , 2009, s.759). Terim olarak ise, “insanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan manevî nitelikleri, huyları ve bunların etkisiyle ortaya koyduğu iradeli davranışlar bütünü; bu konularla ilgili ilim dalı” anlamına gelmektedir (Çağrı, 1989, s. 1). Ayrıca, ahlâk terim olarak; genel hayat tarzını, bir grup davranış kurallarını, davranış kuralları veya hayat tarzları üzerinde yapılan tartışmaları, araştırmaları ifade etmek için de kullanılmaktadır (Kılıç, 1996, s. 2; akt. Cebeci, 2005, s.11).

Psikoloji Sözlüğü'nde ahlâk (morality), “toplumca kabul edilen ve davranışın toplumca kabul edilebilir olup olmadığı yargısında kullanılan bir davranış standardı” anlamındadır (Budak, 2000, s. 23).

Felsefe Sözlüğü'nde ahlâk, “1. Genel anlamda mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü. İnsanların kendisin göre yaşadıkları ilkeler bütünü ya da kurallar toplamı. 2. Bir kimsenin iyi nitelikleri ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü, huy” anlamlarındadır (Cevizci, 2002, s. 19).

Eğitim Sözlüğü'ne göre ahlâk: “1. Toplu halde yaşayan insanların, uymak zorunda oldukları eylem ve davranış kuralları. 2. İnsanların, toplum içindeki davranışlarını ve birbirleriyle ilişkilerini düzenlemek amacıyla başvurulan kurallar sistemi. 3. Başka insanların davranışlarını, olumlu ya da olumsuz biçimde yargılamakta kullanılan ölçütler biçimi” anlamlarına gelir (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976, s. 4; akt. Karakavak, 2006, s. 15).

İngilizce sözlükte “moral” kavramı, “ahlâka ait, ahlâkî, törel” anlamlarındadır (Redhouse, 2004, s. 637).

Ahlâk denildiği zaman akla gelen sadece insandır. Bir inanç-düşünce ve insanlar arasında iyi ilişkilerin yürümesini ve gelişmesini sağlayan bir sistem olan ahlâk karşılıklı olarak insani hakları ilgilendiren bir yapıdır. Ahlâk, başkalarının bizden beklediği, bizim başkalarından beklediğimiz davranışların bütünüdür (Güngör, 2000a, ss. 12-19, 57; akt. Cebeci, 2005, s. 12).

Psikoloji biliminde, ahlâk kavramı “ahlâkî davranış” olarak tanımlanmaktadır. Ahlâkî davranış, ahlâkî normlar sistemi içinde belli ölçüde “çevreye” ait olan ve belli ölçüde çevreden etkilenen bireyi açıklamaktadır. Bireysel ahlâk, sadece davranışlarla sınırlı değildir, ahlâkî düşünme ve bilinç süreçlerini de kapsamaktadır. Bu nedenle, bir grubun ahlâkı daha çok toplumsal olarak değerlendirilir. Ahlâkî bilinç ve ahlâkî davranış anlamında ahlâk kavramı, toplumsal ahlâkın, birey tarafından yeniden oluşturulması anlamına gelmektedir. Ahlâkî davranış, toplumların ahlâkî normlarına bağlıdır. Ahlâkî davranış, birey ve toplumun karşılıklı etkileşim sürecinde gelişir. Ahlâkî davranışları tanımlayabilmek ve anlayabilmek için, ahlâkî düşünce ve bilinç süreçleri incelenmek ve tanımlanmak gerekmektedir. Ahlâkî yargı yeteneği, davranışlarımıza ahlâkî kaliteyi vermektedir (Trautner, 1991; akt. Çiftçi, 2001a; akt. Karakavak, 2006, s. 16).

Uzmanlar ahlâk kavramını üç boyutta incelerler (Santrock, 1997; akt. Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 124). Birincisi, bireylerin ahlâkî davranışlar hakkında nasıl düşündükleri ve akıl yürüttükleridir. Örneğin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine kopya çeken bir çocuğun hikâyesi anlatılarak onların dürüstlük hakkındaki ahlâkî yargı ve fikirleri öğrenilebilir. İkincisi, bireylerin ahlâkî durumlarda nasıl davrandıklarıyla ilgilidir. Örneğin, çocukların sınavlarda kopya çekme ve çekmeme durumlarını izlemek. Üçüncüsü ise, bireyin ahlâkî durumlarla ilgili yargıları hakkındadır. Örneğin, kopya çeken çocukların hissettikleri suçluluk duygusunun onların sınavlarda kopya çekmesini nasıl etkilediğini gözlemlemek.

Kohlberg’ in kuramının aksine ahlâkî yargı ile ahlâkî davranış her zaman birbirine uymaz. Yani, birey hem dürüst olduğunu ifade eden cevaplar verebilir hem de girdiği sınavda kopya çekebilir. Örneğin, Chicago Üniversitesi’nden iki Amerikalı araştırmacı Hugh Hartshorne ve Mark May (1928), ahlâk eğitimi almış on binlerce çocuk ve ergen üzerinde yaptıkları araştırmada ahlâk eğitimi ile ahlâkî davranış arasında hiçbir ilişki bulamamışlardır. Bu araştırmacılar, insanların ifade ettikleri

ahlâklılıkla ahlâkî davranışları arasında korelasyon saptayamamışlardır (Öztürk ve Akbaba, 2008, ss. 124-125).

Araştırmanın birinci bölümünde, araştırmanın amacı, problemleri, önemi, hipotezler, sayıtlılar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde, araştırmanın amacına göre problemler, araştırmanın önemi, hipotezler, sayıtlılar ve sınırlılıklar bulunmaktadır.

1. 1. ARAŞTIRMANIN AMACI:

1. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin ahlâkî yargı düzeyi gelişimine “cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne ve babanın mesleği, anne ve babanın ilgi düzeyi, anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri, ahlâkî bilgi düzeyi” gibi faktörlerin etkisinin olup olmadığını araştırmaktır.
2. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin ahlâkî yargı düzeyleri ile ahlâkî bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektir.

1. 2. PROBLEMLER:

Araştırmanın amacına göre belirlenen problemler aşağıda belirtilmiştir:

1. Ahlâkî yargı düzeyini “cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne ve babanın mesleği, anne ve babanın medeni durumu, ilgi düzeyi, öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri ve ahlâkî bilgi düzeyi” gibi faktörler etkilemekte midir?
2. Öğrencilerin ahlâkî bilgi düzeyi puanlarıyla ahlâkî yargı düzeyi puanları arasındaki fark anlamlı mıdır?

1. 3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ:

Araştırmanın önemi, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde öğrendikleri ahlâkla ilgili konuların öğrencilerin ahlâkî gelişimleri üzerindeki etkilerini Kohlberg’in ahlâk gelişimi kuramına göre değerlendirerek, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi ile ahlâk gelişimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymasındadır.

Bu araştırma, dini düşüncenin gelişimini ile inanç-davranış ilişkisini ve öğrencilerin dinsel gelişiminin anlamlandırılmasında ahlâkî gelişimin etkisini açıklamak için kullanılabilir.

1. 4. HİPOTEZLER:

Araştırmada sınanacak hipotezler şunlardır:

1. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin ahlâkî yargı düzeyleri geleneksel düzeydedir.
2. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin ahlâkî bilgi düzeyleri arttıkça ahlâkî yargı düzeyleri de artmaktadır.
3. Kız öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri erkeklerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir.
4. Anne ve babalarının öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri de artmaktadır.
5. Anne ve babalarının mesleğine göre öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri de değişmektedir.

1. 5. SAYILTILAR:

Bu araştırmadaki sayılıtlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Kohlberg'in ahlâkî gelişim kuramı ilköğretim öğrencilerinin ahlâkî yargı düzeyini belirleyebilecek özelliklere sahiptir.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirliği yüksektir.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara doğru ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1. 6. SINIRLILIKLAR:

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda ifade edilmiştir:

1. Bu araştırma, rasyonel bir yetenek olarak "ahlâkî yargı yeteneği" ile ilişkilidir. Araştırma konusu gelişim psikolojisi ile ilgili olarak Kohlberg'in bilişsel ahlâk gelişimi kuramıdır. Felsefi, sosyolojik ve sosyal psikolojik anlamda ahlâk ve değerler konusu bu araştırmanın konusu değildir.
2. Bu araştırmanın evreni, 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılı 2. döneminde Mart ve Nisan aylarında İzmir'in Konak ve Karabağlar ilçelerinde 5 farklı ilköğretim okulunda 2. kademe öğrenim gören 460 ilköğretim öğrencisi ile sınırlıdır.

3. Araştırmada incelenen ahlâkî gelişim düzeyleri, James Rest (1979) tarafından geliştirilen “Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)”nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” içinde bulunan değişkenler ve ahlâkî bilgi düzeyi değişkeni ile sınırlıdır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, araştırmadaki ahlâkla ilgili kavramlar, kuramsal açıklamalar, ilgili yayın ve araştırmalar ele alınmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR, İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, önce ahlâk gelişimi, ahlâk öğretimi ve ahlâk eğitimi kavramları ile ilgili açıklamalar ele alınmıştır. Daha sonra, ahlâk gelişimi ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan bazı araştırmalara yer verilmektedir.

2. 1. AHLÂK GELİŞİMİ:

Doğru ve yanlışın ne olduğu, doğru ve yanlışla kime-neye göre karar verileceği, doğru ve yanlışın zamana, mekana ve koşullara göre değişip değişmeyeceği ve değişmeyen doğrular ve yanlışların olup olmadığı gibi sorular tarih boyunca sorulmuştur. İnsan ahlâkî kuralları yaşadığı toplumda kazanır. Kurallar, prensipler ve idealler olmadan toplumlar da olmaz. (Tezcan, 1995, s. 117; akt. Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 123). Çileli (1987)'ye göre ahlâk gelişimi, başta bilişsel ve sosyal olmak üzere diğer gelişim alanlarıyla da ilişkilidir. Ahlâk gelişimi ilk olarak filozoflar ve din adamları tarafından incelenmiştir. Eski Yunan filozofları Sokrat, Plato ve Aristo ahlâk alanında bütün insanların uyabileceği ortak davranışlar belirlemeye çalışmışlardır (Güngör, 2003, s. 60).

Ahlâk, insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyen ilkeler ve yasalar sistemi olması nedeniyle toplumların gelecekleri ve huzurları açısından önemlidir. Tarihte çocuğun ahlâkî gelişimi ile ilgili üç felsefi doktrin bulunmaktadır: Birincisi, psikanaliz kuramı tarafından temsil edilen, St. Augustine gibi Hristiyan teologlar tarafından ortaya konan ve kişi doğuştan günahkâr olduğu için ilk yıllardan itibaren müdahale etmek gerektiğini savunan görüştür. İkincisi, öğrenme kuramının dayandığı ve John Locke'un başlattığı çocuğun nötr olarak doğduğu ve yaşam tarzı ve aldığı eğitim sonucu doğru ya da yanlış bir anlayışa sahip olduğunu savunan görüştür. Üçüncüsü ise, J. Piaget ve Lawrence Kohlberg'in savunduğu, en önemli temsilcisi J. J. Rousseau olan çocukların doğuştan saf ve temiz olduğunu, fakat yetişkinlerin yanlış müdahalesi sonucu ahlâk dışı davranışları öğrendiklerini ve çocukların yetişkinlerin müdahalesinden uzak tutulmaları gerektiğini savunan görüştür (Yaparel, 2001, ss. 101-103; akt. Doğan ve Tosun, 2003, s. 47).

Ahlâk gelişiminin farklı tanımları bulunmaktadır:

Ahlâk gelişimi “bireyin ilk yaşlardan başlayarak toplumca beğenilen, iyi ve doğru davranışları öğrenerek yapmasıdır” (Başaran, 1996, s. 184; akt. Karakavak, 2006, s. 16).

“Bireylerin zamanla bağımsızlaşması, kendi değerlerini özgür olarak seçmesi ve kararlarını özgür olarak vermesidir” (Çileli, 1986, s. 109).

“Çocukların belli davranışlarını, doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönlendirmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları süreci” anlamındadır (Onur, 1991, s. 102).

“Toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız edilgin bir uyumu değil, topluma etkin bir uyumu sağlamak için değerler sistemi oluşturma” anlamına gelmektedir (Senemoğlu, 2002, s. 68; akt. Karakavak, 2006, s. 17).

“Bireyin, toplumca kabul edilmiş olan görüşleri, inançları demek olan ‘değer yargıları’ ile ‘kültürel çevreye uyumu’nun gelişimidir” (Binbaşoğlu, 1995, s. 183).

“Bireylere doğru-yanlış ile ilgili ölçütler arasında ayırım yapma gücü kazandıran ve bireyleri, toplumsal davranış bakımından giderek etkili duruma getiren olgunlaşma süreci” anlamında kullanılmaktadır (Oğuzhan, 1981, s. 17; akt. Karakavak, 2006, s. 17).

Bireyin ahlâk gelişimi sayesinde toplumun ilkeleri ve geleneklerine göre kendisini denetleyebilmesi gerekir. Birey toplumsal kuralara göre kendisini denetleyebiliyorsa, içten denetimli; çevresindeki insanların etkisi altında ya da zorlamasıyla kararlarını alıyorsa, dıştan denetimli ahlâk gelişimine sahiptir (Onur, 1997, s. 110; akt. Doğan ve Tosun, 2003, s. 45). Örneğin, bir sınavda öğrenciler sınıfta gözetmen varken kopya çekmiyor; gözetmen sınıftan çıkınca kopya çekiyorlarsa, dıştan denetimlidirler. Öğrenciler gözetmenin varlığına bağlı olmadan kopya çekmiyorlarsa, içten denetimlidirler (Doğan ve Tosun, 2003, s. 45).

2. 1. 2. Ahlâk Gelişimini Etkileyen Faktörler:

1. Aile Bireyleri: Aile, toplumdaki kültürün ahlâkî değerlerini çocuğa aktarır. Ebeveynler iyi davranışlarıyla çocuğa model olurlar. Ayrıca ödül ve ceza ile çocuğa toplumda istenilen özelliklere göre davranmayı öğretirler. Ebeveynlerin istenmeyen davranışları da çocuğa kötü model olur. (Jersild, 1979, s. 35; akt. Doğan ve Tosun,

2003, s. 46). Bu durumda çocuklar, büyüklerinden ahlâk ve görgü kurallarını doğru bir şekilde öğrenemez, “iyi”, “kötü” gibi değer yargılarına sahip olamazlar, bunların yerine başka yollarla ve tesadüfen karşılaştıkları değer yargılarını benimserler (Özeri, 1998, s. 222; akt: Cebeci, 2005, s. 32). Anne-baba tutumları, çocukların vicdan ve ahlâk gelişimini ve uyumlu-uyumsuz, etken-edilgen, bağımlı-özerk, içe dönük-dışa dönük vb. bir kişilik oluşturmalarını büyük ölçüde etkilemektedir (Bilgin, 1991, s. 27; akt. Cebeci, 2005, s. 32). Çocuğuna sınırlandırıcı, fakat sıcak davranan anne-babaların çocukları utangaç, bağımlı ve daha az yaratıcı; çocuğuna aşırı hoşgörülü, fakat düşmanca davranan anne-babaların çocukları ise, saldırgan olmaktadır (Becker, 1964; Kogan ve Moss, 1962; Radin, 1981; Zeigler, 1981; akt. Senemoğlu, 2005, ss. 11-12).

2. Sosyo-Ekonomik Düzey: Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi çocuğun hırsızlık, yalan söyleme, okuldan kaçma gibi davranışlarda bulunmasını etkiler. Bu tür davranışlara üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarında alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına nazaran daha az rastlanmaktadır (Jersild, 1979, s. 35; akt. Cebeci, 2005, s. 33).

3. Baba Yokluğu: Baba, özellikle erkek çocuklara ahlâkî değerleri kazandırmada daha etkili olduğu için, baba yokluğu erkek çocukların ahlâkî gelişimlerini olumsuz etkiler (Doğan ve Tosun, 2003, s. 46).

4. Anne Yokluğu: Hayatın ilk yıllarından itibaren uzun süre devam eden anne yokluğu çocukta davranış bozukluklarına neden olabilmektedir. Anne yokluğu çocuğun bütün gelişimini olumsuz etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda, suçluluk ile ebeveyn ihmali arasında da ilişki bulunmuştur (Doğan ve Tosun, 2003, s. 46).

5. Akran Grupları: Okul çağında yetişkinlerden çok akranlarıyla ilişkisi olan çocuk, akranlarının ahlâkî kavram ve davranışlarından etkilenir. İlköğretim ikinci kademedede (12-15 yaş) grup hissini gelişmesi sonucu yetişkin kurallarından bağımsızlık artar ve grup otoritesi baskın gelir. Bu dönemde grubun ahlâkî değerleri ile ebeveynlerinin ahlâkî değerleri arasındaki fark gencin çatışmaya düşmesine neden olur. Sosyal gruplaşmalardan oluşan çeteler ya da kümeler gencin ahlâkî bakış açısını ve davranışlarını etkiler (Temel ve Aksoy, 2001, s. 82; akt. Doğan ve Tosun, 2003, s. 46). Sosyal gruplara karşı dış baskı bulunmamaktadır. Bu gruplarda amaç, birlikte iyi vakit geçirmektir. Gruplar kendiliklerinden ve ortak karakteristik özellikleri ve

zevkleri dolayısıyla bir araya gelirler. Grup üyeleri kendi belirledikleri kurallara göre davranırlar (Kardaş, 1965, s. 240; akt. Cebeci, 2005, s. 33). Genç, üyesi olduğu grubun ilke ve değerlerini benimsemezse, küme ya da gruptan atılır. Gencin üyesi olduğu küme toplumda beğenilmiyorsa, genç ile aile, okul ve toplum arasında sorunlar çıkar (Başaran, 1997, ss. 171-172; akt. Doğan ve Tosun, 2003, s. 46). Akran gruplarının olumlu ve olumsuz etkilerine karşı, gencin bilinçli seçimler yapabilmesi, anne-babasıyla kurduğu iletişimin niteliğine bağlıdır (Aydın, 2005, s. 14).

6. Okul ve Öğretmenler: Çocuğun öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkileri ahlâkî gelişimini etkiler. Öğretmenin kişiliği, tutumu, davranışları, olaylara bakış açısı ve öğretmenin öğrenci ile olan olumlu ilişkisi, öğrencinin ahlâkî gelişimini olumlu etkiler (Doğan ve Tosun, 2003, s. 46). Öğretmenler okulda öğrencilere söylediklerini kendileri uygulayarak çocuklara model olmalı, okulda uyulması gereken kuralları açıklamalı ve öğrencilere empatik bir anlayışla yaklaşmalıdır. Ayrıca sınıfta ahlâkî konularla ilgili tartışmalar yapılarak öğrencilerin ahlâkî düşünceleri geliştirilmelidir (Güngör, 2002, s. 78; Senemoğlu, 2005, ss. 69-70).

7. Zeka Düzeyi: Çocuğun doğruyu yanlıştan ayırabilmesi ve davranışların sonuçlarını tahmin edebilmesi zekâsına bağlıdır. Ahlâkî gelişim çok zeki olmayı gerektirmez (Doğan ve Tosun, 2003, s. 47). Ahlâkî gelişim, çocuğun toplumsallaşma sürecinde iyinin, kötünün, yanlışın ne olduğu hususunda belli bir bilinç düzeyine ulaşmasıyla ilgili olduğu için kalıtımla ilgilidir (Onur, 1991, s. 102). Araştırmacılar, zekanın göstergelerinden olan düşünme ve problem çözme gibi özelliklerin kalıtımsal olduğunu bulmuşlardır. Reed ve Rich (1982), yaptıkları araştırmada, anne-babaların zeka düzeyleri ile çocuklarının zeka düzeyleri arasında yüksek ilişkiler bulmuş ve zekanın büyük ölçüde kalıtsal olduğu saptamışlardır (Scarr ve Weinberg, 1983; akt. Senemoğlu, 2005, s. 10).

2. 2. AHLÂK ÖĞRETİMİ:

A. E. Taylor, "Socrates" isimli eserinde, filozofun ahlâk anlayışındaki şu üç özelliğe, Aristo'nun dikkat çektiğini belirtir: Fazilet ile bilgi aynıdır. Görünüşte farklı gibi görünen bütün faziletler bir tektir. Ahlâken kötü davranış bilgisizlikten kaynaklanır. Bütün yanlış davranışlar istemeyerek yapılır (Taylor, 1979, ss. 140-141; akt. Cebeci, 2005, s. 34).

Okul çağına geldiğinde çocuğun duyuşsal alandaki öğrenmeleri daha çok okulda gerçekleşmektedir. Çocuk, üzerinde daha etkin olacak farklı bir sosyal ortamdadır. Her birinden etkilenebileceği, davranış öğrenebileceği arkadaşları, model alacağı öğretmenleri ve uymadığında ceza alabileceği kurallar vardır. Çocuğun ahlâkî gelişim evrelerini geçirdiği bu ortamda ahlâkla ilgili öğrenmeleri nasıl gerçekleşmektedir ve nasıl olmalıdır? (Çileli, 1986, s. 110).

Ahlâkî davranışların kazandırılmasında öncelikle kişinin yaptığı ve yapacağı davranışın, doğru-yanlış, iyi-kötü olduğu hakkında bilgisi olmalıdır. Çocuğa, neden iyi davranması gerektiği ve yanlış davranışının neden değiştirilmesi gerektiği açıklanmalıdır. Bu yöntemle çocuğa olumsuz davranışının, başkalarına verdiği zarar anlatıldığı zaman, çocuk emir ve yasakların nedenini kendi zihin dünyasında anlamlandırabilir (Çileli, 1986, s. 110). Çocuklara ahlâkî ve ahlâkî olmayan özellikler hakkında doğru bilgiler verilmelidir. Böylece çocuklar, iyi eğilimlerini geliştirmeyi denerler ve karakterleri bu yönde gelişir. Ahlâk öğretimi, kişiye vicdan kazandırmaya çalışır. Ahlâk öğretimi, kişilerin duyguları, tutumları, huyları ile ilgilidir (Aime, 1997, s. 31; akt. Cebeci, 2005, s. 35).

2. 3. AHLÂK EĞİTİMİ:

Ahlâk eğitiminin amacı, çocukta ahlâkî karakter oluşturmaktır. Karakter ise, değişen şartlar altında gözetilme ve cezalandırma ihtimalinin düşük olduğu zamanlarda ayartılmaya karşı direnç gösterebilme (Kohlberg, 1968, s. 483), dürüst ve tutarlı olma; her hareketin doğru yönünün kestirme bundan ortaya çıkacak olan sonuçları da önceden görme yeteneği (Bixler, 1979, s. 256) olarak anlaşılmaktadır (Cebeci, 2005, s. 36).

İnsanlar toplu halde yaşarken, toplumdaki diğer bireylerin haklarını hiçe sayabilmekte ve birbirlerine zarar verebilmektedir. Hırsızlık, yalancılık, dolandırıcılık gibi birtakım ahlâk dışı davranışlar huzursuzluğa neden olmaktadır. Bu ahlâk dışı davranışlar sadece eğitimi ihmal edilmiş insanlarda değil, yüksek öğrenim yapmış önemli makamlara kadar yükselmiş kimselerde de görülebilmektedir. Ahlâk eğitimi, ahlâk dışı davranışları yok etmeye ve onların yerine ahlâkî davranışları yerleştirmeye çalışmalıdır (Peker, 1991, s. 145; akt. Cebeci, 2005, s. 37).

Ahlâk eğitiminde çocuk eğitime katılmalı, aktif olmalı, toplumdaki olayları tartışmalıdır. Ayrıca evrensel, değişmeyen değerler ve koşullarla toplumun gündelik değerleri arasında köprü kurulmalıdır (Doğan, 1991, ss. 150-151).

2. 3. 1. Çocukluk Dönemi Dinî Gelişim Özellikleri:

İlk çocukluk evresinde, Allah'ı insana ait modeller, çizgiler içinde düşünen çocuğun antropomorfik düşüncesi, son çocukluk evresinde yerini giderek sembolik ve soyut bir anlayışa bırakır (Armaner, 1980, ss. 86-87; akt. Şimşek, 2004, ss. 213-214).

Çocuk son çocukluk evresinde, dinin birtakım sorularını daha kolay anlamaya ve öğrenmeye, ahlâkî konuları da kendine göre değerlendirmeye başlamaktadırlar. Ayrıca bu dönemdeki çocukların zihinsel gelişimine paralel olarak gelişen düşünceleri, tenkitçi ve sorgulayıcı bir hal almaktadır. İlk çocukluk evresinde, şüphesiz ve itirazsız olarak kabul ve taklit edilen davranışlar, son çocukluk döneminde akıl süzgecinden geçirilerek kabul veya reddedilir (Aydın, 2002, s. 40; Şentürk, 1996, s. 21; akt. Şimşek, 2004, s. 214).

Son çocukluk evresinde, çocuğun dinî gelişimine etki eden en önemli faktör ailedir. Özellikle aile bireylerinin dinî tutum ve davranışları çocuğu etkilemektedir. Ancak, çocuğun çevresinin genişlemesiyle anne ve babasına olan bağlılığı azalmaktadır. Okula başlamadan önce anne ve babasını model olarak alan ve onları taklit eden çocuk, okula başladıktan sonra, özellikle öğretmenini örnek olarak almaya başlamaktadır. Bu nedenle, öğretmenin davranışları, din ile ilgili sözleri çocuğun dinî gelişimi açısından çok önemlidir (Aydın, 2002, s. 40; akt. Şimşek, 2004, s. 214).

Bilişsel gelişimin temel özelliklerini bilmek, çocuğun, kuralları bilmemesinden veya kavrayamamasından doğan uyumsuzluğun giderilmesine yardımcı olacak somut ortamlar oluşturmak yoluyla çocuğun ahlâkî gelişimini desteklemeye yardımcı olmaktadır (Selçuk, 1991, s. 156; akt. Akyürek, 2007, s. 8).

