

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**3-11 YAŞ ÇOCUKLARININ AHLAK GELİŞİMLERİNİN PİAGET’NİN AHLAKİ
GELİŞİM KURAMI’NA GÖRE İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Aylin SÖZER ÇAPAN

İstanbul, 2005

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**3-11 YAŞ ÇOCUKLARININ AHLAK GELİŞİMLERİNİN PİAGET'İN AHLAKİ
GELİŞİM KURAMI'NA GÖRE İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Aylin SÖZER ÇAPAN

Danışman: Yard. Doç. Dr. Oya RAMAZAN

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

3–11 YAŞ ÇOCUKLARININ AHLAK GELİŞİMLERİNİN PİAGET’NİN AHLAKİ
GELİŞİM KURAMI’NA GÖRE İNCELENMESİ

Aylin SÖZER ÇAPAN

İmzalar

Danışman : Yard. Doç Dr. Oya RAMAZAN

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ozana URAL

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Canan SAVRAN

Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Tezi

İstanbul, 2005

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-4 ve 6 yaş, ilköğretim kurumuna devam eden 7 yaş (1. sınıf) ve 11 yaşlarındaki (5. sınıf) çocukların ahlaki yargılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini belirlemektir.

Bu amaca yönelik bir Ahlâki Yargı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek “ikilem”, “kasti kaza”, “yardımlaşma”, “kültürel paylaşım” ve “kural” alt boyutlarından oluşmaktadır. Her bir alt boyutta bir hikâye ve ona ait sorular bulunmaktadır. Her bir hikâye çocuklara okunduktan sonra 3 ayrı grupta soru sorulmaktadır. Birinci gruptaki sorular çocuğun okuduğunu anlayıp anlamadığını sınımaya yöneliktir. İkinci ve üçüncü grup sorularda ahlaki akıl yürütme ve kendini karşısındakinin yerine koyabilme becerileri sınanmaktadır.

Araştırmada 363’ü kız 384’ü erkek olmak üzere 747 kişilik örneklem grubuyla çalışılmıştır. Örneklemi oluşturan çocukların 80 tanesi 3 yaş, 125 tanesi 4 yaş, 113 tanesi 6 yaş, 204 tanesi 7 yaş (ilköğretim 1. sınıf) ve 225 tanesi 11 yaş (ilköğretim 5. sınıf) grubundadır. Bu çocukların 280 tanesi tek çocuk, 467 tanesi ise 1 veya daha fazla sayıda kardeşi olan çocuklardır.

Ahlaki Yargı Ölçeği’nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda maddelerin 5 alt boyut içinde toplandığı ve ölçeğin % 80 oranında ahlaki yargı düzeyini ölçebilir nitelikte bir ölçek olduğu sonucuna varılabilmektedir. Maddelerin hangi alt boyutlar içinde yer aldığını belirlerken minimum açıklama yüzdesi .50 olarak kabul edilmiş ve her bir hikâyeye ait maddelerin ilgili alt boyut içinde yer aldığı tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa değerinin .69 olarak sınırdan görülmesi madde sayısının azlığından kaynaklanmış olabilir.

Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanlarında yaş, yaş grupları, kardeşi olup olmama, kaçınıcı çocuk, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, 7 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitimi alıp almama, yaş ve ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuş. Cinsiyet, yaş ve

cinsiyet, yaş ve kardeşi olup olmama, kardeş sayısı, yaş ve anne öğrenim durumu, yaş ve baba öğrenim durumu, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarında yaş, cinsiyet, kardeşi olup olmama, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk, anne öğrenim durumu, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuş, baba öğrenim durumu, 7 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitimi alıp almama değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Elde edilen bulgular ışığında yorumlar yapılmış ve ölçeğin, çocukların ahlâki yargı düzeyinin ölçülmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, Piaget'nin temel önermelerinin halen devamlılığını koruduğu, ahlaki gelişimde bilişsel gelişime paralel olarak sıralamanın değişmediği ancak üst düzeyde ahlaki yargıda bulunma yaşında değişmeler olabileceği görülmüştür.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine whether the moral judgments of the 3-4 years old preschool children, and 7 years old (1st grade) or 11 years old (5th grade) elementary school children show differences with respect to the demographical variables.

Within this framework, a Moral Judgment Scale has been developed. This scale consists of the factors such as; “dilemma”, “accident intention”, “collaboration”, “cultural sharing” and “rule”. Under each factor, there is a story, and there exist questions related to the stories. Three groups of questions are asked to the children after the stories are told. The first group of questions are to test whether the children actually understood what the story was telling. The second and third group of questions are to test the moral implications and the ability to put oneself in somebody else’s position.

In this research, a sampling group of 747 persons, of which 363 were girls and 384 were boys, was studied. 80 of the samples belonged to the 3 years old group, whereas 125 of them belonged to the 4 years old, 113 of them belonged to the 6 years old, 204 of them belonged to the 7 years old (elementary school 1st grade) and 225 of them belonged to the 11 years old (elementary school 5th grade). 280 of these children were single kids and 467 of them were siblings of one or more children.

The results of the validity and reliability studies on the Moral Judgment Scale have shown that the factors could be sorted in 5 sub-dimensions, and the scale was able to measure the moral judgment level at a ratio of 80 %. A minimum defining ratio of .50 was assumed while determining under which sub-dimension the items could be placed. The relationship between the sub-dimensions of the scale was found to be statistically meaningful. The reason why the Cronbach Alfa value was observed to be near the limit value of .69 was attributed to the limited number of items.

The cumulative scores of the Moral Judgment Scale were found meaningful according to the variables which were age; age groups; presence of a sibling; rank of the child; educational level of the mother and the father; pre-school education for the

seven year-olds; age and economical state of the family, whereas no statistically meaningful difference was found according to the variables which were sex; age and sex; age and presence of a sibling; number of siblings; age and educational level of the mother; age and educational level of the father; economical state of the family.

According to the scores of the sub-dimensions of the Moral Judgment Scale, meaningful differences were found with respect to the variables which were age; sex; presence of a sibling; number of siblings; rank of the child; educational level of the mother; and economical state of the family and, whereas no statistically meaningful difference was found according to the variables which were educational level of the father; pre-school education for the seven year-olds.

Interpretations were made in view of the results, and it was concluded that the scale was effective in measuring the moral judgment level of children. In this study, it was observed that the basic hypothesis of Piaget still maintain their continuity, and that the moral development is parallel to the cognitive development with respect to age ranking, however, at higher levels there may be differences in the age of realizing the moral judgment.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ABSTRACT

BÖLÜM I.

GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM.....	4
1.2. AMAÇ.....	5
1.3. ÖNEM.....	6
1.4. VARSAYIMLAR.....	6
1.5. SINIRLILIKLAR.....	6
1.6. TANIMLAR.....	6

BÖLÜM II.

İLGİLİ LİTERATÜR	8
2.1 KİŞİLİK GELİŞİMİ.....	8
2.1.1. KİŞİLİK GELİŞİMİ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR.....	8
2.1.1.1. MİZAÇ.....	8
2.1.1.2. KARAKTER.....	9
2.1.1.3. BENLİK VE BENLİK SAYGISI.....	9
2.1.1.4. TUTUM.....	9
2.1.1.5. ÖNYARGI VE AYIRIM.....	11
2.1.1.6. İNANÇ.....	11
2.1.1.7. VİCDAN.....	12
2.1.1.8. DEĞER VE DEĞERLER.....	14
2.1.1.9. AHLAK.....	16
2.1.1.10. AHLAKİ YARGI.....	17
2.1.1.11. AHLAKİ DEĞER.....	17
2.2. AHLAK GELİŞİMİ.....	19
2.2.1. AHLAK GELİŞİMİ İLE İLGİLİ KURAMLAR.....	20
2.2.1.1. FREUD VE PSİKO-ANALİTİK KURAMI.....	21
2.2.1.2. ERİKSON VE KURAMI.....	22
2.2.1.3. BANDURA VE MCDONALD.....	22
2.2.1.4. SOSYAL ÖĞRENME KURAMI.....	23
2.2.1.5. TOPLUMSAL ÖĞRENME KURAMI.....	24
2.2.1.6. BİLİŞSEL YAKLAŞIM KURAMI.....	26
2.2.1.7. DEWEY VE AHLAK GELİŞİMİ.....	28
2.2.1.8. GİLLİGAN VE AHLAK GELİŞİMİ.....	29
2.2.1.9. KOHLBERG'İN AHLAKİ GELİŞİM KURAMI.....	30
2.2.1.10. PİAGET VE BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI.....	42
2.3. YURTDIŞI VE YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	53

BÖLÜM III

YÖNTEM	62
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	62
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	62
3.2.1. EVREN.....	62
3.2.2. ÖRNEKLEM.....	62
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	63

3.3.1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	63
3.3.1.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	63
3.3.1.2. AHLAKİ YARGI ÖLÇEĞİ.....	63
3.3.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI.....	64
3.3.2.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU'NUN UYGULANMASI.....	64
3.3.2.2. AHLAKİ YARGI ÖLÇEĞİNİN UYGULANMASI.....	64
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	65
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUMLAR.....	67
4.1. AHLAKİ YARGI ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	67
4.2. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	72
4.3. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ BULGULAR.....	79
V. BÖLÜM	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	106
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	106
5.2. ÖNERİLER.....	116
KAYNAKÇA.....	118
EKLER.....	127

BÖLÜM I.

GİRİŞ

Çocuk doğar ve büyür. İlk eğitimini ailede alır. Aile, toplumun kültür değerlerinin bir kuşaktan diğerine aktarılması şeklindeki temel eğitimsel işlevinin yanında, özellikle okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında etkili bir sosyalleştirme görevi de yapar.

Toplumların görevi olan kültürlerini sürdürmek ve geliştirmek, yetişmekte olan kuşağın eğitim ve öğretimiyle olur. Eğitim, çocuk doğar doğmaz ailede başlar, okul içinde ve dışında yapılan eğitim ve öğretimle birlikte yaşam boyu sürer (Yavuzer, 1998, s:153).

Aile kurumu, çocuğun alacağı kavramları seçerek vermekte, onları yorumlamakta ve sonucu değerlendirmektedir. Bu seçici ve değerlendirici süreç, çocukta kişisel ve sosyal davranışlarla ilgili değer duygusunun gelişmesiyle sonuçlanmaktadır. Hiç kuşkusuz çocuğun bulunduğu kültür çevresi içinde yer alan ve onu etkileyecek gelenek ve kurallar da vardır. Ancak yargıların oluştuğu, tercihlerin yapıldığı ya da en azından etkilendiği yer ailedir. Kişiliğin gelişmesi, bir dizi tercihin geliştirilmesiyle olanaklıdır. Bu tercihler bireyin değerlerini temsil eder ve geniş ölçüde ailenin koşullandırılmasının bir sonucudur (Yavuzer, 1998, s:136).

Eğitimin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi, ilerideki kişiliğinin belirleyicisi olması ve kişilik gelişiminin bir parçası olan ahlak ve vicdan gelişiminin de tüm toplumun geleceğini etkileyeceği düşünüldüğünde, aile içinde başlayan bu sürecin önemine dikkat çekilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Eğitimin hedeflerinden biri değer yaratmak, değerlerini davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir (Çağlar,2003, s:304). Değerler kavramsal olarak üzerinde çok durulan bir konu olmasına rağmen, değer kavramının yeterince açıklığa kavuşturulduğunu söylemek zordur. Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar

değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler. Bireylerin her davranışları dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedirler (Dilmaç, 2002, s: 1).