2. 3. 2. Çocukluk Dönemi Din Eğitimi:

Son çocukluk evresini, din ve din öğretimine başlangıç evresi olarak kabul edilebilir. Bu evrede çocuğa, dinin temel bilgileri dediğimiz ilmiyal bilgileri öğretilir ve din kültürü oluşturma başlatılabilir. Bu evrede çocuğa Allah inancı ile

ilgili bilgiler öğretilmeli ve çocuğun Allah ile içtenlikle ilişki kurması sağlanarak çocuk, Allah'a dua edecek duruma getirilmelidir. Yedi yaşından başlayarak on iki yaşına doğru çocukta Allah inancı konusunda değişme ve gelişme gözlenir. Çocuk bu yaşlarda Allah'ı, daha soyut olarak düşünmeye başlamaktadır (Yavuzer, 1982, s. 123; Ay, 1995, s. 75; akt. Şimşek, 2004, s. 214).

Sadece Allah'a ibadet eden ve yine sadece ondan yardım isteyen bir insan, diğer insanlar karşısında hür olma tavrını geliştirmektedir. Bu yaklaşım giderek insanların eşit olduğu düşüncesini de oluşturmaktadır (Dodurgalı, 1996, ss. 239-240; akt. Şimşek, 2004, s. 219).

Diğer duygu ve düşüncelerin eğitiminde olduğu gibi, dinî duygu ve düşüncelerin eğitiminde de çocukları yetiştirenlerin yaklaşım ve tutumları oldukça önemlidir. Yetişkinler, her konuda çocuklara sevgi ve hoşgörüyle yaklaşmalı, iyi model olmalı ve yaşayışlarıyla çocuklara örnek olmalıdırlar (Şimşek, 2004, s. 220).

Din bazı alanlarda ahlâkla bağdaşır, bazı alanlarda dinin önerdiği ahlâk kuralları yetersiz kalır. Din ve ahlâk aynı değildir. Tek başına din eğitimi çocukların ahlâklı davranması için yeterli değildir. Ahlâk gelişiminin psikolojik, sosyal ve ekonomik boyutları da bulunmaktadır. Ahlâk, bir davranış sorunudur. İnsan davranışlarını nasihatlar belirlemez, olaylar ve koşullar belirler. Toplumda ahlâksızlık, ekonomik ve sosyal adaletsizlik kol gezdikçe ahlâk eğitimi yetersizdir. Çünkü ahlâklı olmanın sosyal koşulları toplumda bulunmamaktadır (Alkan, 1991, ss. 192-196).

2. 4. AHLÂK GELİŞİMİYLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR:

Ahlâkî gelişimi inceleyen psikologlar, bilişsel gelişimle paralel olan bu kavramı farklı yaklaşımlarla ele almışlar ve birbirleriyle ilişkili dönemler içeren kuramlar meydana getirmişlerdir. Kuramlarda ele alından dönemler aynı zamanda bireyin ahlâkî gelişiminin temel özelliklerini de ortaya koymaktadır. Bu kuramlar ile ahlâkî gelişim farklı açıklardan incelenmiş bireyin maruz kaldığı çevresel ve içsel etkenlerin ahlâkî gelişimde nasıl bir rol oynadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Kuramlar, ahlâk gelişiminin farklı belirleyicileri üzerinde durmuşlar, kullanılan farklı araştırma yöntemleri de, ahlâk gelişiminin çeşitli yönlerini aydınlatmada yararlı olmuştur (Çileli, 1986, s. 9).

Ahlâk gelişimiyle ilgili psikanalitik kuram, sosyal öğrenme kuramı ve bilişsel gelişim kuramıyla ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Psikanalitik ve sosyal öğrenme kuramcıları yetişkin müdahalesi olmadan ahlâkî gelişimin gerçekleşmeyeceğini iddia ederler; bilişsel gelişim kuramcıları ise, ahlâkî gelişimi zihinsel bir süreç olarak görürler. Psikanalitik ve sosyal öğrenme kuramları ahlâk gelişiminin içinde bulunan toplumun değer ve standartlarının benimsenmesi ile en üst düzeye geleceğini; bilişsel gelişim kuramı ise, ilkelere dayalı ahlâkî özerkliğin ahlâkî gelişimin en üst düzeyi olduğunu savunurlar (Çileli, 1987, s. 266; akt. Güngör, 2002, s. 60).

2. 4. 1. Psikanalitik Kuram:

Sigmund Freud, ahlâk ve kişilik gelişimini duygusal-güdüsel bir süreç olarak ele almıştır. Freud, duygusal-güdüsel ahlâk gelişimini id, ego ve süperego'nun dengede olmasıyla açıklamaktadır (Kağıtçıbaşı, 2008, s. 361).

1. İd (Alt-benlik): İd, bilinçaltıdır, insanın sahip olduğu güdülerin toplamıdır ve cinsellik ile saldırganlık güdülerinden oluşmaktadır. İd, isteklerinin doyurulmasını istemektedir (Öztürk, 1985, s. 19; Kağıtçıbaşı, 2008, s. 361). İd'de biriken enerji, organizmanın gerilimini artırır. İd'in enerjisi boşaltma eğilimine "id'in haz ilkesi" denir (Yanbastı, 1990, s. 21; akt; Kaya, 1993, s. 24).

2. Ego (Benlik): Ego, kişinin çevresi ile ilişkisi sonucu ortaya çıkan kişiliğin gerçekçi kısmıdır. İd'in isteklerini ego'nun amaca yönelik işleyişi karşılamaktadır. Ego, toplumda kabul edilen istekleri bilinç düzeyine çıkarır, diğer istekleri ise bastırır (Kağıtçıbaşı, 2008, s. 361-362). Ego, hem dış dünya hem id hem de süperego'nun istekleri arasında bir uzlaşma sağlamak zorundadır (Kaya, 1993, s. 25). İd, haz ilkesine göre; ego ise, gerçekçilik ilkesine göre hareket eder. Gerçekçilik ilkesinin amacı, bir ihtiyacın giderilmesi için uygun obje (nesne) bulunana kadar gerilimin boşalmasını önlemek ve ertelemektir (Gençtan, 1982, s. 62; akt. Kaya, 1993, s. 25).

3. Süperego (Üst-benlik): İd'in hangi isteklerinin açığa çıkacağına süperego (üst-ben) karar verir. Süperego, çocuğa anne-babası tarafından yöneltilen ödül ve ceza uygulamaları ile oluşan toplum değerlerinin içsel temsilcisidir ve görevi bireyin toplumun onaylayacağı yönde davranmasını sağlamaktır (Gençtan, 1984, s. 15; akt. Cebeci, 2005, s. 25). Süperego'nun bir kısmı bilinçte, diğer kısmı da bilinçaltındadır.

Gerçekçi bir ego, id'in cinsellik ve saldırganlık güduları ile süperegonun yasaklamaları arasında denge kurar. Süperego ağır basarsa suçluluk hissedilmekte, ego ağır basarsa kontrolsüz davranışlar görülebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2008, s. 362). Süperego'nun işlevleri, id'in içgüdüsel dürtülerini bastırmak ve yönlendirmek, ego'yu gerçekçi amaçlar yerine ahlâkî amaçlara yönlendirmek ve ego'yu mükemmellik için zorlamaktır (Yanbastı, 1990, s. 30; akt. Kaya, 1993, s. 27).

Freud'a göre ahlâk gelişimi, süperegonun gelişimi ile oluşmaktadır. Süperego, Freud'un "insanın anne-babasına bağlı olduğu uzun çocukluk dönemi arkasında bir tortu bırakır, bu tortu çocuğun kişiliğinde anne-baba etkisini devamlı kılan etmen görevini yüklenir" (1940) ifadesiyle açıklanmaktadır. Süperego vicdan ve ideal benliği içerir. Vicdan, suçluluk duygusu ile bireyin toplumda suç sayılan davranışlarda bulunmasını engellemektedir. İdeal benlik ise, toplumun değerlerine uygun davranan kişiyi gurur ve kıvanç duygularıyla ödüllendirir (Gençtan, 1998, s. 47; akt. Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 126).

Freud'a göre kişilik gelişimine paralel olan ahlâk gelişimi belirli psiko-seksüel evrelerden geçerek gerçekleşir. Bir evredeki biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar karşılanmazsa, sonraki evredeki gelişim zarar görebilmektedir. Örneğin, oral evredeki beslenme ihtiyacı karşılanmayan birey yetişkinlikte içki ve sigara içme gibi kötü alışkanlıklar edinebilmektedir. Ahlâk gelişimi için en önemli evre 3-4 yaşlarındaki odipal evredir. Bu evrede çocuk karşı cinsten anne-babasına karşı hissettiği duygulardan dolayı suçluluk duygusu yaşar. Freud'a göre kişilik ve ahlâk gelişimi ilk beş yılda tamamlanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2008, ss. 362-363).

Çocuğun oral ve anal evrelerin ardından beş yaş civarında anne-babasının ödüllendirmesi ve cezalandırması ile süperego geliştirerek anne-babasının özelliklerini içselleştirmesine "özdeşleşme (identification)" adı verilmektedir. Freud'a göre erkek çocuk annenin sevgisini paylaşan babadan hoşlanmamakta ve bu durum çatışma yaratmaktadır. Çocuk babasını rakibi olarak görmektedir ve bu çatışmadan kurtulmak için toplumun beklentilerine göre babası ile özdeşleşir. Freud'a göre kız çocukların özdeşleşme süreci, erkek çocukları kadar zorlayıcı değildir. Kız çocukları babalarına olan düşkünlükleri sonucu annelerini ortak olarak görürler ve annelerine karşı hissettikleri düşmanlık duygularını bastırırlar. Sonunda toplumun beklentilerine göre anneleri ile özdeşleşirler (Çileli, 1986, ss. 16-17).

Psikanalitik kurama göre çocuklar kötü kavramını 2 yaşından önce anlamakta ve 6 yaşında kazanmaktadır. Ayrıca süperego anne-babanın sert ve katı tutumlarına göre şekillenmekte, anne-babanın sevgiye dayalı tutum ve davranışları çocuk tarafından dikkate alınmamaktadır (Benson, trsz. ; akt. Temel ve Aksoy, 2001, s. 64).

Psikanalitik kuramcılardan Freud'u izleyen Erikson, gelişim sürecinde biyolojik etmenlerin yanında sosyal etmenlere de önem vermiştir. Erikson kişilik ve ahlâk gelişimini yetişkinliğe kadar süren sekiz evrede incelemiştir. Süperego gelişimi, Erikson'un üçüncü evresi olan 3-5 yaşlarındaki "girişimciliğe karşı suçluluk" evresinde oluşmaktadır. Bu evrede çocuk, anne-babasının onaylayacağı şekilde davranır (Çileli, 1981, s. 15; akt. Cebeci, 2005, s. 25). Anne-babanın korkutma ve cezaları, aşırı suçluluk duygusuna neden olmaktadır. Çocuğun üçüncü evrede suçluluk yerine girişkenlik duygusu geliştirebilmesi için, anne-babalar çocukların sorularını ciddiyetle cevaplamalı ve oyun etkinliklerine çocuklarına yeterli serbestliği sağlamalıdır (Elkind, 1979, s. 33; akt. Kaya, 1993, s. 30). Ahlâk gelişimi, beşinci evre olan "kimlik ve kimlik karmaşası" evresinde, ergenlikte ağırlık kazanır. "Yakınlığa karşı uzaklık karmaşası", altıncı evrede genç yetişkin, toplumsal gerçekler ile uyuşma, görev, yakın arkadaşlık ilişkisine ahlâkî bir yorum getirir (Çileli, 1986, s. 18).

Cezalandırma Türünün Vicdan Gelişimine Etkisi: Vicdan, genel olarak bireydeki ahlâkî bilincin merkezi ya da kendisidir. Vicdan, kişinin doğruyu yanlıştan ayırmasını sağlayan fikirler, tutumlar ve iç denetim araçları ile görev ve sorumlulukları anlamasını sağlayan fikirlerin oluşturduğu bir sistem olarak tanımlanır (Zulliger, 1997, ss. 6-8; akt. Cebeci, 2005, s. 22). Vicdan, ahlâk eğitiminin en etkili araçlarından biridir. Vicdan insanı, hiçbir cezaya veya azara uğramayacağından emin olduğu durumlarda bile, kötülük yapmaktan alıkoymaz. Bunun için kişileri, dürüst vicdanlı hale getirmek, ahlâk eğitiminin hem aracı, hem de amacıdır (Cebeci, 2005, s. 22).

Çocukta vicdan ve ahlâk gelişimi hakkındaki (Allinsmith, 1960; Aronfreed, 1961; Hoffman ve Saltzstein, 1967) gibi araştırmalar çocuklara sık sık güç gösterisi uygulamanın çocukta zayıf vicdan gelişimine (iç-kontrol) yol açtığını ortaya koymaktadır. Çocuk yaramazlık yaptığında şiddet görürse, yaptığının karşılığını

ödemiş olur ve yaptığı davranışı düzeltmesine gerek kalmaz. Çocuk kendisini değil, kendisini cezalandırma suçlar ve vicdanlı olmayı öğrenemez (Kağıtçıbaşı, 2008, s. 365).

2. 4. 2. Sosyal Öğrenme Kuramları:

Çocuk gelişirken, bir veya birden fazla lisan, kendi fiziksel sosyal çevresi hakkında tecrübeye dayalı birçok gerçekler ve bilgiler öğrenmekte, çeşitli yeteneklerinin farkına varmaktadır. Aynı zamanda başka insanları sevme veya onlardan nefret etme, yardım etme, paylaşma veya incitme ve bencillik yapma gibi ahlâkî anlam ve önem taşıyan ve insanlararası ilişkilerle ilgili olan davranış tarzlarını belirleyen tutum ve değerleri kazanmaktadır (Hökelekli, 1998, ss. 186-187; akt. Cebeci, 2005, s. 27).

Sosyal öğrenme kuramcılarına göre ahlâkî davranışlar, öğrenilen davranışlardır. Bu tür davranışlar ceza, ödül, pekiştirme, model alma ve taklit ile kazanılmaktadır (Çileli, 1986, s. 19). Model alma, iki kavramla ifade edilir. Bu kavramlar, “özdeşleşme” ve “taklit”tir. Özdeşleşme, bir kimsenin kendisini bir başkası ile bir tutması, arada bir benzerlik görmesi demektir. Taklit ise, bir kimsenin kendisi ile özdeşleştirdiği kimsenin davranışlarını kendi davranışları olarak benimsemesi demektir. Ancak, özdeşleşme bütün kişiliği kapsarken, taklit için özdeşleşme gerekmez. Çocuk herhangi birini model alırken, model aldığı davranışın ödül kazandıran ve cezadan kaçındıran bir davranış olması, çocuğun model aldığı kişi gibi olma isteği davranışı taklit etmesinde etkilidir (Güngör, 2000b, s. 60; akt. Cebeci, 2005, s. 27).

Eysenck (1960, 1976), “vicdanın belli durum, davranış ve düşünceler ile ortaya çıkan anksiyete tepkisi” olduğunu belirterek ahlâkî değerlerin öğrenme kuramı ile kazandırılabilceğini ifade etmektedir. Bir davranışın çocuk tarafından doğru veya yanlış olarak değerlendirilmesi, davranışın başkaları tarafından ödüllendirilip ödüllendirilmemesine bağlıdır. Olumlu davranış modelleri de çocuğun ahlâkî standartlarının yükselmesini ve çocuğun davranışlarına daha kolay yön vermesini sağlamaktadır (Aydın, 2005, s. 55).

Vicdan, bebeklikte koşullu uyarıcı olan onaylanmayan davranışın, koşulsuz uyarıcı (azar veya tokat) ile karşılanması sonucu anksiyete ve korku gibi koşullu

tepkiye dönüşmesi ve benzer uyaranlardan da genelleme ile kaçınmanın öğrenilmesi yoluyla gelişmektedir. Eysenck bireysel farklılıkları, kalıtsal koşullanabilirlik kapasitesi ile açıklamaktadır. Eysenck'e göre, ahlâkî değer yoksunluğuna koşullanma yetersizliği ve yanlış koşullanma neden olmaktadır (Çileli, 1986, s. 20). Eysenck (1965), cezalandırmanın fiziksel cezadan çok kaçınma öğrenimini içerdiğini, bebeklikten itibaren çocuğun istenmeyen davranışlarının ceza ve yoksunluğa neden olmasının koşullanma sağlanarak kalıcı ahlâkî davranışlar geliştirebileceğini ifade etmektedir (Çileli, 1986, s. 20).

Nash (1958) ve Brofenbrenner (1970), çocukların yetişkinlerinin sözlerinin yanısıra davranışlarından da etkilendiklerini tespit etmişlerdir. Bandura da (1963) değerlerin öğrenilmesinde modellerin etkisini çocuklara film izleterek yaptığı deneylerle saptamıştır. Bandura, modeli izleme yoluyla çocukların yeni bir tepki ortaya koymak ve daha saldırgan davranmak gibi davranışlar geliştirdiklerini bulmuştur. Bandura, çocuklarını aşırı cezalandıran anne-babaların çocuklarının daha saldırgan olacaklarını ve istenmeyen davranışları yapan yetişkinlerin cezalandırıldığını gören çocukların bu davranışlardan kaçınabileceğini ifade etmiştir (Çileli, 1986, ss. 20-22).

Sosyal öğrenme kuramcılarının göre çocuklar, pasif öğrenme ile çevrelerine uyan varlıklar olarak görülmektedir (Kutub, trsz. , s. 398; akt. Cebeci, 2005, s. 28). Bu yaklaşım çocukların çevreleriyle aktif etkileşim kurarak evreni yorumladıklarını ve kendi değer ve yargılarını değişen koşullar içinde oluşturduklarını ileri süren bilişsel gelişim kuramı ile çelişmektedir (Çileli, 1986, s. 22).

Sosyal öğrenme kuramcıları, ahlâk gelişimini, “ani hiçbir değişme olmadan derece derece ve sürekli biçimde ilerleyen birikimli bir toplumsallaşma” olarak görürler (Onur, 1997, s. 156; akt. Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 134). Çocuk hangi davranışların doğru, hangilerinin yanlış olduğunu yetişkinlerin koyduğu ödül ve cezalarla öğrenmektedir (Windmiller, 1995; akt. Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 135).

Martin Hoffman (1970), anne-babaların kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocukların ahlâkî gelişimi üzerindeki etkisini görebilmek için, üç yöntemi birbiriyle kıyaslamıştır:

1. *Sevginin Esirgenmesi (Geri çekilmesi, azaltılması)*: Çocuk yanlış bir davranışta bulunduğu anda kendisine gösterilen ilginin, yakınlığın ve onaylamanın azaltılmasıdır,
2. *Güç Kullanımı*: Çocuğun davranışlarını kontrol altına almak için, sert emirler, fiziksel cezalar gibi yöntemlerle güç üstünlüğünün kullanılmasıdır.
3. *Tümevarım*: Bir davranışın yanlış olduğunu, neden değiştirilmesi gerektiğini, başkalarını nasıl etkileyeceğini ve verilen zararın nasıl giderileceğini açıklama yöntemidir (Shaffer, 1999, s. 551; akt. Güngör, 2002, s. 75). Bu yöntem çocukta empatinin geliştirilmesini sağlamaktadır.

Sonuçlar:

1. Sevginin esirgenmesi ve güç gösterilerinin ahlâkî olgunluğun geliştirilmesinde etkisi yoktur.
2. Tümevarım yöntemi, ahlâkî duygu, düşünce ve davranışı geliştirmektedir (Aytar, 2007, s. 82; akt. Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 135).

Özdeşleşme (Kendini başka bir insanın yerine koyma/ Empathy):

Özdeşleşme (empati) gibi olumlu duygular, ergenlerin ahlâkî gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Empati duymak, başkasının duygularına yine aynı duyguları hissederek, duygusal bir cevap ile tepki vermek anlamındadır. Empati duygusal tonda yaşanan bir durum olmasına rağmen, genellikle bilişseldir.

10-12 yaş arası, bireyler, talihsiz koşullarda yaşayan insanlara karşı empati duygusu geliştirirler (Damon, 1988). Çocukların kaygıları, direkt gözlemledikleri belirli insanların duygularıyla sınırlı kalmaz. 10-12 yaşındaki çocuklar, kötü durumdaki insanların genel sorunları üzerine endişe ettikleri konuları genişletirler-yoksulluk, kapkaççılık, ve toplumsal olarak dışlanmış serseriler gibi. Ortaya çıkan bu hassasiyet, yaşı büyük çocukları fedakarca davranmaya götürebilir (Santrock, trsz. ; akt. Sayar, s. 6).

Ahlâkî Davranış: Ahlâk felsefecileri “ahlâkî olanın ne olduğu”nu aramışlar, sonuçta ahlâkî davranışları sınıflandırarak ayıranlar ve olay ve davranışların kesin olarak ahlâkî olan ve ahlâkî olmayan diye ayıramayacağını, ahlâkî davranışın belirli şartlarda ahlâkî olup belirli şartlarda ahlâkî özelliğini kaybedeceğini savunanlar iki

karşı görüşü oluşturmuşlardır (Randall, 1982, s. 185; Arslan, 1999, s. 122; akt. Cebeci, 2005, s. 16).

Ahlâkî olarak yapılanması ve değerlendirilmesi mümkün olan davranışlara “ahlâkî davranışlar” denilmektedir (Erdem, 2003, s. 60; akt. Cebeci, 2005, s. 16). Bir davranışın “ahlâkî davranış” olması için bilinçli, iradeli ve özgür olması gerekir (Çiftçi, 2003d, s. 47). Bir davranışın bilinçli ve iradeli olması da, onun istenerek ve seçilerek ve hiçbir dış baskı olmaksızın gerçekleştirilmesi demektir. Özgür bir davranışı gerçekleştirecek olan kimsede bir gücün ve yeteneğin bulunması demektir (Erdem, 2003, s. 60; akt. Cebeci, 2005, s. 16). Bireyin özgür iradesiyle yaptığı bilinçli davranışlar aynı zamanda kişiliğinin de bir göstergesidir. Ahlâk insanın duygularının bir düzene konulması ile oluşmaktadır (Bilgin, 1991, s.113; akt. Akyürek, 2007, s. 4).

Ahlâk bir öğrenme olayıdır. İnsanın ahlâklı davranması onun bazı şeylere anlam vermesi ve davranışlarını buna göre ayarlamasıdır. Kendi kişiliğimiz hakkındaki bilgi ve tutumlarımız “benlik” veya “ben”imizi oluşturur. Bu özellik insanı diğer varlıklardan üstün kılar (Güngör, 1995, ss. 24-25). İyi ahlâklı bir benlik kavramının oluşumu iyi ahlâklı bir kişiliğin ortaya çıkışı demektir. Benlik kavramı, başkalarıyla olan ilişkilerden doğar, benliğin kazanılması, sosyal bir olaydır ve toplum içinde oluşur. Bir görüşe göre, başkaları bizim nasıl olmamızı istiyorlarsa, biz de ona göre benlik geliştiririz. Benlik ile toplum, birbirinden ayrılmaz ve ikisi birbiriyle tam bir uyum içindedir (Dodurgalı, 1999, s. 170; akt. Cebeci, 2005, s. 18). Bireyin ahlâkî davranışları sergilemesinde toplumsal modellerden faydalanması, özellikle eğitim ortamında dikkate alınması gereken bir konudur. Çocuk, yaşadığı psikolojik süreçlerin etkinliğine göre bu davranışları içselleştirip birer ahlâkî ilke haline dönüştürebilir (Cüceloğlu, 1998, s. 186; akt. Akyürek, 2007, s. 5).

İnsanlar her zaman toplumun onlardan beklediği şekilde davranmazlar. Öyle olsaydı ahlâkî kurallar hiç değişmezdi. İnsan ahlâkî davranışı dünyaya geldikten sonra öğrenir. Öğrendikleri yaş ve hayat tecrübesi ile değişir ve gelişir. Çocuk, ahlâkı model aldığı kişileri taklit ederek öğrenir. Çocuğun ailede ihmal edilmesi, aşırı şımartılması ve bilgiden mahrum bırakılması şahsiyetini etkiler (Güngör, 1995, ss. 26-29, 54).

Davranışçı görüşler, ergenlerde ahlâkî davranışa vurgu yapar. Ergenlerin nasıl ve niçin belirli ahlâkî davranışları öğrendiği ve niçin bir davranışın diğerinden farklı olduğunu açıklamada teşvik, ceza ve taklit yöntemleri kullanılmaktadır. Ergenler, kanunlar ve sosyal uzlaşım ile tutarlı bir davranış için teşvik edildiklerinde, bu davranışın tekrarlanması mümkündür. Ahlâkî davranışta bulunan bir model sağlandığında, ergenlerin bu davranışı benimseme olasılıkları yüksektir. Ergenler ahlâkî olmayan veya kabul görmeyen bir davranış için cezalandırıldığında, bu davranışlardan kurtulunabilir; fakat sık kullanılan ceza yaptırım ve duygusal yan etkilere neden olur. Teşvik etme ve cezalandırmanın etkisi, ne kadar sıklıkla uygulandığına ve benimsenen çizelgeye bağlıdır. Örnekleme etkisiyse, örnek alınan kişinin karakterine (güç, sevecenlik, benzersizlik gibi) ve model alınan davranışın (sembolik kodlar ve söz sanatları) zihinde tutulmasını sağlayan bilişsel süreçlerin varlığına bağlıdır. Klasik bir ahlâkî davranış araştırmasında, Hugh Hartshorne ve Mark May (1928- 1930), 11.000 çocuğa ve ergene çeşitli koşullarda-evde, okulda ve toplumsal olaylarda-yalan söylemeye, kopya çekmeye ve çalmaya elverişli fırsatlar verildi. Tamamen dürüst veya tamamen sahtekâr bir çocuk veya ergenin bulunması zordu. Kullandıkları ilke, duruma özel ahlâkî davranıştı. Sonuçta, arkadaşları üzerlerinde baskı oluşturduklarında ve yakalanma şansı düşük olduğu zamanlarda, ergenlerin kopya çekme olasılıklarının fazla olduğu bulunmuştur (Santrock, trsz. ; akt. Sayar, ss. 4-5).

2. 4. 3. Bilişsel Gelişim Kuramları:

Gelişim psikologları, çevre ile olan ilişkiler sonucu elde edilen tecrübenin şekillenmesinde olgunlaşmanın önemli olduğunu düşünürler. Önemli olan, insanın çevreden aldığı izlenimleri belli bir şekilde organize edebilmesidir. İnsan bir taraftan çevreyi kendi bilinç ve davranış şemasına sokarken, diğer taraftan da bilinci ile çevreyi anlamlandırmaktadır (Güngör, 2000a, s. 25).

2. 4. 3. 1. Jean Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı:

Biliş (cognition), “insan beyninin düşünme, anlama, konuşma, yorumlama, hesaplama, tasarlama, planlama, problem çözme, bellek, algılama, muhakeme vb. gibi yüksek işlevleri için kullanılan ortak, genel bir ad” anlamındadır. Bilişsel

(cognitive) terimi ise, “bilişle ilgili; algı, akıl yürütme, sezgi ve bellek de dâhil olmak üzere düşünme ve bilgi kazanma süreçleriyle ilgili” anlamına gelir (Budak, 2000, s. 135).

Psikolog Jean Piaget (1896-1980), araştırma yaparken, aynı zeka grubundaki çocukların aynı yanlışları yaptıklarını fark etti (Günçe, 1973; Hers, Paollito ve Reimer, 1979; akt. Çileli, 1986, s. 22). Piaget, çocukların bilişsel gelişim süreçlerini ortaya çıkarabilmek için Freud ve diğer gelişim psikologlarının kullandıkları klinik yöntemi seçti. Piaget, çocukların yaşları arttıkça zekâ gelişimleri de arttığından farklı akıl yürütme yollarıyla gerçeğe daha yakın sonuçlara ulaştıklarını buldu (Çileli, 1986, ss. 23-24). Klinik yöntem, Piaget'nin çocuk ve ergenler üzerindeki çalışmalarında kullanılan bir görüşme yöntemidir (Yeşilyaprak, 2005, s. 84).

Piaget 1920'lerde çocukların kendi dünya görüşleri olduğunu, ilkel düşünce örüntüsüne sahip küçük yetişkinler olmadıklarını vurgulamıştır (Başaran, 1980). Piaget'ye göre: “Çocuklar kavrama olgusuna ancak kendileri keşfettikleri/buldukları zaman ulaşabilirler ve onlara bir şeyleri çabucak öğretmeye kalkıştığımızda onları, kendilerinin bulma şansından yoksun bırakırız” (Küçükkaragöz, 2005, s. 84).

Piaget'ye göre şemalar, dünyayı anlamamızın temel yolu olan bilişsel yapılardır. İlk şemalar fiziksel ya da duyuşsal-motor aktiviteyle ilgili olmalarına rağmen çocuklar ilk şemalarını bilişsel seviyede geliştirirler. Örneğin, bir bebeğe yeni bir kitap verdiğimizde kitaba dokunacak, ağzına götürecektir, belki yırtmayı deneyecek ya da yere atacaktır. Piaget'ye göre, bu hareketlerin her biri bebeğin yeni objeyi bilmek ve anlamak için kullandığı şemalardır (Achenbach, 1992; akt: Feldman, 2003, s. 153). Piaget, bilişsel gelişim sürecinde doğuştan getirilen ve değişmeyen örgütlenme (organization) ile uyum sağlama (adaptation) işlevlerine vurgu yapmaktadır (Charles, 2003, s. 2; akt. Yıldız, 2007, s. 38). İnsanda uyum yeteneği, özümleme (assimilation) ve uyumsama (accommodation) süreçlerini içerir (Piaget, 2000, ss. 18-19; akt. Yıldız, 2007, s. 38). Özümleme, bir olay ya da tecrübeyi özümleme ve onu bir şemanın parçası yapmaktır (Bee ve Boyd, 2003, s. 148). Örneğin, bebek tutma şemasına oyuncakların yanısıra blokları, topları ve diğer küçük nesnelere de dahil eder (Kail, 2002, s. 153). Uyumsama, özümleme ile alınan yeni bir bilginin değiştirilerek bir şemaya dahil edilmesidir. Uyumsama ile düşünceler yeniden organize edilir, beceriler geliştirilir ve stratejiler değiştirilir (Bee, 2003, s.

148). Örneğin, bebek bazı nesnelerin iki elle kaldırıldığını ve bazılarının da hiç kaldırılamadığını öğrenir (Kail, 2002, s. 153). Yeni dış uyarıcı mevcut dış yapıya uymuyorsa, zihinsel çelişki oluşur ve bilişsel denge bozulur. Dengeleme (equilibration), uyumsama süreciyle mevcut bilişsel yapıda yeni şemalar oluşturma veya var olan şemaların sınır ve niteliklerini değiştirmektir (Piaget, 2000, ss. 18-19; akt. Yıldız, 2007, s. 38).

Bilişsel gelişim sürecinde bir önceki dönemden getirilen özellikler düzenlenerek bir sonraki döneme aktarılmaktadır (Piaget, 2000, s. 16; akt. Yıldız, 2007, s. 38). Ayrıca, somut işlemler döneminde 7-12 yaşlarındaki öğrencilerin bazılarının (7-8 yaş) işlem-öncesi dönemde, bazılarının da (10-12 yaş) soyut işlemler döneminde oldukları saptanmıştır (Garrod, Beal ve Shin, 1990; akt. Yıldız, 2007, s. 39). Bazı toplumlarda çocuğun doğa ve toplum çevresine uyumu için somut düşünce yeterlidir. Bu nedenle çocuk önceki aşamalardaki düşünce tarzı yeterli olduğu ve kültürel ve toplumsal çevresi onu zorlamadığı için soyut işlemleri kullanmaya zorlanmaz (Küçükkaragöz, 2005, s. 84). Bu nedenle bilişsel gelişim biyolojik olgunlaşmadan etkilense de bireyin yaşını bilmek, onun hangi bilişsel dönemde olduğunu tahmin etmeye yetmemektedir (Erden ve Akman, 2005, s. 64). Dolayısıyla, her dönem biyolojik olgunlaşmanın yanında hayat tecrübesine de dayanır. Buna rağmen, gelişim dönemleri her birey ve kültür için aynıdır. Her çocuk aynı sıra ile aynı dönemlerden geçer (Güngör, 1993, s. 31; akt. Yıldız, 2007, s. 39).

Piaget'nin kuramında dört kural bulunmaktadır:

1. Dönemlerin sırası değişmez. Dönemlerde yeni kazanımlar ya da geç kazanımlar olabilir.
2. Dönemler hiyerarşiktir. Bir dönem, önceki dönemlerin kazanımlarını içerir.
3. Gelişimde bireysel farklılıklar vardır. Bireyler aynı gelişim dönemlerinde bulunsalar da gelişim oranları farklıdır.
4. Gelişim kuramları her dönem için tipik gelişim özelliklerini içerir. Bu özellikler, o dönemde karşılaşılan veya kazanılan özelliklerdir (Bacanlı, 2001, ss. 61-62).

Piaget bilişsel gelişim dört döneme ayırarak incelemiştir. Bu dönemler aşağıda açıklanmaktadır:

1. Duyusal-Motor Dönem (0-2 yaş)
2. İşlem-Öncesi Dönem (2-7 yaş)

3. Somut İşlemler Dönemi (7-12 yaş)
4. Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üzeri)

1. Duyusal-Motor Dönem (0-2 yaş): Piaget bebeğin duyu organları ve nesnelere etkileşerek dış dünyayla etkileşim kurduğu ilk döneme duyu-motor dönem adını vermiştir (Küçükkaragöz, 2005, s. 88). Bu dönemde bebek duyarak, hissederek, yaparak öğrenir ve kendi bedeninin farkına vararak bedenini istediği gibi kullanmayı öğrenir, bebeğin duyu organları gelişir ve bebek bedensel koordinasyon sağlar. Piaget'ye göre, bu dönemde kazanılan davranışlar, emme ve yakalama refleksleri, şema halinde geliştirilir. Bebek, emme refleksini geliştirerek yeme ısırma, yememe, tükürme gibi şemalar kazanır.

Bebekler önceleri nesnelere ortadan kaldırılınca nesnelere kayb olduğunu zannederler. Mesela, bebek eline aldığı topun veya çingırağın on dakika önce eline aldığı top veya çingırak olduğunu bilmez. Bebek için dünya her an yeniden var olur ve bebek duyuyla algılanamayan nesnelere yok olduğunu düşünür. Bir yaşına doğru bebekler, nesne devamlılığının kazanılmasıyla gözleri önünde saklanan bir nesneyi aramaya başlarlar. İki yaşına doğru bebek, nesnelere iç temsil süreciyle temsil etmeye başlar. İç temsil süreci, kavram ve dil gelişiminin başlangıcıdır (Snowman, 2003, s. 39).

Bebeğin gördüğü olayı, olay bittikten sonra taklit etmesine “ertelenmiş taklit” denilmektedir. Örneğin, misafirlikte üzerine çay döküldüğü için telaşlanan bir kişiyi gören bebek, eve geldikten sonra üzerine çay dökülmüş gibi telaşlanabilir. Bebek olayı akılda tutar. Akılda tutulanlar, kavramları oluşturur (Feldman, 2003, s. 158).

Bebeğin belirli hareketleri tekrarlamasına “döngüsel tepkiler” adı verilmektedir. Mesela, 0.-4. aylarda parmak emme birinci döngüsel tepki, 4.-10. aylar arasında nesnelere hareketlerini tekrarlama ikinci döngüsel tepki dönemidir. İkinci döngüsel tepki döneminde bebek, karyolasının üzerinde asılı duran oyuncığa eli değdiğinde ses çıkarsa, hareketi tekrarlar. Üçüncü döngüsel tepki döneminde ise, bebek başka araçlarla hareketi tekrarlar. Örneğin, oyuncuğunu almak için sopa kullanır. 12.-18. aylarda amaca yönelik davranışlar gözlenir. Bebek önceleri sadece gülümseyebilirken, sonraları el çırpma gibi yapamadığı hareketleri de tekrar eder

(Küçükkaragöz, 2005, ss. 87-88). Dil gelişimi ile bebek işlem-öncesi döneme geçer (Çileli, 1986, s. 26).

2. İşlem-Öncesi Dönem (2-7 yaş): İşlem-öncesi dönem, işlemlerin yapılamadığı dönemdir. Bu dönemde sembolik fonksiyon ortaya çıkar ve nesnelere sembollerle temsil edilir. Sembolik fonksiyon, eylemin düşünceye dönüşmesidir (Bacanlı, 2001, s. 64). Piaget düşünceyi, dışarıdaki etkinliklerin içsel tasarlanması olarak tanımlar. Düşünce, iki yaş civarında dil gelişimi ile ortaya çıkar (Çileli, 1986, s. 26).

İşlem-öncesi dönemde düşünce sadece eşleştirme ve sıralama içerir, çocuk çift yönlü düşünemez. Örneğin, çocuk yolda giderken gördüğü nesnelere dönüştürülmeden hatırlayamaz (Bacanlı, 2001, s. 65). Çocuk nesnelere birden fazla özelliğini aklında tutmakta zorlanır. Örneğin, farklı uzunluktaki çubukları büyüklüklerine göre sıralayamaz. Ayrıca, çocuk fiziksel yer değiştirmenin sayısal eşitliği etkilemediğini öğrenemez. Örneğin, çocuk eşit sayıdaki bir grup boncuk birbirine yakın dizildiğinde sayısının daha az, aralıklı olarak dizildiğinde sayısının daha çok olduğunu söyler (Küçükkaragöz, 2005, s. 91).

Ben merkezlik (egosantrizm) etkisiyle çocuk kendini dünyanın merkezindeymiş gibi hisseder, kendisini başkalarının yerine koyamaz ve herkesin onun bildiğini bildiğini, gördüğünü gördüğünü vb. zanneder. Mesela, çocuk telefondaki kişinin kendi yanındakileri gördüğünü düşünür. Bu duruma “perspektif almadaki yetersizlik” adı verilir (Bacanlı, 2001, s. 65). Ben merkezlikle ilgili bir araştırmada, çocuğa farklı renklerde ve boylarda dağların üç boyutlu bir manzarası gösterilir. Çocuk bir resim setinden manzarayı kendi gördüğü şekilde gösteren resmi ayırabilir, ancak başka birinin manzarayı nasıl görebileceğini gösteren resmi ayıramaz, çoğunlukla yine kendi gördüğü manzarayı seçer (Piaget ve Inhelder, 1967; akt. Papaila ve diğ. , 2004, s. 244). Ben merkezlik nedeniyle çocuk haklılığı ve haksızlığı sonucuna göre değerlendirir (Erden ve Akman, 2005, s. 65).

Animizm, çocuğun neredeyse yaşayan her şeyin kendisi gibi hareket ettiğini ve canlılar gibi bazı özelliklere sahip olduğunu düşünmesidir. Örneğin, trafik ışıkları gözlemlere benzerler (Massey ve Gelman, 1988; Poulin-Dobios ve Heroux, 1994; akt. Berk, 2004, s. 219). Çocuk hayal dünyası geniş olduğu için hayali arkadaşları ya da oyuncakları ile konuşur. Örneğin, çocuk bebeğine istediğini yapmadığı için küsebilir

(Erden ve Akman, 2005, s. 67). Yapaycılık (artificializm) ise, çocuğun “şeyleri insan yaratmasının ürünü olarak değerlendirmesi” anlamına gelmektedir (Piaget, 2005 s. 281; akt. Yıldız, 2007, s. 42).

Bir nesnenin biçimi veya yeri değişince miktar ağırlık ve hacminin değişmemesine ‘korunum’ denilmektedir. İşlem-öncesi dönemde bir nesnenin görünümü değişse de aynı kalacağı anlaşılamaz. Mesela, çocuğun gözü önünde içlerinde aynı miktarda sıvı bulunan benzer iki bardaktaki sıvılardan biri dar ve uzun bir bardağa boşaltılınca çocuğa hangi bardakta daha fazla sıvı olduğu sorulursa, korunumu kavrayamamış çocuk, dar ve uzun bardakta daha fazla sıvı olduğunu söyler (Dacey ve Travers, 1996, s. 223; Craig ve Baucum, 2002, ss. 254-255; Snowman, 2003, s. 39; Berk, 2004, s. 248; Santrock, 2004, s. 43; Erden ve Akman, 2005, s. 66). Bu dönemde hacim korunumunun yanısıra sayı, uzunluk, sıvı, kütle, ağırlık ve yer korunumu da anlaşılamamaktadır (Papaila ve diğ. , 2004, s. 243).

3. Somut İşlemler Dönemi (7-12 yaş): Somut işlemler döneminde bir problemin çözülebilmesi için somut nesnelere bağlantılı olması gerekir. Çocuklar problem çözmek için farklı çözüm yolları bulmakta zorlanırlar ve soyut kavramları anlamadan kullanırlar. Bu dönem işlem-öncesi düşünce ile mantık yürüterek karşılaştırma yapan soyut düşünce arasında bir geçiş dönemidir (Erden ve Akman, 2005, ss. 67-68).

Bu dönemde çocuk tersine çevrilebilirlik adı verilen zihinsel düzenleme yeteneğine sahiptir. İyi bilinen bir tersine çevrilebilirlik probleminde Piaget, çocuklara farklı renklerde çıkartma parçaları gösterdi. A, B’den uzun, B de C’den uzundu. Çocuk, A’nın C’den uzun olduğunu zihinsel olarak çevirmeliydi. Görev, A-B, B-C ve A-C şeklindeydi. 6 yaşından itibaren çocuklar böyle problemleri çözebilirler (Santrock, 2004, s. 45). Ayrıca, çocuk bu dönemde ben merkezlikten kurtulur, başkalarının da kendi düşünceleri olabileceğini kavrar. Başkalarının “başkaları” olduğunu fark eder (Bacanlı, 2001, s. 67).

Korunum, değişmezliğin anlaşılmasıdır. Mesela, sıvıların korunumu, sıvının içinde bulunduğu kap değişse de miktarının değişmeyeceğinin anlaşılmasıdır. Korunumun kavranması için özdeşlik (ekleme ve çıkarma yoksa aynıdır), ödünleme (bir yöndeki büyüme, diğer yöndeki küçülmeyi ödünler) ve tersinebilirliğin kavranması gereklidir.

Somut işlemler döneminde çocuk problem çözerken hem ileriye hem de geriye doğru düşünebilir. Çocuklar önceden tek faktörlü işlemler yapabilirken, bu dönemde birkaç faktörlü işlemler yapabilirler. Örneğin, oyuncakları şekillerine göre gruplayabilirler, ama renklerine ve büyüklüklerine göre aynı anda sıralayamazlar. Bu dönemde çocuklar farklı şekillerde sınıflama yapılabileceğini kavrarlar (Bacanlı, 2001, s. 67-68).

Bu dönemde çocuk cinsiyet rollerinin değişmezliğini kavrar. 3-4 yaşındaki çocuk, kadınları erkeklerden ayırt edebilir. Çocuk 5 yaşında cinsiyetin değişmeyeceğini kavrar. Ayrıca, çocuk gerçek dünya ile hayal dünyası arasındaki farkı kavrayabilir. Çocuk dinlediği masalların gerçek olmadığını fark eder. Bu ayırım kültüre ve sosyal ortama göre değişir (Cüceloğlu, 2006, s. 351).

4. Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üzeri): Piaget'ye göre ergenlik döneminde soyut düşünme başlar. Bu dönemde zihinden işlemler yapılır; hipotezler geliştirilerek çözüm yolları bulunur. Mesela, satranç tahtasında bir köşeden diğerine giden sonsuz yol olduğu, ancak bu dönemde kavranabilir. Bu dönemde bir sorunun çözümünde birkaç faktör hesaba katılır ve faktörler soyutlanır. Örneğin, bir sarkacın salınımı neye bağlıdır diye sorulursa, somut işlemler döneminde çözüm için ipin uzunluğu, ağırlık, kuvvet gibi faktörler değiştirilirken, soyut işlemler döneminde sadece kuvvet değiştirilerek çözüm bulunur (Piaget ve Inhelder, 1958; akt. Slavin, 2003, s. 38).

Bu dönemde kavramların kişiye, yere ve zamana göre değişebileceği kavranır. Mesela, aynı nesnenin bir yönden bakıldığında sağda, diğer yönden bakıldığında solda olabileceği soyut işlemler döneminde yön kavramının kavranmasıyla anlaşılabilir (Bacanlı, 2001, s. 68). Bu dönemde göreceli düşünce gelişir, bir sorun değişik şekillerde ele alınır. Genelleme, tümdengelim, tümevarım gibi zihinsel işlemler yapılır (Erden ve Akman, 2005, s. 68). Soyut düşünce ile toplumsal, duygusal ve ahlâkî gelişim de hızlanır. Düşüncedeki değişiklikler nicelikseldir, zekanın yapısı değil, içerik ve işlevi değişir. Soyut işlemler döneminde kazanılan bir yetenek, farklı alanlarda ve farklı zamanlarda uygulanır (Çileli, 1986, s. 28).

Inhelder ve Piaget (1958)'ye göre bilişsel olarak soyut işlemlere hazır olan birey, çevreden uyarım ve teşvik görürse gelişimini tamamlayabilir, aksi halde mantıklı düşünmeden uzaklaşır. Kişi bir aşamadan diğerine düşünme tarzı yetersiz

olduğu ve çevresine uyum yapamadığı için geçer. Bilim ve teknolojinin baskın olmadığı ülkelerde soyut işlemlerin gelişmesi durur (Cüceloğlu, 2006, s. 253).

Bu dönemde ben merkezilik iki şekilde gözlenmektedir: Birincisi, “hayali seyirciler” dir. Ergen, diğer insanların düşünce ve tepkilerine önem verir, diğer insanların da onunla kendisinin ilgilendiği gibi ilgilendiklerini zanneder. Örneğin, kendisini güzel buluyorsa herkesin onu güzel bulduğunu, çirkin buluyorsa herkesin onu çirkin bulduğunu düşünür. İkincisi, ergen hayatının sadece kendine özgü dramatik olduğunu düşünerek kendisinin herkesten duygusal, zeki, çarpıcı olduğunu zanneder. Erkenden öleceği eş ve iş bulamayacağı, mutsuz olacağı gibi üzücü kişisel hikâyeler geliştirir. Kişisel hikâyeler ve üzücü hikâyeler, ergen kendi görüşlerini diğer insanlarla kıyaslayamadığı için oluşur ve ergen sosyal etkinliklerle diğer insanları tanıdıkça kendisiyle daha az ilgilenir (Küçükkaragöz, 2005, s. 95).

Özgecilik (Fedakarlık\Altruizm): Özgecilik, başka birine cömertçe, bencil olmayan şekilde yardım etmektir. Ergenler, genellikle ben merkezci ve bencil olarak tanımlanırken, ergenlerin fedakar davranışları da çok sayıdadır: Her hafta bir hayır kurumunun kumbarasına bir lira atan özverili genç, gençler tarafından sponsor edilmiş araba yıkama çalışmaları, kek satışları, muhtaçları ve zihinsel engellileri doyurmak üzere para toplamak için düzenlenen konserler, yaralı bir kediyi alıp bakımını üstlenen gençler gibi. (Santrock, trsz. ; akt. Sayar, s. 7).

Karşılıklı durum ve değiş tokuş etme, özgeciliğin içinde yer alır (Brown, 1986). Karşılıklılık, bir tek dindeki en yüksek ahlaki esas değil, dünyada etraflıca kabul görmüş her dinde ayrıca yer alır-İslam, Hristiyanlık, Musevilik, Hinduizm, ve Budizm. Karşılıklılık, kendileri için çaba harcayan insanlara sahip oldukları derecede, ergenleri başkaları için bir şeyler yapmaya teşvik etmektedir (Eberly & Montemayor, 1996; akt, Santrock, trsz. ; akt. Sayar, s. 7).

2. 4. 4. Ahlâk Gelişimi Kuramları:

Ahlâk (morality), “toplumca kabul edilen ve davranışın kabul edilebilir olup olmadığı yargısında kullanılan bir davranış standardı” anlamındadır. Ahlâkî terimi ise, “belli bir ahlâk yasası bağlamında doğruyu yanlıştan ayırt edebilme ve buna uygun kararlar verip hareket edebilme” anlamına gelir (Budak, 2000, s. 23).

Ahlâklı olmanın ya da ahlâkî bir tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç yönü bulunmaktadır. Bilişsel olarak bir durum karşısında yapılması veya yapılmaması doğru olan şey hakkında karar verilirken, akıl yürütme ve kavramlaştırmalarda bulunulur. Akıl yürütmelere uygun davranışlarda bulunmak, davranışsal boyutu, neyin doğru neyin yanlış olduğuyla ilgili duygular duygusal boyutu oluşturmaktadır. Piaget gibi bilişsel gelişim psikologları çocukların büyürken geçirdikleri akıl yürütme ve karar verme süreçlerinde hangi değişikliklerin etkili olduğunu ve bu değişikliklerin hangi faktörlerden etkilendiğini incelemiştir (Gander ve Gardiner, 2001, s. 283).

Ahlâk gelişimini bilişsel açıdan ele alan kuramcılar, ahlâk gelişimini, farklılıklarla birbirini izleyen evreler olarak kabul etmişlerdir. Ahlâk gelişimi ile ilgili araştırmalarda bireyin zekası, yaratıcılığı, düşünme ve problem çözme becerisi gibi bilişsel süreçlerinin de incelenmesi gerekmektedir. Çünkü çocuğun geliştirdiği ahlâkî yargı, sosyal çevre ile etkileşimi sonucu doğar ve bilişsel unsurları da içerir (Turiel, 1969; akt. Karakavak, 2006, s. 23). Bilişsel-ahlâkî gelişim kuramı, ahlâkî düşünmenin evrensel basamaklarının gelişimi konusu üzerinde durmaktadır. Kuram, kişilerarası ilişkilerdeki çatışma durumları ile ilgili olarak farklı düşünme biçimlerini incelemektedir. Ahlâkî düşünmenin her basamağı, farklı çatışma durumlarında uygulanabilen, kendi içinde bağımsız ve tutarlı bir adalet teorisini temsil etmektedir (Çiftçi, 2003d, s. 53; akt. Akyürek, 2007, s. 13). Ayrıca, ahlâk gelişiminin belli değerlerin dışarıdan aktarılması ile meydana gelebilecek bir gelişim olmadığı da belirtilmektedir. Baskı ve zorlamayla, değerlerin empoze edilmesi yoluyla ahlâkî gelişimin desteklenmediği, aksine yavaşladığı, hatta durduğu ifade edilmektedir (Kohlberg, 1978/1986; akt. Çiftçi, 2003b; akt. Gültekin, 2008, ss. 9-10).

Ahlâk gelişimini, bilişsel gelişim paralelinde inceleyen ilk kuramcı, John Dewey'dir (Karakavak, 2006, s. 24). Daha sonra Jean Piaget ve onun ardından Lawrence Kohlberg ve Carol Gilligan da ahlâkî gelişim kuramlarını bilişsel gelişime dayandırmaktadırlar (Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 126).