Değerler var olan şeyleri ve süreçleri evrenin bir parçası yapan anlam kalıplarıdır. Özgürlük, sorumluluk, hümanizm gibi değerler aracılığıyla kendimizi büyük bir yapının parçası olarak algılarız, onlarla özdeşleşiriz. Bu anlamlar ağı ve sarmalı içinde hayata, insana, evrene anlamlar yükleyecek bir bilinç, kimlik ve kişilik kazanırız. Başkalarıyla kurduğumuz ilişkilerde değerler aracılığıyla kendi varlığımızın ve gerçekliğimizin boyutlarını keşfederiz. Kendimizi öğrenirken onları da öğreniriz. Bu yaşantılarla var oluruz. Böylece değerler, doğanın ve toplumun bir ögesi ya da bir ürünü olmaktan öte var oluşumuzun bir boyutu haline gelir. Değerler yaşantıları, eylemleri ve dünyayı sadece yaşanır kılmaz, aynı zamanda anlamlı ve değerli kılar (Çağlar, 2003, s:305).

Gelişimin erken dönemlerinde çocuklara kazandırılmaya çalışılan değerlerin gelişimi bilişsel gelişim ve sosyal gelişimden ayrı olarak düşünülemez. Genel olarak değerler eğitimi denildiğinde moral (ahlaki), kişilik ya da karakter eğitimi kavramları karşımıza çıkmaktadır. Değişik kaynaklarda bu kavramların birbiri yerine kullanıldıkları gözlenmektedir (Balat, 2005, s:197).

Yeni yetişen her insanın, doğru ve yanlış kararlarını, içinde bulunduğu gelişim dönemine göre farklı şekillerde ele aldığı düşünülmektedir. Piaget ve Kohlberg teorilerinde, kişinin gelişim dönemlerine göre değişik yargılarda bulunduğunu ifade ederek, bunları ahlaki gelişim başlığı altında yaşa bağlı dönemler halinde sunmuşlardır.

Piaget' ye göre ahlak gelişimi, bilişsel gelişim gibi birbirini izleyen dönemler halinde ortaya çıkmaktadır ve çocuğun çevreyle etkin etkileşimi ahlak gelişimini de etkilemektedir. Piaget çocukların “doğru-yanlış” hakkındaki yargılarını anlayarak, ahlaki gelişimlerini izleyebilmek için çocuk oyunlarını, oyunlardaki kuralları ve

anlatılan davranışları değerlendirebilecekleri küçük öyküler kullanmıştır. Ahlak gelişiminde yaşa bağlı değişimler olduğunu söyleyen Piaget küçük çocukların önce kurala kural olduğu için uyarken, zamanla kuralların ne anlama geldiğini anladıklarını söylemektedir (Özdemir, 2003, s:116).

Piaget ve arkadaşları, problem durumlar karşısında çocukların davranışlarını değil, ahlaki yargılarını değerlendirmiştir. Bunun için Cenevre'nin yoksul bölgelerindeki çocuklara bazı problem durumlar hakkında sorular sormuşlardır. Çocukların cevaplarından yola çıkarak ahlaki yargıların iki evrede oluştuğunu belirlemişlerdir. Bunlardan birincisi; 7 ya da 8 yaş sonlarını içeren zorlama/baskı altındaki ahlak (the morality of constraint) ve ikincisi kabullenici/işbirlikçi ahlak (the morality of cooperation) dir (Berkowitz, 1964, s: 44).

1. evrede çocuk yetişkinleri baskın ve her şeyi yapabilecek güçte olarak gördüğünden, hiç değişmeyen ve sonsuz kuralları soru sormadan (sorgulamadan) otomatik olarak kabullenir. Bu dönemde çocuklar davranışları sonuçlarına göre değerlendirirler (5 fincan kıran bir çocuğun, 1 reçel kavanozunu düşüren çocuğa göre daha kabahatli olarak görülmesi). Piaget bunu “ahlaki gerçeklik ilkesi” olarak adlandırmıştır (Berkowitz, 1964, s: 44).

2. evre genellikle 9 ya da 10 yaş civarı başlamaktadır. Çocuğun güç karşısındaki tek taraflı itaati yerini karşılıklı (çift taraflı) bir itaate/riayet etmeye, işbirliğine ve çocuğun bağımsızlığının/özerkliğinin artmasına bırakır. Çocuk artık kuralların değişebileceğinin farkına varır ve kurallar zorlayıcı değil, karşılıklı saygı ve işbirliği temeline dayalıdır. Çocuk artık somut/nesnel sonuçlardan daha çok kendini, başkalarının davranışlarına/davranışlarının yansımadaki değişikliklere göre ve karşısındaki niyeti üzerinde düşünerek değerlendirir (Berkowitz, 1964, s: 44).

Piaget' e göre, bir diğer yargı çeşidi de, 11-12 yaş civarında ortaya çıkan, çocuğun adalet üzerinde düşünmesidir. Çocuk artık durumun ayrıntılarına bakarak

düşünmeye başlamıştır ve bazı ihlalleri (çiğnenen kuralları) affedebilir. Hatta bazı ihlallere karşı da meyillidir (Berkowitz, 1964, s: 44).

Kohlberg de Piaget gibi ahlak gelişiminin dönemler içinde ortaya çıktığını ve bilişsel gelişime paralel olduğunu ifade etmektedir. Piaget'nin iki dönemde incelemesine karşılık, Kohlberg ahlak gelişimini üç düzey içinde ele almıştır. Düzeyler içinde yer alan ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemlerin her birinde yeni bir zihinsel örgütlenme, buna bağlı olarak da dünyaya farklı bir bakış açısı ortaya çıkmaktadır. Dönemler içinde ilerleme, takvim yaşı ile birlikte bilişsel gelişim düzeyindeki ilerlemeye bağlı olmaktadır (Erden, 1997, s:106–107).

Piaget, anlattığı hikâyelerde fiil ve düşünce ayrımı yapmazken, Kohlberg, hikâyelerde ahlaki ikilemlere (dilemmalara) yer vermiş ve bunun çözümü için öneriler istemiştir. Bu hikâyelerde, birey sorunun çözümünde bir ikilemle karşı karşıyadır. Önemli olan, bireyin sorunu nasıl çözdüğü değil, çözümü gerçekleştirirken yürüttüğü akıl yürütme süreci ve niçin böyle davranması gerektiğine ilişkin mantıksal dayanaklarıdır (Aydın, 2003, s:46).