2. 4. 4. 1. John Dewey'in Ahlâk Gelişimi Kuramı:

John Dewey'e göre, ahlâk gelişimi eğitimle ilgilidir. Eğitim, bireyin zihinsel, duygusal ve psiko-sosyal yönlerden gelişip olgunlaşmasına imkân veren şartların

sağlanmasıdır. Eğitim bireyin psikolojik boyutlarının yanısıra değerler sisteminin de gelişmesini sağlar (Arı, 2003, s. 96). Dewey, ahlâk eğitiminin de, genel eğitim süreci gibi çocuğun farklı değerler ve bu değerlere ilişkin kararlar hakkında, aktif akıl yürütmesi ile gerçekleştirilebileceğini iddia etmiştir. Dewey, ahlâk eğitimi gelişimsel olarak evrelerden geçmek olarak kabul etmektedir (Karakavak, 2006, s. 24). Dewey'e göre, davranış, kişisel bir eylem olarak ahlâkın psikolojik yönü ile ilgilidir. Ahlâkı açıklamak için, çocukların gelişimine hangi güdülerin ve içsel tepkilerin etkili olduğunu bilmemiz gerekir. Bu ilkeler dikkate alınmazsa, ahlâkî davranış mekanik ve dışsal bir taklit olarak anlaşılır. (Dewey, 1995, s. 57; akt. Dilmaç, 1999, s. 5). Dewey'e göre, davranışı etkileyen ve geliştiren her fikir "ahlâkî fikir"dir. Ahlâkî fikirler, ahlâkî yargının temel unsurudur. Dewey, ahlâk eğitimi evrelerden geçmek olarak görmektedir (Dewey, 1976; akt. Karakavak, 2006, s. 25).

Dewey üç gelişim evresi ileri sürmüştür:

1. Gelenek Öncesi Düzey: Biyolojik ve sosyal dürtüler ile güdülenmiş ahlâkî davranışları kapsamaktadır.

2. Geleneksel Düzey: Birey mensup olduğu grubun değerlerini benimsemektedir.

3. Özerk Düzey: Bireyin davranışları akıl yürütme ve karar vermesi sonucu oluşmaktadır.

Birey mensup olduğu grubun standartlarını eleştirerek benimsemektedir. Dewey'in görüşleri kuramsal çerçevede kaldığından kabul görmemiştir (Arı, 2003, s. 96).

2. 4. 4. 2. Jean Piaget'nin Ahlâk Gelişimi Kuramı:

Piaget, ahlâk konusunda toplumun birey üzerindeki disiplini ve bireyin ulaştığı bağımsızlık kavramına odaklanır (Piaget, 1972, s. 1; akt. Çileli, 1986, s. 31). Piaget "ahlâk bir kurallar sistemidir ve ahlâk gelişiminin temelini bireyin bu kurallara saygıyı nasıl geliştirdiğini ortaya koyarak inceleyebiliriz" demektedir (Çileli, 1986, s. 31).

Piaget'ye göre bilişsel gelişim için geçerli olan ilkeler ahlâkî gelişim için de geçerlidir. Piaget, ahlâkî yargıyı odak noktası yapmıştır (Selçuk, 2000, s. 110; akt. Doğan ve Tosun, 2003 s. 48). Ahlâkî yargılar davranışın iyi veya doğruluğu

hakkındadır. Bir yargının ahlâkî olabilmesi için evrensel, kapsamlı, tutarlı, nesnel veya ideal bir zemini olmalıdır. Ahlâkî yargılar, bilişsel gelişime paralel olarak soyutlaşır (Yaparel, 2001, s. 122; akt. Doğan ve Tosun, 2003, s. 48).

Piaget' nin kuramının temelinde üç boyut bulunur:

1. Kuralların algılanış şekli: Mutlak/değişken
2. Hataların algılanış şekli: Sonuca göre/niyete göre
3. Ceza anlayışı: Ceza çekici/telafi edici (Kağıtçıbaşı, 2008, s. 368).

Piaget araştırma yöntemi olarak değişik yaş gruplarındaki çocuklara, değerlendirme yapmaları gereken öyküler anlatmış ve çocukların değerlendirmede bulunurken kullandıkları akıl yürütme şekillerini incelemiştir (Erden ve Akman, 2005, s. 114). Piaget yaptığı gözlemler sonucunda, 'ahlâkî duygu ve düşüncenin çeşitli yaş evreleriyle birlikte ilerlediğini ve ahlâkî gelişmenin çocukta genel düşünce gelişmesiyle paralel gittiğini' ileri süren bir kuram geliştirmiştir (Güngör, 1993, ss. 30-31; Piaget, 2000, ss. 77-83; akt. Yıldız, 2007, s. 45).

Piaget ahlâk gelişimini iki dönemde incelemiştir. Bu dönemler şunlardır:

1. Dışa Bağlı Dönem (10 yaşına kadar)
2. Özerk Dönem (11 yaş ve üzeri)

1. Dışa Bağlı Dönem (10 yaşına kadar): Dışa bağlı dönemde çocukların ahlâkî yargıları başkalarına bağlıdır. Çocuklar olay ve durumları somut sonuçlarına göre değerlendirdikleri için ahlâkî gerçekçidirler. Örneğin, iyi niyetli olsa da çok bardak kıran çocuk, bilerek daha az bardak kıran çocuktan daha fazla suçludur. Bu dönemde çocuğun zihinsel gelişimi niyeti ve sonucu birlikte değerlendirmeye yetmez (Bacanlı, trsz. , s. 61; Özden, 1997, s. 31; akt. Doğan ve Tosun, 2003, s. 45).

Çocuk sık sık ona ne yapması ya da ne yapmaması gerektiğini söyleyen yetişkinlerle karşı karşıya gelir. Kuralları çiğnemenin kendiliğinden bir cezalandırma getirdiğine inanır. Yargılama da kendiliğindedir ve kötü insanlar cezalandırılır (Slavin, 2003, s. 54). Çocuklar ben merkezci düşünce nedeniyle diğerlerinin düşüncelerini önemsemezler, diğer çocuklarla oynarken sosyal kuralları öğrenirler (Can, 2005, s. 130). Çocukların gerçeklik algılayışları, dışsal gerçekler (fiziki yasalar) ile kendi düşünce süreci ve öznel yaşantılarının karıştırmalarına neden olur.

Çocuklara göre, ahlâkî kurallar, önceden belirlenmiştir ve ‘yer çekimi yasası’ gibi dünyanın sürekli özellikleridir, (Atkinson ve diğ. , 1999; akt. Karakavak, 2006, s. 26). Çocuk bu dönemde objektif ile subjektifi, iç ile dışı birbirinden ayıramaz ve iç dünyasını dışarıya yansıtır. Çocuk düşünüş ve duygularını dışarıda var olan gerçekler gibi görür. Örneğin, rüyasının aynı odada bulunan başka biri tarafından görülebileceğini, düşüncenin bir ses olduğunu düşünür. Bu yaşlarda çocuk, ahlâk kurallarını da bilinç dışında var olan kesin değerler gibi algılamaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002; akt. Karakavak, 2006, ss. 26-27).

Çocuk için ahlâkî davranış cezadan kaçmaktır. Ceza, yapılan kötü davranışın büyüklüğüne göre değişir. Çocuk, davranış kurallarının büyükler tarafından konulduğunu ve değiştirilemeyeceğini düşünür. Ona davranış kurallarını öğreten büyüklerdir; onların doğru buldukları doğru, yanlış buldukları yanlıştır (Jersild, 1976, s. 599; Güngör, 1993, s. 32; Güngör, 1995, ss. 29-30; Piaget, 2000, ss. 78-80; akt. Yıldız, 2007, s. 46).

2. Özerk Dönem (11 yaş ve üzeri): İlköğretimde 11 yaşından itibaren çocuklar eğer istenirse, kuralların değiştirilebileceğini kabul ederler. Çocuklar kuralların neden çiğnendiğine göre karar verirler (Can, 2005, s. 130). Bu dönemde çocukların yargılamaları esnektir, yani çocuklar niyeti de değerlendirebilirler. Mesela, daha çok bardak kırsa da iyi niyetli olan çocuk daha az suçludur. Bu duruma “ahlâkî görecelilik” denilmektedir (Bacanlı, trsz. , s. 61; Özden, 1997, s. 31; Arı, Üre ve Yılmaz, 1998, s. 78; Arı, 2003, s. 98).

Çocuk akran gruplarıyla etkileşim yapar, görev üstlenir ve ihtiyaca göre kurallar geliştirir (Senemoğlu, 1997, s. 117; akt. Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 127). Piaget yaşlılarla eşit statüdeki ilişkilerin özerk (otonom) ahlâkta esnekliğe yol açtığını ifade etmektedir. Bu durum model alma veya taklit sonucu değil, ben merkezilikteki azalma ve başkalarıyla işbirliği sonucudur. Piaget’ye göre ahlâk gelişimi, özerklik evresinin devam etmesidir ve ergenin bilişsel gelişimindeki değişikliklerle şekillenir (Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 127). Bireyin ilkeli ahlâk düzeyine gelebilmesi, eşit adalet, en iyiyi tüm insanlara sunmak, toplumsal sözleşme ya da insan hayatının değeri gibi kavramları ele alarak bireyin soyut kavramlarla düşünebilmesiyle yakından ilişkilidir (Windmiller, 1995; akt. Güngör, 2002, s. 65; Yıldız, 2007, s. 47).

Piaget'e göre, adalet kavramı, yetişkinlerin koydukları kurallara karşı gelişen bir kavramdır. Çocuğun ahlâk gelişimi ile birlikte, adalet anlayışı da gelişmektedir. Adalet duygusu, çocukların, kendi aralarında kurdukları işbirliği, karşılıklı saygı ve dayanışmaları sonucu gelişir. Piaget, adalet kavramını, çocuğun davranışı sonucu ödül veya ceza verilmesi ve herkese hakkını verme olmak üzere iki boyutta incelemiştir.

Piaget, ceza, haklılık, toplumsal ve bireysel sorumluluk konularına ilişkin öykülerden yola çıkarak, çocuklara sorular sormuş ve çocukların yaşlarına bağlı olarak, adalet gelişiminin nasıl değiştiğini ortaya koymuştur. Piaget'e göre, adalet kavramının gelişmesini sağlayan adaletin kanunla ve otoriteyle aynı anlamda algılandığı evre, eşitlik kavramının itaatin üstünde algılandığı ve emirler adil değilse, uyulmadığı evre ve her bireye içinde bulunulan koşullara göre eşit davranıldığı eşit adalet evresi olmak üzere üç evre bulunmaktadır.

Piaget'ye göre, uygulanan cezalar, işlenen suçla orantısız olan keyfi cezalar ile işbirliği ve karşılıklı saygının gelişmesi ile işlenen suçla orantılı olan cezalar olarak ikiye ayrılmaktadır (Karakavak, 2006, s. 28).

Piaget'ye Göre Dinî Gelişim ve Ahlâk Eğitimi: Piaget'nin dinî gelişimle ilgili doğrudan bir araştırması olmamasına rağmen, bu konuda ahlâkî gelişim kuramı ve araştırma bulgularının açıklamaları dinî gelişimin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Örneğin, soyut dinî kavramların anlaşılması için soyut işlemler döneminde olmak gerekmektedir. Dolayısıyla çocuklar yaklaşık 12 yaşından önce soyut kuramları anlayamazlar. Piaget'nin çocukların dünyayı nasıl düşündükleri ve nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili araştırmalarındaki bulguları *The Child's Conception of the World/Çocuğun Gözüyle Dünya (1929-2005)* adlı eserinde yer almaktadır. Ona göre çocuğun dünyadaki varlıkları ve olayları algılaması ve anlamlandırmasında dinî eğitimin etkisi önemlidir. Çocukların dünyadaki olayları anlamlandırmada ve açıklamada Tanrı'ya atıfta bulunmalarını Piaget gelişim dönemlerine göre açıklamaktadır (Piaget, 2005, s. 231, 303-305 ve 326; akt. Yıldız, 2007, s. 53).

Piaget (2005), çalışmasında, animizmin çocukların dinî gelişiminde etkili olduğunu bulmuştur. Animizm ile yapaycılığın iç içe kavramlar olduğunu ve yaş ilerledikçe animizmin yapaycılığa doğru gerilediğini ifade etmektedir (Piaget, 2005,

s. 284; akt. Yıldız, 2007, s. 53). Yapaycılığı bireysel nedenler; çocuğun kendi kazandığı bilince bağlı nedenler ile sosyal nedenler; özellikle çocuğun kendisi ile anne-babası arasındaki ilişkilere bağlı nedenler olarak ikiye ayırmaktadır. Sosyal nedenleri de çocuğun anne-babasıyla arasındaki maddî bağımlılık ilişkisi ve anne-babanın çocuk tarafından spontan olarak objeleştirilmesi olarak ikiye ayırmaktadır. Çocuk dinlerin kutsallığına atfettiği tüm özellikleri anne-babasına atfetme eğilimindedir. Kutsallığın irdelenmesi yapaycılığın kökenine götürmektedir (Piaget, 2005, ss. 321-322; akt. Yıldız, 2007, s. 53).

Piaget'ye göre, ahlâk eğitiminde iki temel kavram özerklik ve karşılıklıdır. Özerklik, bireyin bağımsızlığıdır. Karşılıklılık ise, kişinin kendisiyle birlikte başkalarını da dikkate almasıdır. Piaget'ye göre bu iki kavram çocuğun otorite baskısı olmadan yaşamı, ilişkileri ve kendini sorgulayabildiği ortamlarda insancıl değerleri kazanmasını sağlamaktadır (Türküm, 2002, s. 123). İnsandaki merhamet, şefkat, kötülük ve haksızlıktan sakınma, iyiye ve güzele yönelme eğilimleri kuvvetlendirilmelidir. Kişinin ahlâklı davranması irade gücüyle ilişkilidir. İrade, insandaki herhangi bir davranışta bulunup bulunmama kararı verme gücüne denir (Peker, 1998, ss. 223-225).

2. 4. 4. 3. Lawrence Kohlberg'in Ahlâk Gelişimi Kuramı:

Lawrence Kohlberg bilişsel ahlâk gelişimi kuramını (The Cognitive Developmental Theory of Moralization) Piaget'nin iki evreli ahlâk gelişimi kuramının yetersizliğinden hareket ederek geliştirmiştir (Pillari, 1988; akt. Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 128). Kohlberg, fiil ve düşünceyi ayrı ayrı ele alarak çocuk ve yetişkinlerin ahlâki yapılarını ortaya koyan, bireyin zihnindeki çatışmaları öğrenmemizi sağlayacak ahlâki ikilemleri içeren hipotetik hikâyelerden faydalanmıştır (Yaparel, 2001, ss. 73-76; akt. Doğan ve Tosun, 2003, s. 49).

Kohlberg (1976), Piaget'nin kuramından hareketle, toplumun kurallarına itaat ile bazı insanların yaşamlarını sağlıklı şekilde sürdürebilme gereksinimlerinin çatıştığı durumları içeren 10 ahlâkî ikilem hazırlamış ve 10-16 yaşlarındaki erkek çocuklarının, ikişer saatlik mülakatlar sırasında bu ikilemleri nasıl yargıladıklarını incelemiştir. Görüşmeler sırasında Kohlberg, deneklerin ikileme “evet” ya da “hayır” şeklinde verdikleri cevaplar yerine cevabın altında yatan “mantık yürütme” (dayanak

noktaları) ile ilgilenmiştir (Karakavak, 2006, s. 31). Deneklerin ikilemlerle ilgili gerekçelendirme biçimlerine göre her biri kendinden öncekine dayanan ve sonrakine temel oluşturan bir ahlâk gelişimi kuramı meydana getirmiştir (Gültekin, 2008, s. 13).

Kohlberg'e göre ahlâk, “hak, haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu kararlar doğrultusunda davranışta bulunmayı kapsayan bilişsel bir yapıdır.” (Çiftçi, 2003d, s. 51; akt. Akyürek, 2007, s. 16). Kohlberg ahlâkî yargıyı insan yaşamındaki işlevine göre inceler. Ahlâkî değerler çatışır, yeni durum alışılmış olan zihin yapısı ile çözümlenir (Çileli, 1986, s. 45). Kohlberg’in kuramı (1976), en önemli ahlâk yapısının “adalet ilkesi” olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ahlâkın temeli, adalet ilkesine dayanır ve adalet ilkesi kanunların ötesindedir; çünkü, yasa ya da sosyal sözleşmelerin beklentileri ancak, bu ilke ile en iyi şekilde anlaşılabilir (Karakavak, 2006, s. 29).

Ahlâkî düşüncenin gelişimi ile bireyin ahlâkî davranışı arasındaki ilişki hakkında kesin bir sonuca ulaşamamıştır. Ahlâkî düşünce, bireyin ahlâkî davranışını belirleyen değişkenlerdendir. Ahlâkî davranışı yasaklanan davranışın çekicilik derecesi, bireyin bulunduğu grubun baskısı, yakalanma ihtimalinin düşük ya da yüksek olması gibi faktörler etkilemektedir. Değişkenlerin değeri her bireye göre farklı olabileceğinden geçerli bir genelleme yapmak zordur (Cüceloğlu, 2006, s. 354).

Kohlberg’in ikilemlerinden birisi “Heinz İkilemi”dir:

“Avrupa’da bir kadın yakalandığı özel bir kanser türünden dolayı ölüme yaklaşmıştır. Doktorların ona yararlı olabileceğini düşündükleri bir ilaç vardır. Bu ilaç, buldukları şehirdeki bir eczacının son zamanlarda keşfettiği radyum bileşeninden üretilmiştir. İlacın küçük bir dozu yaklaşık 200 \$’a mal olmaktadır. Fakat eczacı bir dozu için 2000 \$ istemektedir. Bu durum karşısında Heinz çevresindeki tanıdıklarından borç para ister ve bütün gayretlerine rağmen 1000 \$ toplayabilir. Heinz, eczacıya karısının ölümünün yakın olduğunu, ilacı daha ucuz vermesini veya hiç olmazsa paranın kalan yarısını daha sonra vermesi konusunda izin ister. Fakat eczacı Heinz’in teklifini kabul etmez ve ilaç için paranın tamamını ister. Heinz çok umutsuzdur ve karısını kurtarmak için eczaneye gider ve ilacı çalar. Heinz böyle yapmalı mıydı? Niçin?” (Kohlberg, 1963, s. 19; akt. Crain, 1985, s. 119; Paloutzian, 1996, s. 92; akt. Yıldız, 2007, s. 49).

Kohlberg, çocukların ve yetişkinlerin “niçin?” sorusuna cevap verirken dayandıkları mantıksal yapı dikkate alarak altı evreden oluşan üç ahlâkî gelişim düzeyi ortaya çıkarmıştır (Yıldız, 2007, s. 49).

Kohlberg’in ahlâkî gelişim düzeyleri şunlardır:

1. Gelenek Öncesi Düzey
2. Geleneksel Düzey
3. Gelenek Sonrası/Ötesi Düzey

1. Gelenek Öncesi Düzey: Piaget’nin “dışa bağlı ahlâk” döneminde bulunan 11-12 yaşın altındaki çocuklar bu düzeydedir. Bu düzeydeki çocuklar somut işlem dönemindedir ve kültürel kural ve değerlerin iyi-kötü, doğru-yanlış ölçütlerine uygun davranırlar (Temel ve Aksoy, 2001, ss. 61-62; akt. Doğan ve Tosun, 2003, s. 49).

1. Evre (Otoriteye itaat ve ceza): Bu evrede etkinliğin fiziksel büyüklük ve niceliksel çokluğuna göre yargıda bulunulur. Davranışın somut sonucuna göre iyi ya da kötü olduğuna karar verilir. Mesela, yanlışlıkla üç tabak kıran çocuk, bilerek değerli bir vazoyu kıran çocuktan daha suçludur, çünkü daha çok nesne kırmıştır. Çocuk otoritenin doğrularına boyun eğer ve cezadan kaçınır. Cezalandırılan davranış, yanlıştır. Örneğin, kardeşine vuran bir çocuk anne-babası tarafından ödüllendiriliyorsa, yaptığı davranışın doğru olduğunu düşünür. 9 yaşından küçük çocuklar, birçok ergen ve yetişkin suçlu bu evrededir (Aytar, 2007, s. 79; akt. Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 130). Bu evrede durumlar ben merkezci bakış açısıyla değerlendirilir ve başkalarının ilgi, tercih ve düşüncelerinin farklı olabileceği düşünülmez. Örneğin, çocuk ben sütü sevmiyorsam kimse sütü sevmez diye düşünür (Arı, 2003, s. 100).

2. Evre (Bireycilik ve çikara dayalı alışveriş): Bu evredeki çocuklar için davranış yararlıysa, doğrudur. “Beni için faydalı olan her şey doğrudur” ya da ”birine bir şey vermiş isem, onun da karşılığını vermesi gerekir” şeklinde bir ahlâk anlayışı görülür (Can, 2005, s. 132). Bu evrede çıkarlara göre davranılırken, başkalarının çıkarları da göz önünde tutulur. Birey kendi çıkarlarıyla başkalarının çıkarlarının farklı olabileceğini kavrar, herkes kendi çıkarlarını korumayı amaçlar (Çileli, 1986, s. 50; Arı, 2003, s. 100). Bu evrede somut değerlendirmeler hakimdir, önemli olan somut değerleri adil bir alışverişle elde edebilmektedir. (Aydın, 2003, s. 47; akt.

Akyürek, 2007, s. 17). Çocuk otoritenin daha önce düşündüğü gibi güçlü olmadığını anlamaya başlayarak topluma karşı yeni bir bakış açısı kazanır ve kendini diğer insanların yerine koyar. Ayrıca, doğrunun ve adaletin görel olduğunu fark etmeye başlar. (Kohlberg, 1976; akt. Karakavak, 2006, s. 33). Örneğin, senin kamyonunla oynamama izin verirsen, sana bisikletimi ödünç veririm, eğer bu akşamki filmi izlememe izin verirseniz, ben de ödevlerimi şimdi yaparım. (Atıcı, 2004, s. 223; akt. Karakavak, 2006, s. 33). Eğitim bakımından ve sosyo-kültürel bakımdan az gelişmiş ülkelerde insanların çoğu bu düzeydedir (Can, 2005, s. 132).

Gelenek öncesi düzeyde Heinz'in ikilemine verilebilecek cevaplar:

- “Hayır, ilacı çalmamalı. İzin almadan zorla eczaneye girip pahalı bir ilacı çalmak çok zarara yol açar, büyük bir suçtur” (1. Evre) (Kohlberg, 1969, ss. 379-380; akt. Kağıtçıbaşı, 2008, s. 372).

- “Evet, ilacı çalmalı. İlaç için para vermeyi denedi aslında ilaç 2000 \$ değil, 200 \$, ilacı çalmak kötü bir şey değil” (2. Evre) (Kohlberg, 1969, ss. 379-380; akt. Kağıtçıbaşı, 2008, s. 372).

2. Geleneksel Düzey: 10 yaşından başlayıp yirmili yaşlara kadar süren bu dönemde birey, dünyaya ve olaylara başkalarının bakış açısından bakmaya başlar (Can, 2005, s. 132). Sosyal düzenin korunması, desteklenmesi ve sosyal düzenin kurum ve kuruluşlarıyla özdeşleşmek için empatik düşünceye bu düzeyde geçilir. Birey ailesinin, arkadaş grubunun ve çevresinin beklentilerine göre davranır (Temel ve Aksoy, 2001 ss. 61-62; akt. Doğan ve Tosun, 2003, s. 49).

3. Evre (Karşılıklı kişilerarası beklentiler, bağlılık ve kişilerarası uyum): Bilişsel olarak Piaget'nin “somut işlemler” dönemine karşılık gelen bu evrede çocuk başkalarıyla işbirliği yaparak onların memnun olmasını sağlamaya çalışır. Empati yeteneği gelişir ve başkalarını da düşünerek davranır (Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 131). Piaget'nin “özerk ahlâk dönemi”nde olduğu gibi, ahlâklılık, akranlarla işbirliği olarak tanımlanır (Slavin, 2003, s. 56). Altın Kural (Golden Rule), kendini diğer insanların yerine koyarak onların beklentilerine uygun davranmaktır (Çileli, 1986, ss. 50-51; Arı, 2003, ss. 100-101; Slavin, 2003, s. 56; Berk, 2004, s. 389).

12 yaşındaki çocuk başkalarının etkisinde kalarak karar alır; 13 yaşında başkalarının davranışlarının anlamını düşünür; 14 yaşında toplumsal adaletsizlik hakkında düşünmeye başlar; 15 yaşında ise, kapsamlı ve soyut düşünmeye ve

kuralların, ilkelerin, geleneklerin ve göreneklerin anlamını kavramaya başlar (Temel ve Aksoy, 2001 ss. 61-62; akt. Doğan ve Tosun, 2003, s. 49). Bu evreye “iyi çocuk olma eğilimi” evresi de denilmektedir. İyi olma, iyi güdülere sahip olma, başkaları için kaygı duyduğunu gösterme anlamındadır ve iyi olma birey için ihtiyaçtır (Kulaksızoğlu, 2001; Ersoy, 1997; akt. Karakavak, 2006, s. 34). Çocuk bu evrede iyi davranışın başkalarını memnun eden davranış olduğuna inanır (Bee ve Boyd, 2003, s. 343). Eğer sen dürüstsen, ailen seninle gurur duyar, şeklinde düşünür (Snowman, 2003, s. 62).

4. Evre (Toplumsal sistemi sürdürme ve vicdan): 15-18 yaşlarında yerleşmiş kurallar ve sosyal düzeni korumak öne çıkmaktadır. Bu dönemde kurallara uygun davranış, doğru davranıştır. Değer kavramının genişlemesi ve yoğunlaşmasıyla kanunlara ve sosyal düzene eleştirilmeden uyulur (Köylü, 2000, s. 11; akt. Doğan ve Tosun, 2003, s. 50). “Herkes aynı şeyi yaparsa” kaygısıyla vicdani sorumluluk devreye girer. Bu evrede rol ve kuralları belirleyen sistemin bakış açısı kabul edilir (Çileli, 1986, ss. 52-53; Arı, Üre ve Yılmaz, 1998, s. 81; Arı, 2003, s. 101; Erden ve Akman, 2005, s. 120). Örneğin, bu kanuna aykırı, eğer bizler de uymazsak bütün toplum bölünür, şeklinde düşünülür (Snowman, 2003, s. 62).

Geleneksel düzeyde Heinz’in ikilemine şu şekilde cevaplar verilebilir:

- “Evet; ilacı çalmalı; iyi bir eş karısının hayatını kurtarmak için ne gerekiyorsa yapmalıdır” (3. Evre) (Kohlberg, 1969; akt. Berk, 2004, s. 389).
- “Hayır, çalmamalı. Heinz yasal olarak yapabileceği her şeyi yaptığı için karısı ölürse suçlanamaz. Eczacı bencil ve kalpsizdir” (4. Evre) (Kohlberg, 1969, ss. 379-380; akt. Papaila ve diğ. , 2004, s. 409).

3. Gelenek Sonrası/Ötesi Düzey: Piaget’nin “ahlâkî özerklik” dönemini kapsayan bu düzeyde ahlâkî değerler ve ilkeler otoriteden bağımsız olarak seçilir (Köylü, 2000, s. 11; akt. Doğan ve Tosun, 2003, s. 50). Ahlâkî sorunlar göreceli olarak değerlendirilir. Her durum için tüm koşullar değerlendirilerek karar verilir. Toplumsal anlaşma veya evrensel ahlâk ilkelerine göre karar verilir (Erden ve Akman, 2005, s. 120). Bu düzey “ilkel ahlâk dönemi” olarak da isimlendirilir. Kohlberg’e göre gelenek sonrası düzeye çok az kişi ulaşabilir (Can, 2005, s. 133). Bu aşama Mahatma Gandhi ve Rahibe Teresa gibi seçkin insanların ulaştığı bir aşamadır (Mussen ve diğ. , 1990, s. 449; akt. Güngör, 2002, s. 71).

5. Evre (Sosyal anlaşma, faydalılık ve bireysel haklar): Bu evrede yasaların gerekliliğine, toplumsal düzeni korumaya ve bireysel hak ve özgürlüklere yaşamı güvence altına almak için inanılır. Kanun, kural ve değerler topluma göre değişir ve çoğunluk üzerinde anlaşığı için vardır. Asıl amaç, bireyin mutluluk ve refahıdır (Akbaba, 2008, s. 131). İnsan yaşamına veya özgürlüğüne aykırı yasalar çiğnenebilirken, genellikle yasalara uygun davranılır. Bu evrede evrensel ahlâkî bakış açısıyla hukuki bakış açısı arasındaki çelişkiler çözümlenemez (Çileli, 1986, ss. 53-54; Arı, 2003, ss. 101-102). 20 yaş ve üzeri yetişkinlerin Kohlberg'e göre %25'inden azı bu evreye ulaşır (Doğan ve Tosun, 2003, s. 50; Slavin, 2003, s. 56).

6. Evre (Evrensel ahlâk ilkeleri): Birey bu evrede yazılı kural ve yasalardan bağımsız olarak kendi ahlâk ilkelerine göre davranır. İnsana saygı, eşitlik gibi soyut, evrensel ve üst düzey değerler esas alınır. Bireyin değerler sistemi çoğunlukla demokratik toplumların koyduğu yasa ve kurallara uygundur. Ayrıca birey kendi vicdanına uygun davrandığı için kendi ilkelerine aykırı durumlarda yasalara karşı gelir (Arı, 2003, s. 102; Can, 2005, s. 133; Erden ve Akman, 2005, s. 120). Kanunlara karşı gelinmesinin nedeni "adalet kanunun üstündedir" düşüncesidir (Slavin, 2003, s. 56).

Gelenek sonrası düzeyde Heinz'in ikilemine şu cevaplar verilebilir:

- "Evet, çalmalı. Heinz çalmakla karısını ölüme terk etmek arasında kalırsa, ilacı çalması ahlâken doğrudur. Heinz'in insan hayatını korunması ve insan hayatına saygı göstermesi gerekir" (5. Evre) (Kohlberg, 1969, ss. 379-380; akt. Berk, 2004, s. 390).
- "Hayır, çalmamalı. Bir insanın hayatı ile o ilaca ihtiyacı olan başka insanların yaşama hakları arasında bir tercih yapılacaksa, kişisel duygular bir tarafa bırakılıp tüm insanların yaşama hakkı dikkate alınır" (6. Evre) (Rest, 1979, s. 37; akt. Berk, 2004, ss. 390-391).

7. Evre (Kutsallıktan kaynaklanan ahlâk anlayışı): Kohlberg (1973, s. 204) yedinci bir evrenin olabileceğini düşünmüş, fakat geliştirememiştir. O, "yedinci evrenin, Socrates'tan Martin Luther King'e, ahlâkî ilkeleri için yaşamış ve ölmüş kişilerin bulunduğu çok yüksek ahlâkî bir düzeyi içerdiğini" ifade etmiştir (Meadow ve Kahoe, 1984, s. 59; akt. Yıldız, 2007, s. 50). Bu evrede birey yaşadığı toplumu, insan ırkını aşan evrensel bir düzen kurmaya çabalar ve bu kutsal düzenin bir parçası olarak her şeyle uyum içinde yaşamaya çalışır. Bu düşüncenin temelinde

Mevlana'nın Yaratıcı'ya duyulan sınırsız sevgi ve bağlılıktan kaynaklanan "Gel ne olursan gel, evimiz gönül evidir, kapısı herkese açıktır" anlayışı bulunmaktadır (Cüceloğlu, 2006, s. 354).

Yedinci evre geliştirilemeyince altıncı evrenin içine konulmuştur. Fakat altıncı evrenin empirik bir temele dayanmadığı iddia edilince Kohlberg (1981-1984) sonraki çalışmalarında eleştirileri kabul etmiş ve kuramını beş evreli bir ahlâk kuramı haline getirmiştir (Crain, 1985, s. 124; Slavin, 2003, s. 56).

Kohlberg'den sonra değişik kültürler ve gruplarla yapılan çalışmalarda bilişsel gelişimde olduğu gibi ahlâkî gelişimde de belirli bir sıra olduğu saptanmıştır. Kohlberg, ABD ve diğer ülkelerde yaptığı gözlemler sonucunda bütün kültürlerde adalet, eşitlik, sevgi, saygı gibi temel kültürel ahlâkî kanunların kullanıldığını bulmuştur. Bütün bireyler aynı akıl yürütme evrelerinden geçmekte ve evreleri hangi hızla geçtikleri ve nereye kadar ilerlediklerine göre farklılık göstermektedirler (Onur, 1997, s. 156; akt. Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 133).

Kohlberg'in kuramının sınırlılıkları da vardır. Gilligan (1982)'ye göre, Kohlberg sadece ahlâk kavramı üzerinde yoğunlaşmış, bireyin ahlâklılığını ahlâkî yargılarına göre belirlemiştir. Cinsiyetin ahlâk gelişimine katkısı üzerinde de durmamıştır (Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 133). Gilligan'ın eleştirilerine rağmen, pek çok ahlâkî gelişim çalışmasında, ahlâkî gelişimin bir belirleyicisi olarak cinsiyet farklılıkları önemsiz bulunmuştur. Hunter (1997), 389 mesleki terapist ile yaptığı araştırmasında, cinsiyet ile ahlâkî gelişim arasında anlamlı bir fark saptayamamıştır (Karakavak, 2006, s. 42).

Kohlberg'in ahlâk gelişimi kuramının Hristiyanlık ve Yahudiliğin dünya anlayışını yansıttığı ve batı kültürü için tipik olduğu, bu nedenle de başka kültürler için yabancı, anlamsız olacağını ve kültürel olarak önyargı taşıdığını vurgulayan eleştiriler olduğu gibi, kuramı savunan karşıt eleştiriler de bulunmaktadır (Karakavak, 2006, s. 39).

Kohlberg'in düşünce-davranış tutarsızlıklarına hiç değinmemesi eleştirilmesine neden olmuştur. Kohlberg kuramının evrensel olduğunu iddia etmesine rağmen, Kohlberg'in kuramı öznel veya kültürel değer yargıları da içermektedir (Miller, 1995). Kohlberg kişisel ahlâk düzeyiyle toplumsal ahlâk düzeyinin her zaman uyuşmadığını da yeteri kadar dikkate almamıştır. Haan (1978),

Kohlberg'in sosyal etkileşim ve ahlâkî muhakemeyeyle ilgilenmemesini eleştirmiştir. Haan'a göre kişilerarası ahlâkî kararlar, insanların ahlâkî dengeyi bulmakla ilgili etkileşimlerinden kaynaklanmaktadır. Bu denge kişinin kendisini ahlâklı olarak algılamasını sağlamaktadır (Kağıtçıbaşı, 2008, s. 378).

Kohlberg'e Göre Dinî Gelişim: Kohlberg'in ahlâk gelişimi ve dinî gelişim arasında ilişki kurulabilmektedir. Kohlberg bu konuda şunu ifade etmektedir: “Biz ahlâkî düşünmenin gelişimi açısından Katolikler, Protestanlar, Yahudiler, Budistler, Müslümanlar ve ateistler arasında önemli farklılıklar olmadığını bulduk.” “Tanrı'ya iyi ol, O da sana iyi olacaktır” diyen ikinci evredeki çocuklarda olduğu gibi dinî ahlâkî değerlerin genel ahlâkî değerlere paralel geliştiği gözlenir. Fakat dinî ahlâkî değerler, ahlâkî gelişimin tek nedeni değildir (Kohlberg, 1980, ss. 33-34; akt. Hood ve diğ. , 1996, ss. 50-51; akt. Yıldız. 2007, s. 52). Yapılan araştırmalarda ahlâkî yargı düzeyiyle dinî yönelim arasında ilişkiler olduğu bulunmuştur (Ernsberger ve Manaster, 1981; Sapp, 1986; Clouse, 1991; Holley, 1991; akt. Yıldız. 2007, s. 52).

Kohlberg'e göre çocuklar yetişkinlere, “güvenilir rol modeli” kimseler olarak ihtiyaç duyarlar. Yetişkinler çocuklara dinî ve ahlâkî değerleri formal ve informal eğitim etkinliklerle öğretir ve kendi inançlarını da onlarla paylaşırlar (Irving, 1921, s. 218; Yavuz, 1983, s. 151; akt. Kılavuz ve Gürses, 2009, s. 12). Kohlberg'e göre 5. evrede toplumun takdiri aşılarak ahlâkî kararlar için daha geniş ve daha üst düzeyde bir anlayışa yönelinir. Farklı kuşaklarla ilişkiler yoluyla ahlâkî olarak üst düzeyinde bulunan insanların genç kuşaklara ve diğer insanlara model olmalarına imkân sağlanır. 6. aşamadaki peygamberler, din ve ahlâk büyükleri diğer bireyler için en iyi modeldirler. Bireyler ideal bir perspektiften, inanç ve değerler sistemini bu şekilde geliştirebilirler. Peygamberler insanlara adalet, sevgi, hizmet ve benzeri en ideal prensipler konusunda rehberlik yaparlar (Ross, 2006, s. 29; akt. Kılavuz ve Gürses, 2009, s. 16).

Piaget ve Kohlberg'in Ahlâk Gelişimi (Moral) Kuramlarının Karşılaştırılması: Piaget, çocukların ahlâk gelişimleri hakkındaki ahlâkî gelişime zihinsel gelişim yaklaşımının öncülüğünü yapan kitabı “Çocuğun Ahlâkî Yargısı” (1932)'nda verilerini, ahlâkî yargılarla değerlendirilmesi gereken öykülerden

yararlanarak toplamıştır. Piaget, öykülerini çift olacak şekilde geliştirmiştir. Her çift öykü, sonuçları hariç birbirlerine benzerler. Örnekteki öykülere ilişkin sorular, verilen yargının olayın nesnel sonuçlarına veya olayın altında yatan niyete, olayın öznel nedenlerine göre verildiğini ortaya koyacak niteliktedir (Mercin, 2005, s. 84).

Kohlberg, Piaget'ten farklı olarak tek öyküler kullanır. Ancak bu öyküler deneğin seçim yapmak zorunda kaldığı ikilemi içerirler. Deneklerden verdikleri cevapların nedenini açıklamaları istenir (Mercin, 2005, s. 84). Piaget'in kullandığı öyküler, Kohlberg'in öykülerine göre, daha dar odaklıdır, ahlâkî yargının bir yönünü aydınlatmak üzere geliştirilmişlerdir ve sorular da o yönün aydınlatılması üzerine odaklanmıştır. Ancak, sorular karşısında seçim yapma zorunluluğu, rastgele seçimlere neden olabileceği için eleştirilmiştir (Cowan ve diğ. , 1969; akt. Mercin, 2005, s. 85).

Kohlberg'in veri toplama yöntemi, Piaget'nin yöntemine göre daha açık uçlu ve deneğin düşünce yapısını yansıtmak açısından daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Kohlberg'in açık uçlu veri toplama tekniği, Piaget'in geliştirdiği ahlâkî gelişim evrelerinin genişletilmesini sağlamaktadır. Kohlberg'in öyküleri Piaget'in deneklerinden daha büyük çocuklara uygulanabilmektedir. Bu nedenle Kohlberg'in öyküleri Piaget'nin kuramında 12-13 yaşında ulaşılan gelişmiş ahlâk düzeyi evresini filozofların düşünce yapılarını da ortaya koyabilecek boyutlara ulaştırmaktadır (Çileli, 1981b, ss. 6-8; akt. Mercin, 2005, s. 85).

Ancak genel olarak ele alındığında, Piaget ve Kohlberg'in kuramlarının benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Her iki kuramın da, çocukların ahlâkî gelişim aşamalarından sıra ile geçebileceğini, aşamaların atlanmasının mümkün olamayacağını ve hiyerarşik bir sırayı takip edebileceğini savunmaktadır. Ayrıca, Piaget'in “dışa bağımlı” dönemi Kohlberg'in “gelenek öncesi-geleneksel” dönemlerine, “özerk” dönemi ise “gelenek sonrası” döneme denk gelmektedir (Mercin, 2005, s. 85).

2. 4. 4. 4. Carol Gilligan'ın Ahlâk Gelişimi Kuramı:

Carol Gilligan (1982, 1988), Erikson'un “kişilik gelişimi” ve Kohlberg'in “ahlâk gelişimi” kuramlarının ergen erkeklerin ergen kızlardan farkının ne olduğunu tam olarak tanımlamadığını iddia eder. Gilligan'a göre, Erikson ve Kohlberg'in

görüşleri ailevi otorite ve sosyal geleneklere vurgu yapar (Snowman, 2003, s. 65). Kohlberg gibi Gilligan da ahlâkî düşünceyi niceliksel olarak daha karmaşık ve kişinin geliştirdiği bir dizi farklı aşamalar süreci olarak tanımlar. Ancak, Gilligan adalet (insanlara dürüst davranma), yerine korumaya (ihtiyacı olan insanlara yardım etmeye) vurgu yapar (Kail, 2002, s. 467). Carol Gilligan, kişinin ahlâk gelişiminin üç evreden geçerek tamamlandığını ileri sürmektedir:

1. Evre (Bireysel olarak hayatta kalma uyumu): Kişinin kendi ihtiyaçlarını ve çıkarlarını dikkate aldığı evredir. Kişi, kendisi için en uygulanabilir ve en iyi olana odaklanır. Bu evrede merhametten, diğerleri için en iyi olanın ne olduğunu içeren sorumluluğa kademeli bir geçiş gözlenmektedir.

2. Evre (Kendini ifade etme olarak iyilik): Kişinin başkalarına karşı sorumluluğu önemseydiği evredir. Kişi, bu evrede hem kendisinin hem de başkalarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak iyilikten gerçeğe kademeli bir geçiş yapar.

3. Evre (Şiddetsizlik ahlâklılığı): Kişinin kendi çıkarlarıyla başkalarının ihtiyaçlarını bütünleştirdiği evredir. Bu evrede herhangi birini incitme ahlâk dışı olarak görülür. Gilligan'a göre, düşüncenin en karmaşık formudur (Gilligan, 1982; Feldman, 2003, s. 356; akt. Papaila ve diğ. , 2004, s. 481).

Ayrıca, Gilligan'a göre, kişinin ahlâk anlayışı çevresinin ahlâk anlayışıyla karşılıklı etkileşim halindedir (Doğan ve Tosun, 2003, s. 51). Kohlberg'in öğrencilerinden olan Gilligan, Farklı Bir Sesle (In a Different Voice) adlı kitabında hocasının cinsiyeti hesaba katmadığını ifade etmiştir (Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 133; Kağıtçıbaşı, 2008, s. 377). Bu kitap cinsiyet temelli olmayan alternatif bir değer sistemi içermektedir. Aynı zamanda kitaptaki 7. evre, Kohlberg'in düşüncelerine oldukça uymaktadır (Papaila ve diğ. , 2004, s. 481). Gilligan, Kohlberg'in örnekleminde kadınlar olmadığı halde kadınlarla ilgili genellemeler yaptığını belirtmiştir. Kohlberg'e göre, kadınlar üçüncü evrede erkeklerden daha düşük bir seviyededir (Güngör, 2002, ss. 75-76; Senemoğlu, 2005, ss. 68-69). Gilligan, Kohlberg'in 5. ve 6. evreleri tanımlarken başkalarını önemseme ve merhamet gibi kadınlara özgü duygular yerine erkeklere özgü olan rasyonelliği öne çıkararak erkek yanlısı olduğunu iddia etmiştir. Gilligan'ın eleştirisi, yapılan araştırmaların çoğunda

desteklenmemiştir. Ancak tartışma hala devam etmektedir (Öztürk ve Akbaba, 2008, s. 133; Kağıtçıbaşı, 2008, s. 377).

2. 5. AHLÂK GELİŞİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR:

Kohlberg, Havihurst ve Neugarten (1967), kültürlerarası araştırmalarında Kızılderili ve Atayol milletlerinden çocuklara annesine yardım ederken beş kase kıran çocuk mu, kaselerle oynaması yasak olduğu halde kaselerle oynarken bir kase kıran çocuk mu daha suçludur diye sormuşlardır. Bulgular 11 yaşına kadar nedenin dikkate alındığı, 13-18 yaşları arasında maddi sonuçların dikkate alındığı yönündedir. Ayrıca ahlâkî yargının kültürel etmenlerle değişebildiği saptanmıştır (Çileli, 1986, s. 76).

Kohlberg ve Kramer (1969), evrelerin evrenselliği ile ilgili, orta sosyo-ekonomik sınıfta bulunan 10, 13 ve 16 yaş grubundaki Amerikalı, Meksikalı ve Türkiyeli çocuklarla yaptıkları araştırma bulgularını karşılaştırmışlardır. Çalışmada, 10 yaşındaki çocukların, 1. ve 2. evrelerde (geleneğ öncesi düzeyde) ahlâkî mantık yürütme kullandıkları ve yaşla birlikte ahlâkî mantık yürütme düzeyinin de yükseldiği saptanmıştır. Meksika, Tayvan ve Türkiye örnekleminde, 16 yaşındaki denekler genellikle 3. ve 4. evreye uygun cevaplar verirlerken, Amerika örnekleminde, 16 yaşındaki deneklerin 4. ve 5. evreye uygun cevaplar verdikleri tespit edilmiştir (Çileli, 1986, ss. 82-83).

Higgins ve Power (1974) araştırmalarında Kohlberg'in "standart" ikilemleri ile "özgün okul" ikilemlerini, 61 lise öğrencisinden oluşan bir örneklem grubuna uygulamış ve bu iki grubu, ahlâkî mantık aēısından karşılaştırmışlardır. Gerçek yaşama ait okul ikilemlerinin, daha düşük evre puanı aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Karakavak, 2006, s. 52).

White (1975), ahlâkî gelişim evrelerinin yaşa göre değişimini araştırmıştır. 7 ile 14 yaş arasındaki Bahamalı 134 çocuktan oluşan örneklem üzerinde Kohlberg'in üç öyküsü kullanılarak elde edilen bulgular daha önce Amerikalı çocuklarla yapılmış araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır. İki grupta da sonuçların, yaş seviyeleri ile ahlâkî evre gelişimi arasındaki ilişkiyi desteklediği bulunmuştur (Karakavak, 2006, s. 52).

H. Betram (1976), Düsseldorf'ta dört ilkokulun üçüncü sınıfına giden 9-10 yaşlarındaki çocuklar ve ailelerinden oluşan 528 kişi üzerinde yaptığı araştırmada, sosyo-kültürel ve aile koşulları bakımından çocukların ahlâkî yargılarını incelemiştir.

Sosyo-kültürel ve aile koşulları iyi olanların ahlâkî yargı düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur (Kaya, 1993, s. 54).

B. Betram (1976), ahlâkî ikilem içeren 12 öyküyü ilkökul üçüncü sınıfa giden 8-10 yaşlarındaki 176 erkek öğrenciye uygulamıştır. Sonuçta, ailenin birlikte olup olmaması, annenin çalışıyor olup olmaması, kardeş sayısı ve ailedeki çocuk doğum sırası ile öğrencilerin ahlâkî yargılarının ilişkisi ve aralarındaki farklar saptanmıştır (Kaya, 1993, s. 54).

Kohlberg, Turiel ve Edwards (1978), ahlâk gelişimi ile ilgili Türkiye’de yaptıkları araştırmada, Manisa’nın bir köyünde yaşayan 52 kişi, İzmir’de yaşayan ve işçi olan 29 kişi ve Ankara’da orta sosyo-ekonomik düzeydeki 32 kişi olmak üzere 10 ile 25 yaşları arasındaki toplam 113 kişi üzerinde, “Kohlberg’in Ahlâkî İkilem Anketi (Moral Maturity Scores-MMS)”nin Türkçesini uygulamışlardır. Sonuçta, 10 yaşındaki köylü ve şehirli çocukların daha çok 1. evre ahlâkî mantık yürütme kullandıkları; ancak yaşları ilerledikçe 2., 3. ve 4. evre ahlâkî mantık yürütme kullandıkları saptanmıştır. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki deneklerden 14-15 yaş grubunun, 12-13 yaş grubuna göre 1. ve 2. evre ahlâkî mantık yürütmesini daha fazla kullandıkları, 16-17 yaşlarında ise, 3. ve 4. evre ahlâkî mantık yürütmesini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca orta sosyo-ekonomik düzeydeki deneklerde 5. evre özellikleri de gözlenmiştir (Karakavak, 2006, s. 53).

Dell ve Jurhovic (1978), 99 üniversite öğrencisinin, kişilik ve ahlâkî yapısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler, “Etik Tutumlar Ölçeği” ve “Kohlberg’in Ahlâkî Yargılar Envarteri” ile toplanmıştır. Analizler sonucunda, “Etik Tutum Ölçeği” puanları ile Ahlâkî Olgunluk puanları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Puanlar, öğrencilerin çoğunluğunun, Kohlberg’in ahlâkî aşamalarında, geleneksel düzeyde olduklarını göstermiştir. Ayrıca, “Ahlâkî Yargı Envarteri” puanlarının yaş ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu araştırma, ahlâkî akıl yürütmenin kişilik ile ilişkili olmadığını göstermiştir (Karakavak, 2006, s. 53).

Page (1981), 11 ile 14 yaş arasındaki erkek ergenlerle yürüttüğü boylamsal çalışmasında, evrelerin sürekliliğini araştırmıştır. 1974 yılında 56 deneye, 1977 yılında halen öğrenci olan 47 denekten, teste katılmayı kabul eden 35 deneye “Kohlberg’in Ahlâkî İkilem Anketi”ni uygulamıştır. İki buçuk yıl sonunda, 27 denegin, %6 gerileme gösterdiğini; 6 denegin ise, daha önceki evre sürecini

koruduklarını bulmuştur. Ayrıca, deneklerin hiçbirinde evre atlaması gözlenmemiştir (Karakavak, 2006, s. 53).

Leming (1978), ABD'nin Madison kentinde 8. ve 12. sınıfa giden 60 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, ahlâkî yargı ile ahlâkî düşünce arasında önemli bir ilişki olduğunu bulmuştur. Sonuçta, yaşları büyük olan öğrencilerin ahlâkî yargılarının, yaşları küçük olanlara göre üst evrelerde olduğu tespit edilmiştir (Kaya, 1993, s. 55).

Magsud (1980), Nijeryalı 97 ortaokul öğrencisine sosyo-ekonomik statü, denetim odağı ve ahlâkî yargı arasındaki ilişkiyi araştırmak için "Kohlberg'in Ahlâkî Yargı Envanteri"ni uygulamıştır. Sonuçta, sosyo-ekonomik statü ile ahlâkî yargı arasında önemli bir ilişki bulunmazken, ahlâkî yargı ile denetim odağı arasında ilişki bulunmuştur (Kaya, 1993, s. 56).

Döbert ve Winkler (1983)'in, araştırmalarında 14-22 yaşlarındaki 112 ortaokul ve lise öğrencisinin anne-babaları ile ilişkileri düzeldikçe, gelenek ötesi düzeyde ahlâkî yargılarının arttığı tespit edilmiştir (Kaya, 1993, s. 57).

Lind (1983), araştırmasında mesleki öğrenim gören 574 öğrencinin ailelerinin sosyo-ekonomik statüsü ile ahlâkî yargıları arasında bir ilişki bulunmazken, sınıf düzeyi ile mesleki eğitim branşı ile ahlâkî yargıları arasında önemli ilişkiler saptanmıştır (Kaya, 1993, ss. 56-57).

Norcini ve Snyder (1983), ahlâkî akıl yürütme üzerinde, model almanın ve bilişsel çıkarımların etkisini inceledikleri araştırmalarında, 87 lise öğrencisine, "Kohlberg'in Ahlâkî Yargılar Envanteri"ni uygulamışlardır. Sonuçlar, ahlâkî akıl yürütmenin, modelin statüsüne bağlı olarak sistemli bir biçimde değiştiğini göstermiştir. Yüksek statülü model, orta ve düşük statülü modelden daha etkili bulunmuştur. Bulgular, eğitimde, hem bireyin bulunduğu ahlâkî aşamaya dikkat edilmesi gerektiğini, hem de atıf yapılan kaynağın önemli olduğunu göstermiştir (Kaya, 1993, ss. 58-59).