Ahlak gelişimi ile ilgili çalışmalarda sosyal öğrenme teorilerinin etkilerinden de söz edilmektedir. Buna göre cezalandırma ve taklit, çocukların ahlaki davranışlarını açıklamakta kullanılan kaynaklardır. Çocuk sosyal ortama ve kurallara uyan davranışı için ödüllendirildiğinde davranışı tekrar etme olasılığı artacaktır. Modellerin uygun davranışlarını çocuklar kendi davranışlarına adapte edeceklerdir ve uygun olmayan davranışları ile ilgili cezalandırıldıklarında ise bu davranışların azaltılması sağlanacaktır. Bununla birlikte cezalandırmalar sadece gerçekten gerekli olduğu durumlarda dikkatli ve adaletli bir şekilde kullanılmalıdır (Jersild, 1976, s:598).

Görüldüğü gibi ahlak gelişimi üzerinde çalışan bilim adamları ahlaki yargının, yargıda bulunulan o anki duruma göre değişebildiğini vurgulamaktadırlar. Literatürde genel olarak ahlaki yargının değişebildiği bu durumlar; eşitlik, kasıt (niyet), işbirliği,

paylaşma, yardımlaşma, kural, karşılıklı haklar, kendini karşısındakinin yerine koyabilme vb. gibi durumlardır.

Bu durumlardan yola çıkılarak çalışmadaki alt boyutları “İkilem”, “Paylaşma”, “Kasıt (niyet)”, “Yardımlaşma” ve “Kuralla uyma” başlıkları altında toplamak mümkündür.

I.1. PROBLEM CÜMLESİ

Piaget'nin ahlaki gelişim evreleri yaş sınırlarının, günümüzde de geçerli olup olmadığına görülebilmesi ve Türkiye'de bu konuda yapılan bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle, araştırma gereği duyulmuştur.

I.2. AMAÇ

Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Araştırma kapsamında geliştirilen Ahlaki Yargı Ölçeği geçerli ve güvenilir midir?
2. Örneklemi oluşturan çocukların kişisel bilgileri (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, ailenin ekonomik durumu, okul öncesi eğitimi alıp almama, eğitim kurumu) nelerdir?
3. Örneklem Ahlaki Yargı Ölçeği puanlarına göre ahlaki yargı düzeyi nedir?
4. Örneklem Ahlaki yargı düzeyi, Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplamında ve alt boyutlarında yaşlara göre farklılaşmakta mıdır?
5. Örneklem Ahlaki yargı düzeyi, Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplamında ve alt boyutlarında cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Örneklem Ahlaki yargı düzeyi, Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplamında yaşa ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
7. Örneklem Ahlaki yargı düzeyi, Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplamında ve alt boyutlarında kardeşi olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?

8. Örneklemin ahlaki yargı düzeyi, Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplamında yaşa ve kardeşi olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Örneklemin ahlaki yargı düzeyi, Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplamında ve alt boyutlarında kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Örneklemin ahlaki yargı düzeyi, Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplamında ve alt boyutlarında kaçınıcı çocuk olduğuna göre farklılaşmakta mıdır?
11. Örneklemin ahlaki yargı düzeyi, Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplamında ve alt boyutlarında anne-babalarının öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
12. Örneklemin ahlaki yargı düzeyi, Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplamında ve alt boyutlarında ailelerinin ekonomik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
13. Örneklemin ahlaki yargı düzeyi, Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplamında yaşa ve ailelerinin ekonomik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
14. Okul öncesi eğitimi almış ve almamış 7 yaş (1. sınıf) çocuklarının ahlaki yargı düzeyi Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplamında ve alt boyutlarında farklılaşmakta mıdır?

I.3. ÖNEM

Bu çalışma;

- Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki yargı düzeylerini belirleyebilecek bir ölçeğin geliştirilmiş olması ve
- Piaget'nin ahlaki gelişim evrelerinin yaş sınırlarının günümüzde de geçerli olup olmadığını göstermesi açısından önemlidir.

I.4. VARSAYIMLAR

- Örneklemin evreni temsil ettiği,
- Örneklemini oluşturan çocukların normal zekâ düzeyinde oldukları varsayılmıştır.

I.5. SINIRLILIKLAR

- Bu çalışmanın uygulaması 2004–2005 öğretim yılı ile,
- Çalışmanın örneklemini 3, 4, 6, 7 ve 11 yaş çocukları ile,

- Ahlaki yargı, Ahlaki Yargı Ölçeği'nden alınan puanlarla,
- Örneklemin sosyo-ekonomik durumu düşük ve yüksek düzey ile,
- 7 yaşından küçük olup, okul öncesi eğitim almayan çocuklara ulaşmanın zorluğu nedeniyle, okul öncesi eğitim almış ve almamış çocukların ahlaki yargı düzeyleri arasındaki farkın saptanması 7 yaş (ilköğretim 1. sınıf) çocukları ile sınırlıdır.

I.6. TANIMLAR

Değer

Bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeleri değer olarak adlandırabiliriz (doğruluk, bireysellik, yardımlaşma vs.). Başka bir açıdan değer kavramını nesne ve olayların insanlarca önemini belirleyen niteliği olarak tanımlayabiliriz. (Çağlar, 2003, s:305).

Ahlak

Ahlâk, değerlerle ilgilidir. Ahlaki bir seçim, daha iyi bir alternatif yönünde verilen bir karardır; ahlaki olmayan bir seçim ise daha kötü alternatif yönünde karar vermektir (Barrow, 1981, s:169). Ahlak, bilinçli insanlar arasında ve onlarla ilişkili olarak sergilenen tutumlar hakkındaki bir kararın sonucu olan davranışlarla ilgilidir (Haynes, 2002, s:18).

Ahlâk Gelişimi

Ahlâk gelişimi çocukların belirli davranışları “doğru” ya da “yanlış” olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları sürecidir (Özeri, 1994: 27).