Hayes ve Hambrigt (1984), alt ve orta sosyo-ekonomik sınıftan 160 siyah ve beyaz ergenin ahlâkî yargılarını araştırmıştır. Sonuçta, alt ve orta sosyo-ekonomik sınıf gruplarının ahlâkî yargıları arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Siyah ergenlerin beyaz ergenlere göre ahlâkî yargılarının daha gerçekçi olduğu ve kızların

ahlâkî yargı düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Kaya, 1993, s. 58).

Oser ve Schlafli (1984), 16-20 yaşlarındaki bankacılık eğitimi gören İsviçreli gençleri haftada 35 saat olmak üzere 8 ay boyunca bir ahlâk eğitimi programından geçirmişlerdir. Deney ve kontrol grubuna “Ahlâkî Yargı Envanteri” uygulanmış, kontrol grubunda ön test ve son test puanları arasında önemli bir fark görülmezken, deney grubunda ön test ve son test puanları arasında önemli bir fark bulunmuştur (Kaya, 1993, s. 57).

Henry (1987), Avusturalya’da Wollongong Üniversitesi’nde öğrenim gören 35 erkek ve 36 kız öğrenci üzerinde “Kohlberg’in Ahlâkî Olgunluk-İkilem Anketi”ni uygulamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin ahlâkî yargıları arasında önemli bir fark bulunmuştur. Sonuçta, geleneksel düzeydeki öğrencilerin kimlik ve sosyal uyum düzeylerinin, gelenek ötesi düzeydeki öğrencilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Kaya, 1993, s. 59).

Donenberg ve Hoffman (1988), soyut akıl yürütme ve ahlâkî ikilemlerin adalet ve ilgi boyutlarını 68 ilköğretim öğrencisi üzerinde araştırmışlardır. Sonuçta, kız öğrencilerin ilgi yönelimini adalet yöneliminden daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, erkek öğrencilerin hem adalet hem de ilgi yönelimini eşit seviyede gösterdikleri belirlenmiştir. Yaşları daha büyük olan kız ve erkek öğrencilerin, adalet yönelimini daha fazla kullandıkları, daha küçük olanların ise, her iki yönelimi daha fazla kullandıkları bulunmuştur (Kaya, 1993, s. 64; Karakavak, 2006, s. 56).

Feather (1988), Güney Avusturalya’nın Adelaide kentinde dört lisenin 11. sınıfına giden değişik sosyo-ekonomik düzeylerdeki 65 erkek ve 68 kız öğrenci üzerinde “Rest’in DIT (Defining Issues Test)”ını uygulamıştır. Öğrencilerin kişilik özellikleri ise, “Rokeach’in (1973) Değerler Envanteri” ile bulunmuştur. Öğrencilerin ahlâkî yargıları ile kişilik özelliklerinden iç uyum (inner harmony), açık fikirlilik (broadminded) ve mantıklılık (logical) arasında pozitif yönde; ahlâkî yargı ile saflık (clean) ve itaatlilik (obedient) arasında negatif yönde önemli bir ilişki saptanmıştır (Kaya, 1993, s. 59).

Plueddeman (1988) araştırmasında, Kenyalı ve Amerikalı 66 üniversite öğrencisinin ahlâkî yargı ve pedagojik tercihleri arasında önemli bir ilişki tespit

edilmiştir. Sonuçta, kız öğrencilerin DIT'ın (Rest, 1976) P puanı ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Amerikalı öğrencilerin P puan ortalamalarının Kenyalılardan daha yüksek olduğu ve Amerikalı öğrencilerin daha çok gelenek ötesi düzeyde; Kenyalı öğrencilerin ise, daha çok geleneksel düzeyde oldukları bulunmuştur (Kaya, 1993, s. 60).

Ma (1989), 10. ve 11. sınıfa giden 160 kız ve 82 erkek Hong Kong'lu öğrenci ile 10. ve 12. sınıfa giden 60 kız ve 58 erkek İngiliz öğrenciye Rest'in geliştirdiği DIT'ı uygulamıştır. Sonuçta, ahlâkî yönelim ile ahlâkî yargı arasında önemli bir ilişki tespit edilmiştir (Kaya, 1993, s. 61).

Santivale (1989), saldırgan davranan çocuklar ile normal davranan çocukların ahlâkî yargılarını araştırmıştır. 5. ve 8. sınıfa giden, saldırgan davranan 24 öğrenci ve normal davranan 24 öğrenciye, "Kohlberg'in Ahlâkî İnkilem Anketi"ni uygulamış ve sonuçta, saldırgan ve normal davranan grupların, ahlâkî yargı süreçlerinin önemli farklılıklar gösterdiğini saptamıştır (Kaya, 1993, s. 60).

Speicher (1992), yaptığı çalışmasında, 10-18 yaşlarındaki 98 ergen denek üzerinde, aile ilişkileri ile ahlâkî akıl yürütmeyi karşılaştırmıştır. Deneklere, "Kohlberg'in Ahlâkî Yargılar Ölçeği"ni uygulanmış ve denekler ile algıladıkları aile etkileşimi konusunda görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar, ergenlerin ahlâkî yargılarının, aile ilişkileri ile tutarlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ailelerin, ahlâkî akıl yürütmeye bilişsel olarak duyarlı olmasının da aile ilişkilerine olumlu etkilediği bulunmuştur (Karakavak, 2006, s. 57).

Craft (1994), araştırmasında, 5 ve 6 yaşındaki çocukların, arkadaşlık hakkındaki görüşlerini incelemiştir. 3-13 yaşlarındaki yaklaşık 100 çocuğa;

- Arkadaş nedir?

- "Kötü" arkadaş nedir?

- "İyi" arkadaş nedir?

- Arkadaşın olmayan birine kibar davranabilir misin?

- Eğer bir arkadaşın senin kalbini kırarsa, onunla arkadaş olmaya devam eder misin?

sorularını yönelmiştir. Sonuçta, çocukların arkadaşlığı algılamasında, cinsiyet farklılıklarının olduğu, erkeklerin ve kızların kendi arkadaşlıklarına bağlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca erkeklerin tepkilerinin, kızlardan daha aktif ve kendine özgü olduğu bulunmuştur (Karakavak, 2006, s. 58).

Silberman ve Snarey (1993), ilk ergenlik dönemindeki ahlâkî gelişimde, cinsiyet farklarını incelemişlerdir. Araştırmalar beyin korteksi ve bilişsel-sosyal işlev bakımından kızların erkeklerden iki yıl daha önce olgunlaştığını ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, Gilligan'ın tezlerine dayanarak, Kohlberg'in modelinin erkekler açısından yanlılık taşıdığını iddia etmişlerdir. Çalışmada, yaşları 11 ile 14 arasında olan, 190 ergen kız ve erkek denek kullanılmıştır. Sonuçta, kızların ahlâkî gelişim ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ailenin ahlâkî aşaması, sosyal sınıf, etnik köken ve diğer bilgiler de hesaplanınca sonuç yine kızların lehine olarak bulunmuştur. Bulgular, ahlâkî nedensellik gelişiminde doğuştan getirilen bir cinsiyet farkı bulunmadığı tezi ile tutarlı bulunmuştur (Karakavak, 2006, s. 57).

Day ve Noets (1995), çalışmalarında farklı eğitim düzeyindeki ergen ve genç yetişkinlerden oluşan bir örneklem üzerinde, ahlâkî ve dinî değer yargıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada 123 kız, 71 erkek öğrenci ile çalışılmıştır. Sonuçta, "Ahlâkî Değer Yargısı" ölçümlerinin, "Dinî Değer Yargısı" ölçümlerinden yüksek olduğu, 12-18 yaşları arasındaki kız öğrencilerin ahlâkî yargı ölçümlerinin aynı yaştaki erkeklerden yüksek olduğu saptanmış; üniversite ve teknik okullardan mezun olanların ahlâkî yargı ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Karakavak, 2006, s. 58).

Cyzowska ve Niemczynski (1996), Kohlberg'in teorisinin, ahlâkî gelişimde evrensel bir model olduğunu savunmuşlardır. Kohlberg'in bilişsel-gelişimsel kuramındaki ahlâkî yargıların, düşünce sisteminin altında yatan yargıları gösterdiğini ve kültürler arasında değişiklik göstermesine rağmen, temel yapının evrensel olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmacılar, bu kültürlerarası çalışmada, Kohlberg'in ölçümlerini, Polonya örnekleminde test etmeyi amaçlamışlardır. Veriler, 1985-1987 yılları arasında toplanmıştır. Örneklem, yaşları 15 ile 80 arasında değişen 291 erkek ve kadından oluşmuştur. Çalışmanın sonucunda, Kohlberg'in kuramının kültürlerarası evrensel olduğu doğrulanmıştır (Karakavak, 2006, s. 59).

Armon ve Dawson (1997), yaptıkları boylamsal-kesitsel çalışmalarında, Kohlberg tarafından kavramlaştırılan ahlâkî akıl yürütmenin, yetişkinliğe doğru gelişebileceğini bulmuşlardır. Bu çalışmada, 5-14 yaşları arasında bulunan gönüllü 12 kişiden oluşan çocuk ve ergen bir grup (6 kız, 6 erkek), 23-45 yaşlarında 21 kişiden oluşan daha genç yetişkin bir grup (11 kız, 10 erkek), 8 kişiden oluşan genç

yetişkin bir grup (6 kız, 2 erkek) olmak üzere 3 farklı yaş grubu ile çalışılmıştır. Katılımcılarla, bireysel olarak 1977 yılından 1990 yılına kadar 4 yıl ara ile 4 defa görüşülmüştür. Sonuçta, geleneksel ötesi düzey yedi yetişkinde görülmüş ve ahlâkî akıl yürütmenin yaş ve eğitimle karşılıklı ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, genç yetişkin grubundaki erkeklerin, kadınlardan önemli derecede yüksek değerlere sahip olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, yetişkinlikteki ahlâk gelişiminin ardışık ve sürekli olduğu; eğitim, cinsiyet ve ahlâkî düzey değişimi arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır (Karakavak, 2006, s. 60).

De May ve Baartman (1999), çalışmalarında, farklı etnik alt yapıya sahip öğrenci gruplarında ahlâkî yargı gelişimini incelemiştir. 14-19 yaşlarındaki Hollandalı, Suriyeli, Moğol, Türk ile Portekiz, Çin, Endonezya, Hindistan, Pakistan ve Şili kökenli kadın ve erkek olmak üzere, toplam 208 kişi üzerinde “Sosyo-Ahlâkî Düşünce Objektif Ölçümü (SROM)”, “Kohlberg’in Ahlâkî Yargı Görüşmesi (MJI)” ve Gibbs tarafından geliştirilen “Sosyo-Ahlâkî Düşünce Ölçümü” ölçekleri uygulanmıştır. Sonuçta, Moğol ve Türk öğrencilerinin, daha düşük ahlâkî yargı gelişimi gösterdikleri saptanmış, cinsiyet ile ahlâkî gelişim arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Karakavak, 2006, s. 63).

Al-Ansari (2002), çalışmasında, Kuveyt Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören, yaşları 18 ile 26 arasında değişen 189 lisans öğrencisine, Rest tarafından geliştirilen “Değerlerin Belirlenmesi (DIT) Testi”ni uygulayarak, öğrencilerin ahlâkî yargılarını araştırmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin 4. düzeyde olduğunu göstermiştir. İlkeli ahlâk yüzdeleri ise, literatürde belirtilenden daha düşük çıkmıştır. Ayrıca, ahlâkî akıl yürütmede cinsiyet farkı bulunmamış, formal eğitimin, ahlâkî karar verme puanları üzerinde etkisinin olduğu saptanmıştır (Karakavak, 2006, ss. 64-65).

White ve arkadaşları (2004), 218 ebeveyn ve ergen üzerinde yaptıkları bir araştırmada, ebeveynlerin ahlâkî düşünceleri ile aile süreçlerinin, ergenlerin ahlâkî düşüncelerini toplumsallaştırma üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar, algılanan aile birlikteliği ve iletişiminin, “baba-ergen” ahlâkî düşünce ilişkisini etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Her iki ebeveynin ahlâkî özellikleri, ergenin ahlâkî özelliklerinin en önemli tahmin edicisi olarak bulunmuştur. Uyum, birliktelik ve iletişim ile aile süreçleri birçok noktada, ergenin, ahlâkî özelliklerini önceden tahmin

etmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin, ergenin ahlâkî değerlerini toplumsallaştırmasındaki rolünün, her bir ebeveynin ahlâkî görüşüne göre değişeceği bulunmuştur. Aile süreçlerinin gücünün, ergene geçirilen ahlâkî düşüncelerin içeriğini de etkileyeceğini göstermiştir (Karakavak, 2006, s. 67).

Leenders ve Daniel (2005), ahlâkî olan ve ahlâkî olmayan suçlar ile benlik saygısını yaşları 15 ile 16 arasında değişen, toplam 278 öğrenci üzerinde karşılaştırdıkları çalışmalarında, suçlu davranışlarda bulunan ergenlerin ahlâkî konularda benliklerini koruyucu davranışlarda bulunarak, bilişsel çelişkilerini azaltmaya çalıştıklarını; suçlu davranışlarda bulunmayan ergenlerin ise, ahlâklı olmayan davranışları daha çok benliği tehdit edici olarak algıladıklarını saptamışlardır (Karakavak, 2006, s. 69).

Sniras ve Malinauskas (2005), Litvanyadaki bir ortaokulda eğitim gören 10-12 yaş (258), 13-15 yaş (294) öğrencinin ahlâkî beceri düzeylerini araştırmışlardır. Bulgular, “Ahlâkî Beceri Envanteri” ile toplanılmıştır. Sonuçta, 13-15 yaşlarındaki öğrencilerin, diğerlerine karşı daha duyarlı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, 10-12 yaş grubundaki öğrencilere göre, başkalarını avutmaya daha fazla çaba gösterdikleri bulunmuştur (Karakavak, 2006, ss. 69-70).

Penny (2007), Güneydoğu Pensilvanya’da kolejlerin sanat, fen ve profesyonel programlarında bulunan, 1300 birinci öğretim öğrencisi, 600 ikinci öğretim ve birinci veya ikinci öğretim olmayan öğrenci ve 700 mezun olmuş öğrencinin ahlâkî yargı düzeylerini DIT-2 uygulayarak araştırmıştır. Sonuçta, birinci sınıf öğrencileri ile küçük ve büyük öğrenciler arasında DIT-2 puanları bakımından önemli farklar olduğu, son sınıf öğrencilerinin daha çok gelenek ötesi düzeyde oldukları, psikoloji bölümünün gelenek ötesi düzeyde olduğu, hemşirelik ve fen bilimleri bölümlerinin ahlâkî yargı düzeylerinin yüksek olduğu, DIT-2’nin tüm fakülteler için, özellikle de eğitim ve fen bilimleri fakülteleri için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Buell (2009), araştırmasını çoğunluğu Amerika’nın orta batı ve güney bölgelerindeki Hristiyan ve Özgün Sanatlar kolejlerinde ve bir devlet üniversitesi ile iki özel üniversitede öğrenim görmekte olan ya da mezun olmuş 174 öğrenci üzerinde DIT-2 uygulayarak yapmıştır. Sonuçta, ahlâkî olgunluk seviyesi ile öğrencilerin ahlâkî eğitim seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu, mezun olmuş ve olmamış kız ve erkek öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında cinsiyete bağlı

bir fark bulunmadığı, 22 yaşından büyük ve 22 yaşından küçük öğrenciler arasında yaşa göre ahlâkî yargı düzeyi farklılıkları olduğu, mezun olmuş ve olmamış öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Mays (2009), Florida'daki bir devlet lisesinde 9-12. sınıflarda öğrenim gören, 14-19 yaşları arasındaki 168 öğrenciye Thoma ve diğ. (2004) geliştirdiği "Adolescent Intermediate Concepts Measure (AD-icm)" uygulamıştır. Sonuçta, dini etkinin ergenin ahlâkî karar vermesi ile ilgili olmadığı, kızların erkeklerden daha ahlâkî kararlar verdikleri, sınıfın büyük olmasının ahlâkî kararları etkilemede önemli olmadığı, yaş arttıkça daha ahlâkî kararlar alındığı, ırk ve köken ile öğrencilerin ahlâkî kararları arasında önemli ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Ahlâk gelişimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar aşağıda özetlenmiştir:

Uğurel-Şemin (1952), araştırmalarında İstanbul'daki anaokulu ve ilköğretim okulu öğrencilerinden 4-16 yaşları arasındaki toplam 291 çocuğun ahlâkî davranış ve ahlâkî yargıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Sonuçta, yoğun arkadaş ilişkisinin olgun ahlâkî yargı gelişimine olumlu katkıda bulunduğu bulunmuştur. Ayrıca, bencil davranış ile aile genişliği arasında olumsuz bir ilişki olduğu ve en bencil davranışın küçük ailelerden gelen deneklerde olduğu bulunmuştur (Koç ve diğ. , 2009, s. 760).

Onur (1976), 1253 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin okul, aile ortamı, arkadaş çevresi ve toplumsal çevreyle ilgili algı ve beklentilerini belirlemeye ve Milli Eğitim sisteminde ahlâk eğitiminin nasıl gerçekleştiğini ve nasıl olması gerektiğini ortaya koymaya çalışmıştır (Koç ve diğ. , 2009, s. 760).

Çileli (1981a)'nin İngiltere'de 14-18 yaşlarındaki İngiliz öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada veriler, "Kohlberg'in Ahlâkî İkilem Anketi" ve "Rest'in Yargıların Belirlenmesi (DIT) Anketi" ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Londra'da çoğunlukla orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının gittiği Wanstead High School ve Chinford Senior High School'dan rastgele seçilen 103 öğrenciden oluşturulmuştur. (Karakavak, 2006, s. 70). Deneklerin ahlâkî yargı yeteneğinin bu iki ölçekten aldıkları ahlâkî yargı puanları ile belirlendiği bu çalışmada ayrıca; yaş, cinsiyet, devam edilen okul gibi değişkenlerin yargı puanları üzerinde etkisinin olup olmadığı varyans analizi ile incelenmiştir. Sonuç olarak bu iki ölçek arasındaki ilişki

beklenenden düşük çıkmıştır. Bununla birlikte, “Kohlberg’in Ahlâkî İnkilem Anketi”nin yaş değişkenine duyarlı olduğu ve ahlâkî gelişim basamaklarını beklenen doğrultuda belirlediği iddia edilmiştir. Cinsiyet ve okul değişkenine göre ise, ahlâkî yargı puanları arasında fark saptanmamıştır (Koç ve diğ. , 2009, ss. 760-761).

Özkaynak (1982), Ankara’da bir ilkokulda öğrenim gören 6-11 yaşlarındaki 80 çocuğun ahlâkî yargılarının gelişimini incelemiştir. Sonuçta, cinsiyetin, annenin eğitim durumunun ve kardeş sahibi olup olmamanın çocuğun ahlâkî yargılarını gelişimini etkilemediği bulunmuştur.

Koyuncu (1983), Michigan Eyalet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Siyasal Bilgiler Bölümü’nde 69 üçüncü sınıf öğrencisine Rest’in geliştirdiği DIT’ı uygulayarak yaptığı araştırmada cinsiyet rolü kimliği ile ahlâk gelişimi evrelerini karşılaştırmıştır. (Kaya, 1993, s. 63). Öğrencilerin %71’inin geleneksel, %29’unun gelenek ötesi ahlaki gelişim evresinde olduğunu bulunmuştur. Ayrıca, kız ve erkek öğrencilerin, “Değerlerin Belirlenmesi Testi” P (5A, 5B ve 6. evre) puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (Karakavak, 2006, s. 69).

Akkoyun (1987), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde okuyan 130 öğrenci üzerindeki çalışmasından elde edilen sonuçlar, duygusal empati ve ahlâkî yargı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Koç ve diğ. , 2009, s. 761).

Koca (1987), Ankara’da iki ilkokulun birinci sınıfına giden 7 yaşındaki 120 çocuğun ahlâkî yargılarını cinsiyet, annenin eğitim durumu, kardeş sahibi olup olmama ve anaokuluna gidip gitmemenin etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Bu değişkenler bakımından çocukların ahlâkî yargılarında bazı farklılıklar bulmuştur (Kaya, 1993, ss. 63-64).

Kaya (1991), bazı kişisel değişkenlere göre, üniversite öğrencilerinin ahlâkî yargılarını incelemiştir. Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ne bağlı değişik fakültelere devam eden 432 kız, 643 erkek olmak üzere toplam 1075 öğrenciye, “Ahlâkî Yargılar Envanteri”, “Hacettepe Kişilik Envanteri”, “Benlik Tasarımı Envanteri” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Anket”ini grup testi olarak uygulamıştır. Bağımsız değişkenlerinden olan sınıf düzeyi, cinsiyet, kavrama gücü, benlik tasarımı ve uyum düzeyi puanları ile ahlâkî yargı puanları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Karakavak, 2006, ss. 70-71).

Temel (1991), araştırmasında, 160'ı yetiştirme yurdunda ve 340'ı ailesinin yanında kalan 14-18 yaşlarındaki 500 gencin cinsiyet rolü kimliği ile moral gelişimlerini incelemek için, gençlere “Cinsiyet Rolü Envanteri (BEM)” ile “Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)” uygulamıştır (Koç ve diğ. , 2009, s. 761). Sonuçta, yetiştirme yurtlarında kalan gençlerin, moral gelişim evre puanları ile ailesinin yanında kalan gençlerin, moral gelişim evre puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet rolü kimlikleri arasında ise, anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yetiştirme yurdunda kalan gençlerin kuruma geliş yaşları bağımsız değişkeniyle ile cinsiyet rolü kimliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Karakavak, 2006, s. 71).

Güngör (1993), “Değerler Psikolojisi” adlı çalışmasında Kohlberg'in “hayat kurtarmak için ilaç çalma” öyküsünü kullanarak 19-24 yaş arasında 100 kadın ve 100 erkek üniversite öğrencisi ile 40 yaşın üstünde yüksek öğrenim görmüş 100 kadın ve 100 erkek olmak üzere toplam 400 denekte ahlâkî gelişim düzeyini araştırmıştır. Sonuçta, deneklerin beş tanesi hariç, hepsi ahlâkî gelişmenin son düzeyine ulaştığı bulunmuştur. Bu düzeyde, iki alt evre bulunduğundan, deneklerin bazılarının “sosyal sözleşme”, bazılarının ise, “evrensel ahlâk” evresinde oldukları saptanmıştır (Karakavak, 2006, s. 71).

Kaya (1993)'nın 19 Mayıs Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde eğitim gören 1075 öğrencinin ahlâkî yargılarını kişisel değerlere göre araştırdığı çalışmada deneklere “Rest'in Ahlâkî Yargılar Envanteri”, “Özgüven'in Hacettepe Kişilik Envanteri”, “Baymur'un Benlik Tasarımı Envanteri” ve araştırmacının kendisinin hazırladığı “Kişisel Bilgiler Anketi” uygulanmış, veriler ise tek yönlü varyans analizi, çift yönlü varyans analizi ve t-testi ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyeti, kavrama gücü, benlik tasarımı ve uyum düzeyi ile ahlâkî yargıları arasında önemli ilişkiler saptanmıştır.

Ilgar (1996), denetim odağının, değer sistemleri, ahlâkî gelişim düzeyi ve öz-ahlâkî değerlendirme üzerindeki etkisini incelemiştir. Ağrı Eğitim Fakültesi'nin, birinci ve dördüncü sınıfında okuyan 278 öğrenci üzerinde gerçekteşirdiği araştırmasında, denetim odağının değerler sistemlerini etkilediğini; cinsiyet ve üniversite yaşantısının bu etkilemede rol oynamadığını; bunun yanısıra denetim odağı, cinsiyet ve üniversite yaşantısının ahlâkî gelişim düzeyini etkilemediğini;

denetim odağının, öz-ahlâkî değerlendirmede etkili olduğunu; ancak, cinsiyet ve üniversite yaşantısının etkili olmadığını bulmuştur (Karakavak, 2006, s. 71).

Kurt (1996), rehber öğretmenler ve öğretmenlerin ahlâkî gelişim düzeyleri ve denetim odağı algılamalarını incelediği araştırmada, GBT'den elde edilen verilere göre, branş ve cinsiyet değişkenleri bakımından bir farklılık olup olmadığı incelenmiş sonuç olarak da rehber öğretmenlerin, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenlerinin ahlâkî gelişim düzeyleri ve denetim odağı algılamaları bakımından aralarında farklılık saptanmamıştır. Ayrıca erkekler ve kadınlar arasında ahlâkî yargı bakımından bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Koç ve diğ. , 2009, s. 761).

Cesur (1997), çalışmasında, bilişsel gelişimi ve bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde ahlâkî gelişimi incelemiştir. Araştırmacı, bilişsel gelişimin seviyesi ile yaş ve eğitim düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğunu; bunun yanında, ahlâkî gelişim seviyesi ile yaş, eğitim düzeyi ve bilişsel gelişim düzeyi arasında da olumlu bir ilişkinin olduğunu varsaymıştır. Çalışmaya, 18-35 yaşları arasında bulunan Psikoloji Bölümü ve Mühendislik Fakültesi öğrencisi toplam 114 kişi katılmıştır. Ahlâkî gelişimin seviyesi "Değerlerin Belirlenmesi Testi (DBT)" ile bilişsel gelişimin seviyesi ise "Mantıklı Düşünme Testi (MDT)" ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, bilişsel gelişimin seviyesi ile eğitim seviyesinin olumlu ilişki gösterdiği bulunmuş, diğer hipotezler desteklenmemiştir.

Dilmaç (1999), İstanbul ili Küçükyağlı ilçesindeki Çocuk Esirgeme Kurumu'nda kalan ilköğretim 4. ve 5. sınıfta okuyan 36 öğrenci üzerinde "İnsanî Değerler Eğitimi" programının etkililiğini istatistiksel olarak test etmek için 66 maddelik bir "Ahlâkî Olgunluk Ölçeği" geliştirmiştir. Sonuçta, "İnsanî Değerler Eğitimi" programının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlâkî olgunluk düzeyini geliştirdiği, ahlâkî olgunluk düzeyinin gelişmesinde kızlar ve erkekler arasında fark olmadığı ve programa katılan öğrencilerin 4. ve 5. sınıf olmalarına göre aralarında fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Özgüleç (2001), çalışmasında, cinsiyet, yaş ve doğum sırası gibi faktörlerin, 7-11 yaşlarındaki çocukların ahlâkî yargılarına etkisini incelemiştir. Ankara il merkezinde bulunan düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden semtlerden seçilen beş ilköğretim okulunun 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıflarına devam eden 300 çocuktan oluşan örnekleme ahlâkî yargıyı ölçmek için, Piaget'nin "Öykü ve Problem

Durumları Ölçeği”ni uygulamıştır. Sonuçta, yaş değişkeni ahlâkî yargıyı etkilerken, doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri ile ahlâkî yargı puanı arasında önemli ilişkiler belirlenmemiştir (Karakavak, 2006, ss. 72-73).

Seçer (2003), “Yoğun Düşünce Eğitimi” programının, 13-14 yaşlarındaki öğrencilerin hata sayısı, tepki süresi ve ahlâkî yargı düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma evreni olarak seçilen Hazım Uluşahin İlköğretim Okulu’nun sekizinci sınıfına giden 354 öğrenciye, “Değerlerin Belirlenmesi Testi” ve “Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi 20 (MFF20)” uygulanmış ve öğrencilerin Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi’nden aldıkları tepki sürelerine göre, tesadüfi örnekleme yöntemi ile 60 çocuk örneklem grubuna seçilmiştir. Deney ve kontrol grubunun kullanıldığı 30 kişilik deney grubuna, haftada iki kez olmak üzere toplam 15 haftalık düşünme eğitimi programı uygulanmış ve eğitim sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerine, ön testte uygulanan ölçekler tekrar uygulanmıştır. Bulgulara göre, yoğun düşünce eğitimi programına katılan deney grubu öğrencilerinin tepki süresi, hata sayısı ve ahlâkî yargı düzeyleri son test puan ortalamalarının, kontrol grubuna göre önemli düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (Karakavak, 2006, s. 73).

Cebeci (2005), araştırmasında, Bursa’nın farklı ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında farklı sosyo-ekonomik ve kültürel gruplardan, 6., 7., ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 1025 öğrenciye anket uygulamıştır. Anket sonuçlarına göre, çocukların bir davranışın doğru ya da yanlış olduğuna karar vermede en çok annelerinin daha sonra da babalarının söylediklerini dikkate aldıkları, en çok anne ve babalarını örnek aldıkları, en çok arkadaşlarının davranışlarından etkilendikleri, televizyonun da çocuğu ahlâkî yönde olumsuz etkilediği saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin güzel ahlâklı bir insan olduğunu düşündükleri, en çok Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerini örnek aldıkları, öğrencilerin öğretmenlerini en çok düşüncelerine değer verme, düşünce ve davranışlarıyla uyumlu olma yönleriyle beğendikleri, Hz. Muhammed’in örnek bir insan olduğunu, güzel ahlâklı davranmanın sevap olduğunu, insanın dünya hayatıyla birlikte ahiret hayatını da olumlu yönde etkilediğini düşündükleri, öğrencilerin güzel davranmalarının Allah’ı sevmeleri ve Allah tarafından sevimli olmayı istemelerinin sevap olmasından kaynaklandığı, öğrencilerin derste ahlâk ile ilgili anlatılanlara ilgi duydukları, dersin olumlu etkisinin sınıf seviyesi yükseldikçe düştüğü bulunmuştur.

Karakavak (2006)'ın araştırmasının örnekleme, İnönü Üniversitesi 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde, Eğitim Fakültesi, İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi'nin birinci ve dördüncü sınıflarına devam eden 638 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, "Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)", "Kişisel Yönelim Envanteri (KYE)" ve "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu"dur. Sonuçta, üniversite öğrencilerinin "Ahlâkî Yargı Yeteneği Puanlarını" etkileyen faktörlere bakıldığında, "annenin okur yazar veya ilkokul mezunu olması", Kendini Gerçekleştirme Puanında "düşük" kategoride bulunma ve "erkekler" in Ahlâkî Yargı Yeteneği Puanında "geleneksel" gruba girmede risk faktörleri olduğu, KYE'nin, Zamanı İyi Kullanma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına göre öğrencilerin Ahlakî Yargı Yeteneği Puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu, bu farkın da, zamanı iyi kullanma düzeyi "yüksek" olanlar lehine olduğu, KYE'nin, Desteği İçten Alma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına göre öğrencilerin Ahlâkî Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, bu farkın da, desteği içten alma düzeyi "yüksek" olanlar lehine olduğu, üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, Ahlâkî Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır.

Akyürek (2007), ilköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinin öğrencilerin ahlâkî gelişimleri üzerindeki etkilerini ortaya koymak ve bunu Kohlberg'in ahlâk gelişimi kuramına göre değerlendirmek için Yozgat ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 158 öğrenciye, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların bulunduğu bir anket uygulamıştır. Araştırmaya katılan her iki okul öğrencilerinin %69,93 ortalama puan ile geleneksel dönem kanun ve düzen evresinde oldukları görülmüştür. Sonuçta, cinsiyet, yaş ve anne-babanın öğrenim düzeyi ile ahlâkî gelişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, ahlâkî davranışlarında anne-babalarını örnek aldıkları, ahlâkî davranışları herkes tarafından takdir kazanmak ve insanlara faydalı olmak için yapanların oranının 6. sınıflarda daha yüksek olduğu, topluma yararlı bir kişi olacağını düşündüğü için ahlâkî davranışları sergilediğini belirtenlerin oranının 6. ve 7. sınıflarda çok yüksek olmasına karşın 8. sınıfta düşük olduğu, günlük hayattaki kurallar ile ahlâkî ilkeler arasında çelişkiler olduğunu ifade

edenlerin oranının 6. sınıflarda çok yüksek olduğu, ahlâkî kuralların özgürlüğünü kısıtlamadığını belirtenlerin oranının 7. sınıflarda yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmada kullanılan yöntem ile veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili istatistiksel işlemler bulunmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplamada izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3. 1. ARAŞTIRMANIN DESENİ:

Araştırmanın bağımsız değişkenleri, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne ve babanın işi, anne ve babanın ilgi düzeyi, anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri, ahlâkî bilgi düzeyidir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise, ahlâkî yargı düzeyidir.

3. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM:

Araştırmanın evreni, 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılı 2. döneminde Mart ve Nisan aylarında İzmir'in Konak ve Karabağlar ilçelerinde 5 farklı ilköğretim okulunda 2. kademedeki öğrenim gören 460 ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan 460 kişilik örneklem grubundan 8 ilköğretim öğrencisi cevap kağıdını eksik ya da hatalı doldurma; Değerlerin Belirlenmesi Testi ile ilgili öykülerde maddelerin sıralaması veya derecelendirilmesindeki tutarsızlık, dokuz ya da daha fazla maddeyi aynı biçimde cevaplandırma ve M puanının sekiz ve üzerinde olması gibi nedenlerden dolayı istatistiksel değerlendirmelere alınmamıştır. Araştırma, 222 kız (%49,1) ve 230 erkek (%50,9) olmak üzere toplam 452 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kız	222	49,1
Erkek	230	50,9
Toplam	452	100,0

İlköğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	N	%
6	140	31,0
7	197	43,6
8	115	25,4
Toplam	452	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 140 öğrencinin (%31,0) 6. sınıfa, 197 öğrencinin (%43,6) 7. sınıfa ve 115 öğrencinin (%25,4) 8. sınıfa devam ettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımları

Babanın İşi	N	%
İşsiz	19	4,2
Memur	65	14,4
İşçi	65	14,4
Emekli	59	13,1
İşyeri Sahibi	61	13,5
Serbest Çalışan	110	24,3
Başka	73	16,2
Toplam	452	100,0

Tablo 3’te öğrencilerin babalarının %4,2’sinin işsiz, %14,4’ünün memur, %14,4’ünün işçi, %13,1’inin emekli, %13,5’inin işyeri sahibi, %24,3’ünün serbest çalışan ve %16,2’sinin de başka mesleklerden olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımları

Annenin İşi	N	%
Ev Hanımı	313	69,2
Memur	21	4,6
İşçi	24	5,3
Emekli	9	2,0
İşyeri Sahibi	18	4,0
Serbest Çalışan	37	8,2
Başka	30	6,6
Toplam	452	100,0

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin %69,2’sinin ev hanımı, %4,6’sının memur, %5,3’ünün işçi, %2,0’sinin emekli, %4,0’ünün işyeri sahibi, %8,2’sinin serbest çalışan ve %6,6’sının başka mesleklerden olduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin babalarının ilgi düzeylerine göre dağılımları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Babalarının İlgi Düzeylerine Göre Dağılımları

Babanın İlgi Düzeyi	N	%
Babam öz ve hayatta	373	82,5
Babam öldü	16	3,5
Babam üvey	4	0,9
Babam öz ve hayatta, ancak annemden ayrı yaşıyor	44	9,7
Babam annemden ayrıldı, başkasıyla evlendi	15	3,3
Toplam	452	100,0

Tablo 5'te araştırma kapsamındaki öğrencilerin %82,5'inin babasının öz ve hayatta olduğu, %3,5'inin babasının vefat ettiği, %0,9'unun babasının üvey olduğu, %9,7'sinin babasının öz ve hayatta olduğu, ancak annesinden ayrı yaşadığı ve %3,3'ünün babasının annesinden ayrılıp başkasıyla evlendiği belirlenmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin annelerinin ilgi düzeylerine göre dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Annelerinin İlgi Düzeylerine Göre Dağılımları

Annenin İlgi Düzeyi	N	%
Annem öz ve hayatta	394	87,2
Annem öldü	3	0,7
Annem üvey	1	0,2
Annem öz ve hayatta, ancak babamdan ayrı yaşıyor	41	9,1
Annem babamdan ayrıldı, başkasıyla evlendi	13	2,9
Toplam	452	100,0

Tablo 6'da araştırma kapsamındaki öğrencilerin %87,2'sinin annesinin öz ve hayatta olduğu, %0,7'sinin annesinin vefat ettiği, %0,2'sinin annesinin üvey olduğu, %9,1'inin annesinin öz ve hayatta olduğu, ancak babasından ayrı yaşadığı ve %2,9'ünün annesinin babasından ayrılıp başkasıyla evlendiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Babanın Öğrenim Durumu	N	%
Okur yazar değil	7	1,5
İlkokul mezunu	113	25,0
Ortaokul mezunu	109	24,1
Lise mezunu	139	30,8
Üniversite mezunu	84	18,6
Toplam	452	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırma kapsamındaki öğrencilerin babalarının %1,5'inin okur yazar olmadığı, %25'inin ilkokul mezunu olduğu, %24,1'inin ortaokul mezunu olduğu, %30,8'inin lise mezunu olduğu ve %18,6'sının üniversite mezunu olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Annenin Öğrenim Durumu	N	%
Okur yazar değil	12	2,7
İlkokul mezunu	156	34,5
Ortaokul mezunu	100	22,1
Lise mezunu	134	29,6
Üniversite mezunu	50	11,1
Toplam	452	100,0

Tablo 8 incelendiğinde araştırma kapsamındaki öğrencilerin annelerinin %2,7'sinin okur yazar olmadığı, %34,5'inin ilkokul mezunu olduğu, %22,1'inin ortaokul mezunu olduğu, %29,6'sının lise mezunu olduğu ve %11,1'inin üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

3. 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI:

Araştırmanın 1. Bölüm'ünde öğrencilerle ilgili çeşitli demografik bilgileri ve sosyo-kültürel özellikleri öğrenmek amacıyla Cebeci (2005) tarafından hazırlanan, kişisel bilgilerin elde edildiği sorular, 2. Bölüm'ünde 6., 7., ve 8. sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde işlenen “Ahlâk” öğrenme alanıyla ilgili sorular ve son bölümde ahlâkî gelişim düzeylerinin belirlenmesinde, James Rest (1979) tarafından geliştirilen ve Akkoyun (1987) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Değerlerin Belirlenmesi Testi-DIT (Defining Issues Test-DIT)” kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler ve yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

3. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu:

Kişisel Bilgi Formu, araştırmanın 1. Bölüm'ünde öğrencilerle ilgili çeşitli demografik bilgileri ve sosyo-kültürel özellikleri öğrenmek amacıyla Cebeci (2005) tarafından hazırlanan, kişisel bilgilerin elde edildiği sorulardan oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu'nun Geliştirilmesi: Kişisel Bilgi Formu geliştirilirken Cebeci (2005) tarafından Bursa İnönü İlköğretim Okulu'nun 6., 7. ve 8. sınıflarından birer şubede ön uygulama/deneme uygulaması yapılmıştır. Toplam 110 kişilik bir öğrenci grubuna yapılan ön uygulama sonucunda öğrencilerce anlaşılamayan ya da ölçme tekniği açısından uygun olmadığı tespit edilen sorular anketten çıkarılmış, bu alanda araştırma yapmış kişilerin ve tez danışmanının da yardımıyla sorulara son şekli verilmiştir. Anket soruları hazırlanırken dokümantasyon metodu kullanılmış, daha önce yapılan araştırmalardaki anket soruları incelenmiştir (Cebeci, 2005, s. 7).

3. 3. 2. “Ahlâk” Öğrenme Alanıyla İlgili Sorular:

Araştırmanın 2. Bölüm'ünde 6., 7. ve 8. sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde işlenen “Ahlâk” öğrenme alanıyla ilgili sorular araştırmanın amacına ve incelenen bağımsız değişkene uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form geliştirilirken ahlâk gelişimi ile ilgili araştırma ve yayınlar taranmış ve ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitapları ile daha önce yazılılarda sorulmuş sorulardan faydalanılmıştır. Form 15 sorudan oluşmaktadır. Her doğru cevap 1 puandır. Formdan alınabilecek en yüksek puan 15'tir.

3. 3. 3. Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT):

Kohlberg'in ahlak gelişimi modelindeki altı evreye dayandırılarak, ahlâkî yargıyı tarafsız olarak ölçmek için James Rest (1979) tarafından geliştirilen DIT, ahlâkî ikilem içeren altı öyküden oluşmaktadır. Her bir öykü ile ilgili, çeşitli yargıları temsil eden 12 düşünce yer almaktadır. Öğrencilerin, bu düşüncelerin her birini kendine uygunluk bakımından 5'li Likert ölçeği üzerinde önem sırasına göre (çok önemli, önemli, biraz önemli, az önemli, önemsiz) işaretlemeleri, daha sonra bu 12 düşünce içerisinde, öğrencinin en önemli bulduğu dört düşünceyi, yine önem sırasına göre (en önemli, ikinci önemli, üçüncü önemli, dördüncü önemli) sıralamaları gerekmektedir. Teste göre belirlenen evre puanları, öğrencilerin en yüksek puanı

topladığı evreye atanması yoluyla oluşturulmuştur. Her öğrencinin 5A, 5B ve 6. evreye denk gelen puanlarının toplanması yoluyla P puanları elde edilmiştir. Kohlberg'in kuramına dayanan Değerlerin Belirlenmesi Testi'nden elde edilen puanlar, öğrencilerin 2, 3, 4, 5A, 5B ve 6. evrelerdeki akıl yürütme özelliklerinin yanı sıra, 5. ve 6. evre yargılarına verilen ağırlığı temsil eden P puanını da ortaya koymaktadır. P puanı, ahlâkî yargıda bulunurken, ahlâk ilkelerine verilen önemi ifade etmektedir. P puanı, gelenek ötesi ahlâkî yargı evrelerine verdiği ağırlığı göstermektedir. 3 ve 4. evreye denk gelen puanların toplanması ise, bireyin geleneksel düzey puanına verdiği ağırlığı göstermektedir.

Değerlerin Belirlenmesi Testi'nde, her bireyin cevaplarının güvenilirliği iki şekilde kontrol edilir. Birincisi, anlamsız ve gösterişli maddelere verilen değeri ifade eden ve herhangi bir evreyi temsil etmeyen M puanının 8 veya daha fazla olmamasıdır. M puanı 8 veya daha fazla ise, cevap kağıdı iptal edilmektedir. İkincisi, tutarlılık kontrolüdür. Eğer birey, herhangi bir maddeyi en önemli bölümüne işaretlemişse, bir başka maddeyi bundan daha önemli olarak işaretlememelidir. Bu duruma aykırı işaretlenen cevap kağıtları iptal edilir. Ayrıca tutarlılık kontrolünde, üç kısım bulunmaktadır:

- Hiçbir öykü, sekizden fazla tutarsızlık taşımamalıdır.
- Herhangi bir tutarsızlığın olduğu ikiden fazla öykü olmamalıdır.
- Bir öyküde, dokuz ve daha fazla madde aynı biçimde değerlendirilmemelidir. (Rest, 1986, ss. 1-5).

3. 3. 3. 1. Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)'nin Geçerliliği ve Güvenirliği:

Değerlerin Belirlenmesi Testinin geçerliliği ve güvenirliği, ölçüt geçerliliği, görünüş geçerliliği, kapsam geçerliliği, boylamsal değişim geçerliliği, benzer ölçekler geçerliliği, Cronbach Alpha, Test Tekrar-Test, Testi Yarılama ve Paralel Formlar tekniği ile hesaplanmıştır (Rest ve diğ. , 1978; akt. Çeliköz, 2008, s. 341) .

Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)'nin Geçerliliği: Thoma (2005), DIT'ın altı kriterini dikkate alınarak yapılan çalışmaların testin geçerliğini ortaya koyduğunu göstermiştir. Bu kriterler, farklı yaş ve eğitim gruplarını ayırt etmesi, boylamsal ilerlemeyi göstermesi, bilişsel kapasite ölçümleriyle korelasyon ($r = .60$), ahlâk eğitimi müdahalelerine duyarlılık (etki büyüklüğü $.41$), davranış ve profesyonel karar

verme ile korelasyon ($r = .40$ ile $.60$), politik tercihleri ve tutumları öngörmektedir (Dereboy ve diğ. , 2007, s. 7).

1. Grup Ölçütü (Criterion Grup) Geçerliliği: DIT, bir grup ahlâk felsefesi ve siyasal bilgiler öğrencisine verilmiş ve sonuçların iki grubun farklılığını ortaya koyduğu görülmüştür (Kaya, 1993, s. 69; Karakavak, 2006, s. 97).

2. Boylamsal Değişim (Longitudinal Change) Geçerliliği: DIT'ın, Rest, Davison ve Robbins'in (1978) boylamsal araştırmalarında, dört yıl içinde envanter uygulanan bireylerin %66'sının ilerleme, %7'sinin ise gerileme gösterdiği bulunmuştur. Bu ilerlemenin kültürel değişimden çok "ontogenetik" değişime bağlı olduğu saptanmıştır (Kaya, 1993, s. 69; Karakavak, 2006, s. 98).

3. Benzer Ölçekler Geçerliliği: "Ahlâkî Yarguların Anlaşılması Testi" ve Kohlberg'in değişik testleri ile DIT'ın ilişkisi $r = .70$ 'e kadar çıkarken, diğer zihinsel gelişim ve zekâ testleri ile $r = .50$ 'lik bir ilişki bulunmuştur (Kaya, 1993, s. 69; Karakavak, 2006, s. 98).

4. Deneysel Geliştirme (Experimental Enhancement) Geçerliliği: Etik (ahlâk) öğrencileri ile mantık öğrencileri karşılaştırılmış ve mantık öğrencilerinin puanlarının mantık testinde, etik öğrencilerinin puanlarının ise DIT'ta yükseldiği saptanmıştır (Kaya, 1993, s. 70; Karakavak, 2006, s. 98).

Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)'nin Güvenirliği: DIT'ı geliştiren araştırmacılar gelenek sonrası düzey puanı olarak belirledikleri P indeksini değerlendirme puanı olarak belirlemişlerdir. DIT'ın P indeksi için test tekrar-test güvenilirliği $r = .81$ (Rest ve diğ. , 1974), iç tutarlılığı ise $r = .70$ (Rest ve diğ. , 1997) olarak hesaplanmıştır (Dereboy ve diğ. , 2007, s. 7).

Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)'nin Türk Toplumuna Uyarlama Çalışması: Akkoyun (1987) ve Kaya (1993) tarafından yapılmıştır. Akkoyun (1987) Türkçe formu üzerinde Türk kültürüne uygun çok az ifade değişiklikleri yaparak Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde ve öğretmenlik sertifikası programında okuyan 130 öğrenciye uygulamış ve öğrencilerin P puanlarını hesaplamıştır. Ayrıca ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları 12 kişilik ayrı bir grup üzerinde de test edilmiştir. DIT'ın İngilizce-Türkçe testinin tekrar uygulamaları arasında 0.64'lük bir güvenilirlik katsayı bulmuştur. Dört öykü için P

puanının düzeltilmiş iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ise .84'tür. Ayrıca Türk grubundan elde edilen P indeks değerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, Amerikan grubu ile oldukça benzer olduğu da saptanmıştır. Kaya (1993) tarafından yapılan geçerlilik güvenilirlik çalışmasında ise, üç hafta ara ile 35 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde test tekrarı yöntemi ile yapılan iki ayrı uygulamadan elde edilen envanterin güvenilirlik katsayısı 0.61 olarak bulunmuştur (Çeliköz, 2008, s. 341; Kaya, 1993, ss. 70-71).

3. 4. VERİLERİN TOPLANMASI:

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu, "Ahlâk" öğrenme alanıyla ilgili sorular ve Değerlerin Belirlenmesi Testi'nin uygulanması, 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılı 2. döneminde Mart ve Nisan aylarında gerçekleştirilmiştir.

Uygulamaların bir kısmı araştırmacının kendisi tarafından bizzat yapılmış, kalan kısmı da ders öğretmenleri tarafından yapılmış ve sekiz hafta sürmüştür. Kullanılan üç ölçme aracının uygulanması, belirlenen sınıf ve ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce veri toplama araçları ve kitapçıkların nasıl cevaplandırılacağı hakkında gerekli açıklamalar yapılarak, öğrencilere, Kişisel Bilgi Formu, "Ahlâk" öğrenme alanıyla ilgili sorular ve Değerlerin Belirlenmesi Testi'ni içeren kitapçık ve cevap anahtarı birlikte verilmiştir. Testlerin cevaplanması yaklaşık bir ders saati sürmüştür.

3. 5. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ:

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra, cevap kağıtları tek tek kontrol edilmiş, eksik ve hatalı doldurulanlar değerlendirmeye alınmamıştır.

Değerlerin Belirlenmesi Testi'nin puanlanması için "Center for the Study of Moral Development"dan "DIT Manual" temin edilmiştir. Değerlerin Belirlenmesi Testi öykülerinde, M puanı 8 ya da daha fazla olanlar ve maddelerin sıralamaları ile derecelendirmeleri arasında tutarsızlık bulunanlar değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca, herhangi bir öyküde dokuz veya daha fazla tutarsızlık yapan, herhangi bir tutarsızlığın olduğu ikiden fazla öykü içeren ve dokuz ya da daha fazla maddeyi aynı biçimde cevaplandıranların cevap kağıtları da değerlendirmeye alınmamıştır.

Değerlendirmenin ilk aşamasında, “Ahlâk” öğrenme alanıyla ilgili sorular ve Değerlerin Belirlenmesi Testi elle puanlanmış ve her öğrencinin, ahlâkî bilgi ve ahlâkî yargı düzeylerini gösteren üç farklı puan elde edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu’ndaki bağımsız değişkenlere ilişkin bilgiler ve “Ahlâk” öğrenme alanıyla ilgili sorular cevap kağıdına işlenmiş; Değerlerin Belirlenmesi Testi puanları ise, ayrı çizelgelere işlenmiştir.

Veriler daha sonraki aşamada, SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Science) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ortalamalar arasında, anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için varyans analizine başvurulmuştur. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ ’tir.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, araştırmadan elde edilen bulgular, bulguların tartışması ve yorumu bulunmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, bulguların tartışması ve yorumu yer almaktadır.

BULGULAR

Hipotez 1: “İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin ahlâkî yargı düzeyleri geleneksel düzeydedir.”

Ahlâkî yargı düzeyi bulunurken 5. ve 6. evreye verilen ağırlığı belirlemek için P puanı hesaplanır. P puanı gelenek ötesi düzeye verilen ağırlığı gösterir. 3. ve 4. evre puanları ise, geleneksel düzeye verilen ağırlığı gösterir.

Uygulama sonucunda en düşük geleneksel düzey puanı 17,5; en yüksek geleneksel düzey puanı 85,0; geleneksel düzey puanı ortalaması 56,16; standart sapması 12,53 olarak saptanmıştır. P puanı ise, en düşük 0; en yüksek 50,0; ortalama 22,68; standart sapması 10,52 olarak belirlenmiştir.

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin ahlâkî yargı düzeyleri Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Ahlâkî Yargı Düzeyleri

Ahlâkî Yargı Düzeyleri	N	%
Geleneksel Düzey	425	94,03
Gelenek Ötesi Düzey	27	5,97
Toplam	452	100.0

Tablo 9 incelendiğinde 27 ilköğretim öğrencisinin (%5,97) gelenek ötesi düzeyde; 425 öğrencinin (%94,03) ise, geleneksel düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin ahlâkî yargı düzeyinin geleneksel düzeyde olduğunu ileri süren hipotezi desteklemektedir.

Hipotez 2: “İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin ahlâkî bilgi düzeyleri arttıkça ahlâkî yargı düzeyleri de artmaktadır.”