Ahlâki Yargı

Bir olayın veya durumun doğruluğu veya yanlışlığı hakkındaki hüküm verme olup, bir durum karşısında başkalarının bize nasıl davranması gerektiği ve bizim başkalarına nasıl davranmamız gerektiği konusunda ortaya konulan zihinsel bir işlemdir (Çileli,1995 s:11).

Ahlâki Değer

Ahlaki değer, ahlaka ait, ahlakla ilgili, ahlak sınırları içinde kalan değer demektir (Aydın, 2003, s:35).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1.KİŞİLİK GELİŞİMİ

Kişilik dediğimiz zaman hemen hemen herkes ne demek istediğimizi anlar ama formel bir tanımını yapmaya gelince iş zorlaşır. Psikologların üzerinde aynı fikirde olduğu bir tek kişilik tanımı yoktur. *Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir* (Cüceloğlu, 1998, s:404).

Kişilik gelişimi tüm bir yaşam boyu sürer. Yaşam boyunca, her birey, bir seri belirli gelişimsel dönemlerinden geçer. Her dönemde, güven, özerklik gibi, tamamlanması gereken bir görev bulunmaktadır. Her döneme ait sorunun nasıl çözüldüğü, kimlik duygusunun oluşmasında yer alacaktır. Çocuğun, bir dönemdeki görevi tamamlayabilmesi ağırlıklı olarak çocuk ve ebeveynleri veya çocuk ve öğretmenleri arasında gerçekleşen etkileşimlere dayanır. Tatminkâr olarak ele alınmayan, gerçekleşmeyen her gelişimsel görev, kişinin erken yaşlarda halletmesi gereken şeylerle daha sonra uğraşmasına yol açacaktır. Her zaman tamamlanmayan kısımlar olabilir ancak bu kısımların sayısı ve boyutu ileriki sağlık için sorun teşkil edebilir. Pek çok yetişkin, hala bir kimlik geliştirme mücadelesi vermektedir (Kaya, 2003, s:50).

Kişilik, bireylerin, diğer insanlarla ve çevresindeki dünyayla nasıl etkileşime girdiğini tanımlar (Bee, 1985). Kişilik, kalıtsal faktörler ve gelişimsel etkilerin bir birleşimidir. Bir diğer deyişle kişilik, doğuştan getirilen özelliklerle doğumdan sonraki öğrenmelerin oluşturduğu, bireyi diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir. Kişilik, çoğu zaman mizaç ve karakter kavramları ile karıştırılır. Hatta bazen bu terimlerin eş anlamda kullanıldığı olur. Hâlbuki bu kavramlar kişilikle aynı anlama gelmez, bu kavramlar kişiliğin birer parçasıdır (Kaya, 2003, s:49).

2.1.1. Kişilik Gelişimi ile İlgili Kavramlar

2.1.1.1. **Mizaç:** Mizaç, doğuştan getirilen özelliklerdir. Mizaç, kalıtımla gelen sinir sistemi ve hormonlar gibi fizyolojik özellikler ile ilgilidir. Örneğin, bazı bebekler sakin, bazıları hareketli, bazıları ise huysuz olurlar(Kaya, 2003, s:49).

2.1.1.2. **Karakter:** Doğumdan sonraki tüm öğrenmelerdir. Kişilik, kalıtımsal yolla kazanılan mizacı ve çevreden öğrenme ile kazanılan karakteri içeren bir kavramdır (Kaya, 2003, s:49).

2.1.1.3. **Benlik ve Benlik Saygısı:** Kişilik kavramı ile birlikte, benlik kavramı ve benlik saygısı kavramlarından da bahsetmek gerekir. **Benlik** kavramı, insanın kendini nasıl görüp, nasıl değerlendirdiğini anlatan 'bir kavramdır. "Ben neyim?", "Ben ne yapabilirim?" gibi kendimize ait sorulara verdiğimiz olumlu ya da olumsuz cevaplarımız, kişiliğin öznel yanı olan benlik algısını oluşturur. Benlik saygısı ise, kişinin kendi benliğine ilişkin değerlendirmesini içerir. Bireyin kendisini ne kadar sevdiğini, ne kadar değerli gördüğünü anlatır. Benlik saygısını oluşturan şey, bireyin bir yetenek ya da özelliğe verdiği değerle o yetenek ya da özelliğe sahip olduğunu düşündüğü miktar arasındaki uyumdur. Yani yüksek benlik saygısına sahip olan çocuklar kendilerini kendi standartlarına uygun gören çocuklardır. Düşük benlik saygısına sahip olanlar ise, olmak istedikleri ile oldukları arasında uyumsuzluk görenlerdir. Benlik saygısını belirleyen etkenler arasında, ebeveyn ve akran grubunun standartları önem taşır. Örneğin, görünüm hakkında akranların standartları, ya da okul başarısı ve sosyal beceriler gibi konulara anne babanın verdiği önem çocuğun bu konulara vereceği değeri belirlemede rol oynar. Benzer şekilde çocuğun değer verdiği konularda kendi yeterliliğini değerlendirmesi de, doğrudan başarı/başarısızlık deneyimlerinden etkilendiği gibi, anne babaların ve diğer yetişkinlerin değerlendirmelerinden de etkilenir. Bu noktada yetişkinlere düşen görev, çocukla ilgili beklentilerini onun yaşına, gelişim özelliklerine ve kişiliğine uygun düzeyde tutmaktır. Zira çocuğun erişebileceğinden yüksek standartlarla çocuğu değerlendirmek, onun

benlik saygısı üzerinde olumsuz etkiler yaratacaktır (Kaya , 2003, s:50).

2.1.1.4. **Tutum:** Tutumları doğrudan doğruya gözleyemez, ancak bir bireyin yaptıklarından vardaya biliriz. Gözlenememelerine karşın, bireylerin tutumları sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle, bir işadınının şirketini yaşatabilmek, bir politikacının seçimleri kazanabilmek için insanların olumlu tutumlarına gereksinimi vardır ve yine bu nedenle hepimiz çoğu kez karşılaştığımız insanların bize ilişkin tutumlarının olumlu olması için çaba sarf ederiz (Morgan, 1999, s:363).

Tutumların üç bileşeni vardır. Merkezi bileşeni bir nesne ile ilgili görelilik olarak devamlı bir *duygu'dur*. Bu nesne bir insan olabilir, bir grup olabilir (örneğin öğrenciler, zenciler), bir kurum olabilir (bir banka veya ordu gibi) veya soyut bir şey olabilir (din, eğitim gibi). Davranışlarımızın çoğu gibi, tutumlarımız da öğrenme yoluyla kazanılmıştır. Aslında tutumlar bir bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçasıdır ve diğer kazanılmış kişilik özellikleri gibi klasik veya edimsel koşullanma yoluyla veya modellerin gözlenmesi ve taklit yoluyla öğrenilmişlerdir (Morgan, 1999, s:363).

Duygunun yanı sıra, bir tutumun çoğu kez bir de *bilişsel* bileşeni vardır. Bilişsel bileşen, bireyin tutumun nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur. Bir inanç bir ifadenin kabul edilmesidir. Eğer bir şeye ilişkin olumsuz bir tutumunuz varsa, o şey hakkında olumsuz inanç veya inançlarınız da olacaktır. Bir inanç "X kötüdür" şeklinde genel bir ifade olabileceği gibi, "enflasyon yüksek vergilere yol açar" şeklinde daha özelleştirilmiş bir ifade de olabilir. Bir tutumun inanç yönü ile duygu yönü karşılıklı olarak birbirlerini etkilerler. "Düzenin" büyük şirketlerin yararına çalıştığına ve azınlık gruplarının haklarını korumadığına inanmaya başlayan bir birey, düzene karşı olumsuz bir duygusal tepki geliştirecektir, Benzer şekilde, "düzene" karşı olumsuz duygularla yola çıkan bir birey, büyük bir olasılıkla düzen hakkındaki olumsuz ifadeleri benimseyecek, yani olumsuz inançlar geliştirecektir. Bu bakımdan, farklı şeyler olmalarına karşın, tutumlarla inançlar daima birlikte bulunurlar. İnançlar tutumların duygusal yönlerine eşlik eden söze dökülmüş ifadelerdir. Bir tutumla birlikte bulunma durumu kuşkusuz bütün inançlar için geçerli değildir. Bir tutum ile

ilişkisi olmayan inançlar da vardır; "Dünya yuvarlaktır" gibi. Bu iki tür inancı birbirinden ayırt etmek için, bir tutuma eşlik eden inanca *kanı* adı verilir (Morgan, 1999, s:363).

Bir tutumun üçüncü bileşeni davranışsal bileşen, yani duygu ve kaniya uygun olarak hareket etme eğilimidir. İnsanlar şu veya bu nedenle her zaman duygularına uygun bir şekilde davranmaz veya davranamazlar, ancak duygulara uygun hareket etme eğilimi daima mevcuttur. Bu nedenle, çoğu kez tutumlardan davranışları yordayabilmek mümkündür. Bazı psikologlar bir tutumun davranışsal bileşeninin duygusal bileşenini etkileyebileceği görüşündedir. Bu psikologlara göre, davranış biçimimiz tutumlarımızı şekillendirir (Morgan, 1999, s:363–364).

2.1.1.5.Önyargı ve Ayırım: Önceden yargıya varmaktan gelen "önyargı" terimi, haklılığı kanıtlanmamış bir tutumu belirtmede kullanılır. Hemen 'hemen bütün tutumlar bir ölçüde önyargı olarak nitelendirilebilir, çünkü insanlar tutumlarının haklılığını kanıtlayacak birinci el bilgiye ancak nadiren sahip olabilirler. Bununla birlikte, sadece olgulara açıkça ters düşen, oldukça kuvvetli ve çoğu kez olumsuz olan tutumlar önyargı olarak adlandırılır (Morgan, 1999, s:367).

Önyargının aksine, "ayırım" terimi bir birey veya gruba karşı yapılan olumsuz veya haksız *davranış/arı* belirtmede kullanılır. Kuşkusuz önyargı ayırımı yol açar. Ancak, önyargılı kişiler ya fırsat bulamadıkları ya da sonuçlarından çekindikleri için her zaman tutumlarını davranışa dönüştürmeyebilirler. Diğer bir deyişle, ayırım yapmayabilirler. Son çıkan bazı kanunlarla Amerika'da azınlık grubu üyelerine karşı ayırım birçok alanda yasaklanmıştır. Ancak, ayırımı yol açan önyargıların kanunlarla ortadan kaldırılmasının güçlüğü de ortadadır. "İrkçilik", "belirli bir cinsiyetin üstün olduğu savı" (cinsiyetçilik-sexism) gruplara karşı önyargıların örnekleridir (Morgan, 1999, s:368).

2.1.1.6.İnanç: İnançlar, çoğu kez tutum ve değerlerle birlikte düşünülmüş ve bazı düşünürlerce eş anlamlı kabul edilmiş ve bu görüşü doğrulayan

çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlamalara göre, "değer, kural koyucu ya da yasaklayıcı olduğu için bir inançtır." Diğer bir tanıma göre de "değer, kişinin, tercihiine göre davrandığı, onu hareket ettiren, içten gelen bir gücü olduğu için bir inançtır." Değer, inanç ve tutumlar bir kültürün ortak öğeleridir. Ancak, inanç ve tutumlar arasındaki güçlü tutarlılık bir toplumun manevi kültür birliğini oluşturmada daha da ön plana çıkmaktadır. Psikologlar, değerleri daha temel, tutumları ise, değerlere dayalı olarak davranışın hazırlayıcısı kabul etmişlerdir. İnanç, insanı ne kadar derin etkilerse, ona dayanan insan da o ölçüde güçlü olur. Davranışlar, bireyin iç dünyasının dışa yansıyan uzantılarıdır. Davranışların doğru veya yanlış olduğuna, inanç ve değerler dünyası karar verir. İnsanın değerlere sahip olması o değerleri hatırd tutmayı, bağlantılı değerleri unutmamayı ve yaşamaya çalışmayı beraberinde getirir (Aydın, 2003, s:37).