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin ahlâkî bilgi düzeyleri ve ahlâkî yargı düzeylerinin ortalama ve standart sapmaları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Ahlâkî Bilgi Düzeyleri ve Ahlâkî Yargı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Ahlâkî Bilgi Düzeyi		Geleneksel Düzey	Gelenek Ötesi Düzey
0	X	62,500	25,000
	N	1	1
	S	.	.
1	X	48,000	28,00
	N	5	5
	S	17,3566	11,5109
2	X	51,346	24,808
	N	13	13
	S	12,6497	12,0096
3	X	56,563	23,438
	N	8	8
	S	12,6497	10,3456
4	X	62,692	21,154
	N	13	13
	S	11,5227	8,5156
5	X	54,479	21,042
	N	24	24
	S	10,7587	9,8609
6	X	55,357	23,214
	N	21	21
	S	11,6803	9,6871
7	X	51,607	27,321
	N	28	28
	S	11,8676	10,6703
8	X	54,583	20,000
	N	36	36

	S	12,3708	10,2120
9	X	59,353	20,560
	N	58	58
	S	9,9291	10,3435
10	X	56,875	20,885
	N	48	48
	S	11,8445	10,3712
11	X	55,806	22,833
	N	90	90
	S	13,1960	11,2067
12	X	56,712	21,525
	N	59	59
	S	13,4569	10,6978
13	X	57,794	23,529
	N	34	34
	S	13,3253	11,8564
14	X	54,464	22,679
	N	14	14
	S	16,6462	11,6216
Toplam	X	56,164	22,268
	N	452	452
	S	12,5339	10,5227

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin geleneksel düzeydeki ortalama puanlarının gelenek ötesi düzeydeki ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ahlâkî bilgi düzeyleri ve ahlâkî yargı düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Ahlâkî Bilgi Düzeyleri ve Ahlâkî Yargı Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Ahlâkî Düzey		KT	SD	KO	F	p
Geleneksel Düzey	Gruplar arası	2757,971	14	196,998	1,264	,226
	Gruplar içi	68093,414	437	155,820		p>.05
	Toplam	70851,385	452			Anlamsız
Gelenek Ötesi Düzey	Gruplar arası	1616,432	14	115,459	1,044	,408
	Gruplar içi	48321,676	437	110,576		p>.05
	Toplam	49938,108	451			Anlamsız

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin ahlâkî bilgi düzeyleri ve ahlâkî yargı düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin ahlâkî bilgi düzeyleri arttıkça ahlâkî yargı düzeylerinin de arttığını iddia eden hipotez desteklenmemektedir.

Hipotez 3: “Kız öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri erkeklerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir.”

Kız ve erkek öğrencilerin ahlâkî yargı düzeylerinin ortalama ve standart sapmaları Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Kız ve Erkek Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Cinsiyet		Geleneksel Düzey	Gelenek Ötesi Düzey
Kız	X	55,252	22,838
	N	222	222
	S	12,3691	10,8751
Erkek	X	57,043	21,717
	N	230	230
	S	12,6555	10,1644
Toplam	X	56,164	22,268
	N	452	452
	S	12,5339	10,5227

Tablo 12’de erkek öğrencilerin geleneksel düzey ortalama puanlarının kız öğrencilerin geleneksel düzey ortalama puanlarından yüksek olduğu; erkek öğrencilerin gelenek ötesi düzey ortalama puanlarının ise, kız öğrencilerin gelenek ötesi düzey ortalama puanlarından düşük olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre ahlâkî yargı düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Kız ve Erkek Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Ahlâkî Düzey		KT	SD	KO	F	p
Geleneksel Düzey	Gruplar arası	362,446	1	362,446	2,314	,129
	Gruplar içi	70488,939	450	156,642		p>.05
	Toplam	70851,385	451			Anlamsız
Gelenek Ötesi Düzey	Gruplar arası	141,816	1	141,816	1,282	,258
	Gruplar içi	49796,293	450	110,658		p>.05
	Toplam	49938,108	451			Anlamsız

Tablo 13’te kız öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ile erkek öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri erkeklerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksek olduğunu ifade eden hipotez doğrulanmamaktadır.

Hipotez 4: “Anne ve babalarının öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri de artmaktadır.”

Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyleri ve öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ortalama ve standart sapmaları Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Düzeyleri ve Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeyleri Ortalama ve Standart Sapmaları

Babanın Öğrenim Düzeyi		Geleneksel Düzey	Gelenek Ötesi Düzey
Okur yazar değil	X	49,643	25,000
	N	7	7
	S	13,8013	11,2731
İlkokul mezunu	X	55,929	21,527
	N	113	113
	S	12,7396	10,3533
Ortaokul mezunu	X	56,867	21,491
	N	109	109
	S	13,2907	11,0351
Lise mezunu	X	56,529	22,482
	N	139	139
	S	12,4510	10,1506
Üniversite mezunu	X	55,506	23,690
	N	84	84
	S	11,3261	10,6666
Toplam	X	56,164	22,268
	N	452	452
	S	12,5339	10,5227

Tablo 14’te babası sırasıyla ortaokul, ilkokul ve üniversite mezunu olanların geleneksel düzey puan ortalamalarının yüksek olduğu; babası okur yazar olmayanların geleneksel düzey puan ortalamalarının düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca, babası okur yazar olmayanlar ve ilkokul mezunu olanlar hariç, babanın öğrenim düzeyi artıkça gelenek ötesi puan ortalamalarının arttığı bulunmuştur. Babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Ahlâkî Düzey		KT	SD	KO	F	p
Geleneksel Düzey	Gruplar arası	412,641	4	103,160	,655	,624
	Gruplar içi	70438,744	447	157,581		p>.05
	Toplam	70851,385	451			Anlamsız
Gelenek Ötesi Düzey	Gruplar arası	356,540	4	89,135	,804	,523
	Gruplar içi	49581,569	447	110,921		p>.05
	Toplam	49938,108	451			Anlamsız

Tablo 15'te babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyleri ve öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ortalama ve standart sapmaları Tablo 16'da verilmektedir.

Tablo 16. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumları ve Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeyleri Ortalama ve Standart Sapmaları Ortalama ve Standart Sapmaları

Annenin Öğrenim Düzeyi		Geleneksel Düzey	Gelenek Ötesi Düzey
Okur yazar değil	X	53,542	20,625
	N	12	12
	S	9,5619	8,6027
İlkokul mezunu	X	55,994	21,907
	N	156	156
	S	13,5381	10,6298
Ortaokul mezunu	X	57,010	22,025
	N	100	100
	S	12,9527	10,9042
Lise mezunu	X	55,578	22,276
	N	134	134
	S	10,9507	10,5820
Üniversite mezunu	X	57,200	24,250
	N	50	50
	S	13,2638	9,7840
Toplam	X	56,164	22,268
	N	452	452
	S	12,5339	10,5227

Tablo 16 incelendiğinde geleneksel ve gelenek ötesi düzeydeki öğrencilerin çoğunun annesinin sırasıyla üniversite, lise ve ortaokul mezunu olduğu

belirlenmiştir. Annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Ahlâkî Düzey		KT	SD	KO	F	p
Geleneksel Düzey	Gruplar arası	258,245	4	64,561	,409	,802
	Gruplar içi	70593,140	447	157,926		p>.05
	Toplam	70851,385	451			Anlamsız
Gelenek Ötesi Düzey	Gruplar arası	255,048	4	63,762	,574	,682
	Gruplar içi	49683,061	447	111,148		p>.05
	Toplam	49938,108	451			Anlamsız

Tablo 17’de annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Anne ve babalarının öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin ahlâkî yargı düzeylerinin de arttığını belirten hipotez desteklenmemektedir.

Hipotez 5: “Anne ve babalarının mesleğine göre öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri de değişmektedir.”

Babalarının mesleğine göre öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ortalama ve standart sapmaları Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18. Babalarının Mesleğine Göre Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeyleri Ortalama ve Standart Sapmaları

Babanın Mesleği		Geleneksel Düzey	Gelenek Ötesi Düzey
İşsiz	X	55,658	19,737
	N	19	19
	S	10,2348	9,9963
Memur	X	59,115	20,808
	N	65	65

	S	11,9196	8,8731
İşçi	X	57,077	20,462
	N	65	65
	S	12,0996	10,4572
Emekli	X	55,992	24,237
	N	59	59
	S	11,9440	10,5787
İşyeri sahibi	X	57,213	21,598
	N	61	61
	S	12,9671	11,0589
Serbest çalışan	X	53,864	23,682
	N	110	110
	S	13,6328	11,0499
Başka	X	55,582	22,671
	N	73	73
	S	12,1229	10,5436
Toplam	X	56,164	22,268
	N	452	452
	S	12,5339	10,5227

Tablo 18’de babası memur olanların geleneksel düzey ortalamalarının yüksek, babası serbest çalışanların geleneksel düzey ortalamalarının düşük olduğu; babası emekli olanların gelenek ötesi ortalama puanlarının yüksek, babası işsiz olanların gelenek ötesi ortalama puanlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Babalarının mesleğine göre öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Babalarının Mesleğine göre Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Ahlâkî Düzey		KT	SD	KO	F	p
Geleneksel Düzey	Gruplar arası	1300,922	6	216,820	1,387	,218
	Gruplar içi	69550,463	445	156,293		p>.05
	Toplam	70851,385	451			Anlamsız
Gelenek Ötesi Düzey	Gruplar arası	960,363	6	160,061	1,454	,192
	Gruplar içi	48977,745	445	110,062		p>.05
	Toplam	49938,108	451			Anlamsız

Tablo 19 incelendiğinde babalarının mesleğine göre öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Annelerinin mesleğine göre öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ortalama ve standart sapmaları Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20. Annelerinin Mesleğine Göre Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeyleri Ortalama ve Standart Sapmaları

Annenin Mesleği		Geleneksel Düzey	Gelenek Ötesi Düzey
İşsiz	X	56,681	21,550
	N	313	313
	S	12,7167	10,0736
Memur	X	59,048	25,476
	N	21	21
	S	13,7722	11,1417
İşçi	X	53,958	22,083
	N	24	24
	S	11,8165	12,5036
Emekli	X	53,056	28,889
	N	9	9
	S	11,3039	10,9052
İşyeri sahibi	X	56,806	20,694
	N	18	18

	S	9,3858	10,2830
Serbest çalışan	X	54,459	23,581
	N	37	37
	S	13,5290	11,1732
Başka	X	53,167	25,000
	N	30	30
	S	10,8860	11,5221
Toplam	X	56,164	22,268
	N	452	452
	S	12,5339	10,5227

Tablo 20’de annesi memur olanların geleneksel düzey puan ortalamasının yüksek, annesi emekli olanların düşük olduğu; annesi emekli olanların gelenek ötesi düzey ortalamasının yüksek, annesi işyeri sahibi olanların ise, düşük olduğu bulunmuştur. Annelerinin mesleğine göre öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Annelerinin Mesleğine göre Öğrencilerin Ahlâkî Yargı Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Ahlâkî Düzey		KT	SD	KO	F	p
Geleneksel Düzey	Gruplar arası	846,276	6	141,046	,897	,497
	Gruplar içi	70005,109	445	157,315		p>.05
	Toplam	70851,385	451			Anlamsız
Gelenek Ötesi Düzey	Gruplar arası	1105,339	6	184,223	1,679	,124
	Gruplar içi	48832,769	445	109,737		p>.05
	Toplam	49938,108	451			Anlamsız

Tablo 21’de Annelerinin mesleğine göre öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlenmiştir. Anne ve babalarının mesleğine göre öğrencilerin ahlâkî yargı düzeylerinin de değiştiğini ifade eden hipotez doğrulanmamaktadır.

TARTIŞMA VE YORUM

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi düzeyi ile ahlâk gelişimleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın ilk hipotezi, **“İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin ahlâkî yargı düzeyleri geleneksel düzeydedir.”** şeklinde belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlar bu hipotezi desteklemektedir (Bkz. Tablo 9). Öğrencilerin içinde buldukları yaş grubu Piaget'nin özerk ahlâk dönemine, Kohlberg'in geleneksel ahlâk düzeyine karşılık gelmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklar cezadan kaçınmak için yetişkinlerin beklentilerine göre davranırlar; kurallara sorgulamadan uyarlar. Çocuklar için, kendilerine faydalı olan ve çıkarlarına uyan davranışlar ahlâklıdır. Kohlberg, Havihurst ve Neugarten (1967), araştırmalarında, 11 yaşına kadar nedenin dikkate alındığını (dışa bağlı dönem), 13-18 yaşları arasında maddi sonuçların dikkate alındığını (özerk dönem) tespit etmişlerdir. Akyürek (2007), araştırmasında ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin %69,93'ünün geleneksel düzeyde olduğunu bulmuştur. Bulgular araştırmadaki bulguları desteklemektedir.

İkinci hipotez, **“İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin ahlâkî bilgi düzeyleri arttıkça ahlâkî yargı düzeyleri de artmaktadır.”** şeklindedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ahlâkî bilgi düzeyleri ile ahlâkî gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır, hipotez desteklenmemektedir. (Bkz. Tablo 10-11). Öğrencilerin ahlâkî bilgi düzeyleri arttıkça ahlâkî yargı düzeylerinin de artacağı varsayılmıştı. Öğrencilerin ahlâkî bilgileri sadece okulda öğrendikleri ile sınırlı değildir; çevrelerindeki kişilerden öğrendikleri ahlâkî bilgilerin yanısıra, kendi ahlâkî düşünceleri de ahlâkî yargı düzeylerini etkilemektedir. Dolayısıyla, sadece ahlâkî bilgi düzeylerine bakarak öğrencilerin ahlâkî gelişim düzeylerini tahmin etmek mümkün değildir.

Üçüncü hipotez, **“Kız öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri erkeklerin ahlâkî yargı düzeylerinden daha yüksektir.”** şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre ahlâkî yargı düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır, hipotez doğrulanmamaktadır (Bkz. Tablo 12-13). Kızların erkeklere oranla daha bağımlı olmaları ve erkeklerden daha erken yaşta ergenliğe girmeleri nedeniyle kızların ahlâkî yargı düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğu

düşünülmüştü. Kızların ahlâkî yargı düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşan çok sayıda araştırma olmasına rağmen, tam tersi sonuca ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Ahlâkî yargı, cinsiyet dışındaki değişkenlerden de etkilenmekte, bu durum kızların ahlâkî yargı düzeylerinin her zaman erkeklerden yüksek olamayacağını göstermektedir. Çileli'nin (1981a) 14-18 yaşlarındaki İngiliz öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre ahlâkî yargı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Özgüleç (2001), çalışmada, 7-11 yaşlarındaki çocukların cinsiyet değişkenleri ile ahlâkî yargı puanı arasında önemli ilişkiler saptamamıştır. Akyürek (2007), araştırmasında, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetleri ile ahlâkî yargı düzeyi arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Bu bulgular araştırmadaki bulguları destekleyen niteliklere sahiptir.

Dördüncü hipotez, **“Anne ve babalarının öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri de artmaktadır.”** şeklindedir. Öğrencilerin anne-babalarının ahlâkî yargılarını model aldıkları ve anne-babalarının öğrenim düzeyinin artmasının öğrencilerin daha bağımsız ve eleştirel düşünmesini sağlayacağı düşünülerek, anne-babalarının öğrenim düzeyi yüksek olan öğrencilerin ahlâkî yargı düzeylerinin de yüksek olacağı öngörülmüştü. Elde edilen veriler anne-babanın öğrenim düzeyi ile öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, hipotez doğrulanmamıştır (Bkz. Tablo 14-15-16-17). Özkaynak (1982), araştırmasında, 6-11 yaşlarındaki öğrencilerin annelerinin eğitim durumunun öğrencilerin ahlâkî yargılarının gelişimini etkilemediği saptamıştır. Akyürek (2007), çalışmada, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin anne-babalarının öğrenim düzeyleri ile öğrencilerin ahlâkî gelişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Bulgular araştırmadaki bulguları desteklemektedir.

Beşinci hipotez, **“Anne ve babalarının mesleğine göre öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri de değişmektedir.”** şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, anne-babanın mesleği ile öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır, hipotez desteklenmemektedir (Bkz. Tablo 18-19-20-21). Anne-babanın mesleğine bağlı olarak ailenin aylık gelirinin ve saygınlığının yüksek olmasının öğrencilerin ahlâkî yargı düzeylerini arttıracığı tahmin edilmişti. Ancak,

ahlâkî yargı düzeyinin sadece anne-babanın mesleğine bağlı olarak ölçülemeyeceği görölmüştür.

Ayrıca, yaş, sınıf düzeyi, anne ve babanın ilgisi ve ailenin gelir düzeyi ile ahlâkî yargı düzeyi arasında da anlamlı bir fark saptanmamıştır.

SONUÇ

Bu araştırmada, Kohlberg'in ahlâk gelişimi kuramına göre, ilköğretim 2. kademe ğrencilerinin ahlâkî yargı düzeyleri, bunu etkileyen faktörler ve öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri ile ahlâkî bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim 2. kademe ğrencilerinin ahlâkî yargı düzeylerinin geleneksel düzeyde olduğu,
2. İlköğretim 2. kademe ğrencilerinin ahlâkî bilgi düzeyleri ile ahlâkî yargı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı,
3. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ahlâkî yargı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı,
4. Anne ve babalarının öğrenim düzeyi ile öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı,
5. Anne ve babalarının mesleği ile öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı,
6. Yaş, sınıf düzeyi, anne ve babanın ilgisi ve ailenin gelir düzeyi ile ahlâkî yargı düzeyi arasında da anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Kohlberg'in ahlâk gelişimi kuramına göre, ilköğretim 2. kademe öğrencileri geleneksel düzeydedir. Bu ğrenciler, yetişkinlerin koydukları kurallara cezadan kaçınmak için uymakta; kendi yararlarına olan ya da çıkarlarına uyan davranışları sergilemektedirler.

İlköğretim 2. kademe ğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi işlemeleri yaşları itibariyle içinde buldukları ahlâkî yargı düzeyini doğrudan etkilememektedir. Öğrenciler okul dışında, sosyal ve psikolojik faktörlerden de etkilenerak ahlâkî yargılarda bulunmaktadırlar. Dolayısıyla, ğrencilerin ahlâkî yargı düzeylerini belirlemek için, sadece Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde öğrendikleri bilgiler yeterli değildir.

Kızların ahlâkî yargı düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğunu saptayan çoğu araştırmaya karşılık, kızların yetiştirilme tarzı ya da ergenliğe daha erken girmeleri nedeni ile ahlâkî yargı düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğunu iddia edilemez. Ahlâkî yargı düzeyi cinsiyet dışındaki değişkenlerden de etkilenmektedir.

Anne-babanın öğrenim düzeyi arttıkça, çocuklarına fikirlerini serbestçe ifade edebilecekleri, tartışabilecekleri ortamlar hazırlamaları çocukların olaylara bakış açılarını değiştirirse de anne-babanın öğrenim düzeyi çocuklarının ahlâkî yargı düzeyini arttırmak için tek sebep olarak gösterilememektedir.

Anne-babanın mesleği, ailenin toplumsal statüsünü ve aylık gelirini etkilemektedir. Ancak, öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyini anne-babalarının mesleği doğrudan etkilememekte, öğrenciler ahlâkî yargılarını değiştirecek birçok faktörün etkisinde kalmaktadırlar.

Yaş, sınıf düzeyi, anne ve babanın ilgisi ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri de öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyini diğer değişkenlerle birlikte etkilemekte, sadece bir değişkenle ahlâkî yargı düzeyi tespit edilememektedir.

Ahlâk gelişimi, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi ile desteklense de yalnızca Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi verilerek öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyini arttırmak mümkün değildir. Öğrencilerin ahlâkî yargı düzeyi, farklı değişkenlerden de etkilenmektedir. Ahlâk gelişimi tek değişkenle açıklanamamaktadır.

ÖNERİLER

1. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitabındaki “Ahlâk” öğrenme alanıyla ilgili konular ahlâk gelişim kuramlarına göre gözden geçirilebilir.
2. Öğrencilerin ahlâkî gelişimleri farklı kuramlara göre incelenerek karşılaştırma yapılabilir.
3. Okulda öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkaracak, içinde buldukları ahlâkî düzeye uygun ahlâk eğitimi verilmelidir.
4. Öğrencilere öğrendiklerini tartışabilecekleri, eleştirebilecekleri, farklı bakış açıları kazanabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır.
5. Ahlâkî davranışlar model alma ve gözlem yoluyla öğrenmelerle gerçekleştiği için, anne-baba ve öğretmenler ahlâkî davranışlarıyla öğrencilere model olmalıdır.

BİBLİYOGRAFYA

- Achenbach, T. A. (1992). *Developmental psychopathology*. M. H. Bornstein, M. E. Lamb (Eds.), **Developmental Psychology: An Advanced Textbook** (Hillsdale, NJ: Erlbaum) adlı eserin içinde.
- Aime, S. (1977). **Yeni Pratik Pedagoji**. (Çev.: S. Odabaş), Ankara: MEB.
- Akkoyun, F. (1987). *Empatik eğilim ve ahlâkî yargı*. **Psikoloji Dergisi**, S. 21, ss. 91-98.
- Akyürek, P. G. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinin Öğrencilerin Ahlâk Gelişimine Etkisi: Kohlberg'in Ahlâk Gelişimi Kuramı Açısından Bir Değerlendirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Al-Ansari, Eissa, M. (2002). *Effects of gender education on the moral reasoning of Kuwait University students*. **Social Behavior and Personality: An International Journal**, 30 (1): 75-82.
- Alaylıoğlu, R. & Oğuzkan, A. F. (1976). **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi.
- Alkan, T. (1991). *Din ve ahlâk eğitimi ile ilgili sorunlar nasıl çözülebilir?* **Türk Eğitim Derneği IX. Öğretim Toplantısı**'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Allinsmith, W. (1960). *Moral standards: II. The learning of moral standards*. D. R. Miller, G. E. Swanson (Eds.), **Inner Conflict and Defense** (New York: Holt) adlı eserin içinde, ss. 141-146.
- Andrews, G. & Halford, G. S. (1998). *Children's ability to make transitive inferences: The importance of promise integration and structural complexity*. **Cognitive Development**, 13: 479-513.

Argyle, M. & Hallahmi, B. B. (1975). **The Social Psychology of Religion**. London.

Arı, R. (2003). **Gelişim ve Öğrenme**. 1. Baskı, Konya: Atlas Kitabevi.

Armon, C. & Dawson, T. L. (1997). *Developmental trajectories in moral reasoning across the life-span*. **Journal of Moral Education**, 26 (4): 433-454.

Arslan, A. (1999). **Felsefeye Giriş**. Ankara.

Atkinson, R. L. & Atkinson, R. C. & Hilgard, E. R. (1999). **Psikolojiye Giriş**. (Çev.: Y. Alogan), 12. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınları.

Ay, M. E. (1995). **Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?** 3. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları.

Aydın, A. (2005). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. 6. Baskı, Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.

Aydın, B. (2002). *Gelişimin doğası*. (Der.: B. Yeşilyaprak), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi** (3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık) adlı eserin içinde, s. 40.

Aydın, M. Z. (2003). **Ahlâk Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları.

Aytar, A. (2007). *Kişilik gelişimi*. A. Ulusoy (Ed.), **Eğitim Psikolojisi** (Ankara: Anı Yayıncılık) adlı eserin içinde.

Bacanlı, H. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). **Social Learning and Personality Development**. New York: Holt Reinhart and Inston.

Başaran, İ. E. (1980). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Başaran Yayınları.

----- (1996). **Eğitim Psikolojisi**. 5. Baskı, Ankara: Gül Yayınevi.

----- (1997). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Başaran Yayınları.

Bee, H. & Boyd, D. (2003). **The Developing Child**. 10. Edition, Allyn and Bacon.

Berk, L. E. (2004). **Development Through the Life-span**. 3. Edition, Allyn and Bacon.

Betram, B. (1976). *Typen Moralischen Urteilens*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Düsseldorf: Universität Düsseldorf.

Betram, H. (1976). *Gesellschaftliche und Familiare Bedingungen Moralischen Urteilens*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Düsseldorf: Universität Düsseldorf.

Bilgin, B. (1988). **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Bilgin, B. (1991). **İslam ve Çocuk**. Ankara: DİB Yayınları.

----- (1991). *Çocuklarımıza insancıl davranışları nasıl kazandırabiliriz? Din Öğretimi Dergisi*, Ankara: MEB, S. 26.

Binbaşıoğlu, C. (1995). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Bixler, L. E. (1979). *Çocukta karakter gelişimi*. **Çocuk Psikolojisi** (Çev.: İ. N. Özgür, İstanbul) adlı eserin içinde.

Budak, S. (2000). **Psikoloji Sözlüğü**. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Buell, E. K. (2009). *The Relationship of Ethics Education to the Moral Development of Accounting Students*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), America: Nova Southeastern University.
- Can, G. (2005). *Kişilik gelişimi*. (Der.: B. Yeşilyaprak), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi** (9. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık) adlı eserin içinde, ss. 129-133.
- Cebeci, A. (2005). *İlköğretim Din kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Ahlâkî Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cesur, S. (1997). *The Relationship Between Cognitive and Moral Development*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Cevizci, A. (2002). **Felsefe Sözlüğü Paradigma**. İstanbul: Engin Yayıncılık.
- Charles, C. M. (2003). **Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Clouse, B. (1991). *Religious experience, religious belief and moral development of students at a state university*. **Journal of Psychology and Christianity**, 10: 337-349.
- Craft, A. (1994). *Five and six year-old' views on friendship*. **Educational Studies Carfax Publishing**, 20 (2): 181-195.
- Craig, G. J. & Baucum, D. (2002). **Human Development**. 9. Edition, New York: Prentice-Hall.
- Crain, W. C. (1985). **Theories of Development**. Englewood Cliff, New York: Prentice- Hall.