2.1.1.7.**Vicdan:** Çocukların (ve yetişkinlerin) sosyal davranışları büyük ölçüde neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin ahlaki değerler (ethical ideas) tarafından tayin edilir. Her ne kadar sosyal kurallar ve ahlaki değerler, öğrenme sonucu kazanılmakta ise de, ahlaki gelişim belirli eğitim ve belirli kurallardan görel olarak bağımsız görünmektedir. Çocuklar bilişsel yönden geliştikçe, ahlaki gelişim aşamaları belli bir sıra izler. Bu nedenle ahlaki gelişmeye, bilişsel gelişimin bir özelliği olarak da bakılabilir (Kohlberg, 1969). Zihinsel işlevlerin gelişiminde sözünü ettiğimiz bu sıra çok önemlidir. Ahlaki gelişim dönemlerine bazı çocuklar erken, bazıları ise geç ulaşabilir; ancak, üzülmemiz gerekir ki, bazı kişiler kronolojik yaşları ne olursa olsun tüm yaşamları boyunca ileri ahlak düzeyine erişemezler (Morgan, 1999, s:71).

Vicdan, kişinin, kendi niyetlerini, eylemlerini ahlak bakımından iyi ya da kötü bulmasına yarayan duygu olarak tanımlandığı gibi; doğruyu, yanlıştan ve iyiyi kötüden ayıran yetenek olarak da tanımlanmaktadır. Yani herhangi bir hareket doğru mu, yanlış mı diye düşündüğümüzde, içimizde bir hâkim buluruz. Bu hâkim, bizim ve başkalarının ahlaki davranışları hakkında hükümler verir (Aydın, 2003, s:33).

Kendimizin veya başkalarının davranışlarından söz ederken vicdan kelimesini kullanınız. "Vicdanım razı olmadı, vicdanımın sesini dinledim, vicdansızlık etti." deriz. Bu deyimlerden de anlaşıldığı gibi vicdan kelimesi, davranışların iyi veya kötü olduğuna hüküm veren, iyi davranışları takdir, kötü davranışları kınayan, bize iyilik yapmamızı emir, kötülük yapmamızı yasak eden bir duygudur. Vicdanımız henüz uygulamaya geçmemiş olan niyetlerimizi de denetler, değerlendirir. Kalbimize iyilik yaptığımızda rahatlık, kötülük yaptığımızda sıkıntı verir. Vicdan bizim iyiyi kötüden ayırt etmemizi sağlayan bir iç ölçüdür (Aydın, 2003, s:33).

Acaba vicdan, akıl, duygu ve iradeden apayrı bir yetenek midir? Buna evet demek, yani vicdanı akıl, duygu ve iradeden bağımsız saymak mümkün değildir. Bir işin, bir davranışın iyi veya kötü olduğuna, iyi veya kötü hakkındaki anlayışımıza dayanarak yaptığımız bir akıl yürütme sonucu hüküm veririz, iyiliğe karşı takdir, kötülüğe karşı nefret duygularını, ahlak anlayışımıza göre duyarız. Vicdan, işler ve davranışlar hakkındaki bilgi, anlayış ve eğilimlerin, bu anlayış ve eğilimlere dayalı akıl yürütmelerin toplamından başkası değildir. Vicdan bütün diğer yetenekler gibi, normal bir bünyede doğuştan vardır. Onun olumlu veya olumsuz yönde hükümler verebilmesi, aldığı eğitime, kazanmış olduğu bilgiye ve anlayışa, kısacası insan aracılığı ile programlanmasına bağlıdır (Aydın, 2003, s:33).

Diğer taraftan vicdan, bir kurallar sistemidir. Bu sistem, insanın kendi davranışları veya başkalarının davranışları hakkında "doğru" veya "yanlış" şeklinde yargılar oluşturmasına yarar. Doğru olarak değerlendirilen davranışlar, insanın kendi benliğine karşı iyi ve olumlu duygular beslemesine yol açar, yanlış veya kötü sayılan davranışlar ise suçluluk duygusunu oluşturur (Aydın, 2003, s:33).

İnsan, ömrü boyunca, hep başkalarının bekleyiş veya tepkilerine göre davranışta bulunmaz, gerekli zihin olgunluğuna eriştikçe bu davranış kurallarını bir sistem halinde benimser ve artık her davranışı bu sisteme göre değerlendirir. İşte bu noktada vicdan dediğimiz iç kontrol mekanizması oluşmuş demektir. Vicdan, bizi hem ahlaki davranışta tutarsızlıktan kurtarır, hem de dışarıdan bir kontrol olmadan da

ahlaklı davranmamızı sağlar. Vicdan, ancak belli bir olgunluk düzeyine ulaştıktan sonra meydana gelir. Küçük çocukta vicdan yoktur. Vicdan herkeste aynı güçte değildir. Vicdanı güçlü olanlar, az kötülük yapan veya hiç kötülük yapmamaya çalışanlardır. Bu nedenle eğer kişi, kötülükten ne kadar çok çekinir, başkalarına ne kadar yardımcı olmaya çalışırsa vicdanı o kadar güçlü olur. Bunun tam tersi olarak da sık sık suç işlerse vicdanı o kadar zayıflar (Aydın, 2003, s:33).

Vicdan, genelde sanıldığı gibi değişmez değildir. Vicdanın da gelişme ve olgunlaşma dereceleri vardır. Çocuklarda vicdan, yani iyi ile kötünün ayrımı, başlangıçta, anne babalarının veya onların yerini tutan kişilerin emir ve yasaklarından ibarettir. Kendi akıllarının ve kalplerinin henüz bir katkısı yoktur. Çocuklar büyüdükçe, kendi kalplerinden ve kendi akıllarından emir almaya başlarlar. Anne babalarını, öğretmenlerini, diğer yakınlarını üzen veya sevindiren şeyler, onların iyi veya kötü anlayışlarına katılır. Daha sonra kendine veya başkasına saygı, kişilik, görev ve sorumluluk, erdem, din gibi düşünceler yavaş yavaş oluşur ve böylece anlayışlarını geliştirir, genişletirler (Aydın, 2003, s:34).

Vicdan, ahlak eğitiminin en etkili araçlarından biridir. Vicdan, insanı, herkesten uzak, hiçbir cezaya veya azara uğramayacağından emin olduğu durumlarda bile, kötülük yapmaktan alıkoymaz. Bunun için, kişileri, aydınlık ve dürüst vicdanlı hale getirmek, ahlak eğitiminin hem aracı hem amacı sayılmalıdır. Vicdanı aydınlık ve dürüst bir hale getirmek için, bir yandan aklın eğitilmesine, diğer yandan ahlak eğilimlerinin geliştirilip yönlendirilmesine özen gösterilmelidir (Aydın, 2003, s:34).

2.1.1.8. Değer ve Değerler: Bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeleri değer olarak adlandırabiliriz (doğruluk, bireysellik, yardımlaşma vs.). Başka bir açıdan değer kavramını nesne ve olayların insanlarca önemini belirleyen niteliği olarak tanımlayabiliriz. Türkçede değer, değmek kökünden türetilmiştir. Hint Avrupa dillerinde güç anlamını karşılayan Wal kökünden türetilmiştir. Güçlü olmak anlamına gelir (Çağlar, 2003, s:305).

Değerler var olan şeyleri ve süreçleri evrenin bir parçası yapan anlam

kalıplarıdır. Özgürlük, sorumluluk, hümanizm gibi değerler aracılığıyla kendimizi büyük bir yapının parçası olarak algılarız, onlarla özdeşleşiriz. Bu anlamlar ağı ve sarmalı içinde hayata, insana, evrene anlamlar yükleyecek bir bilinç, kimlik ve kişilik kazanırız. Başkalarıyla kurduğumuz ilişkilerde değerler aracılığıyla kendi varlığımızın ve gerçekliğimizin boyutlarını keşfederiz. Kendimizi öğrenirken onları da öğreniriz. Bu yaşantılarla var oluruz. Böylece değerler, doğanın ve toplumun bir ögesi ya da bir ürünü olmaktan öte var oluşumuzun bir boyutu haline gelir. Victor Frankl insanı insan yapan sürecin onun anlam arayışı olduğunu ileri sürer. Anlam değerlerdir. Değerler yaşantıları, eylemleri ve dünyayı sadece yaşanır kılmaz, aynı zamanda anlamlı ve değerli kılar (Çağlar, 2003, s:305).

Değerler, insanların davranışlarının temelini oluşturan, hayatına yön veren düzenleyicilerdir. Çocukluk dönemi, değerlerin oluşumunda önemli bir dönemdir. Aile, çocuklara sadece bazı değerleri benimsetmekle kalmayıp onlara değerleri eleştirerek anlamayı öğretmeli, olumlu ve geçerli değerleri benimsemelerinde rehberlik etmelidir. Toplumdaki değişiklikler değerlerde de değişimlere neden olur. Bilimsel ilerlemeler, teknolojik gelişmeler, toplumda ve ailede değişimler, değerlerde değişmeyi de beraberinde getirir. Değerler, bireylerin ve ailelerin verdiği kararları belirler ve destekler. Kendi değerlerini ve amaçlarını belirlemiş bir birey ve aile, günlük olaylarda daha çabuk ve doğru karar verebilir (Aydın, 2003, s:37).

Bir kişi ya da toplum için yararı olan her şey bir değer olarak düşünülür. Değerler, herkes için iyi, herkes için arzulanır olma özelliğine sahip ve toplumlar arası geçerliliği olan özelliklerdir. Değerler, insanların çoğunluğu tarafından üzerinde uzlaştıkları ve paylaşılan gerçek davranış standartlarıdır. Ahlaki değerler, davranış biçimleriyle ilgilidir ve odak noktası kişiler arasındadır. Değerler, bireyin süregelen eylemlerine yol gösteren standartlar olarak işlev görürler. Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri doğru şeyleri yapmaya cesaretlendirir. Ayrıca onaylanmayan davranışları engelleme işlevi görür ve yasaklanmış davranış modellerinin neler olduğuna işaret eder. Değerler, dayanışma araçları olarak da işlev de bulunurlar. Ortak değerler, sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli etkenlerden biridir (Aydın, 2003, s:37).

- **Ekonomik değerler:** Nesnel olguların diğer nesne ve olgularla değişim gücüne karşı gelir. Ucuz, pahalı vb.
- **Ahlaki değerler:** Toplumsal ilişkilerde iyiyi dile getirir. İnsan davranışlarını iyi, kötü ölçeğine göre belirler. Dürüst davranış, bencil davranış vb.
- **Toplumsal değerler:** Nesne ve olayların toplumca önem taşıyan niteliğini getirir. Siyasal parti, aile, eğitim vb.
- **Mantıki değerler:** Mantık dilinde doğruyu dile getirir. Kurulan mantıksal yapıya göre doğru olan değerlerdir.
- **Estetik değerler:** Güzeli dile getirir. Estetikte güzel olan değerlidir.
- **Psikolojik değerler:** Psikolojik nesne ve olayların bireysel ve sübjektif önem taşıyan niteliğidir.

Değerler, farklı yaklaşımlarla başka açılardan da sınıflandırılabilirler:

- **Araçsal değerler:** Bir amaca yönelik iyi olma.
- **Teknik değerler:** Bir şeyi yapabilmekte iyi olma.
- **Katkısal değerler:** Bir bütünün parçası olarak iyi olma.
- **Sonul değerler:** Bir bütün olarak iyi olma, hep birlikte iyi olma (Çağlar, 2003, s:306).

Değer, tutum ve davranışlar birbirine bağlı olup bir bütün olarak, bireyin psikolojik varlığının en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Davranışların oluşmasında, değer ve tutumlar önce gelmekte, değerler merkezi oluşturmaktadır. Yani değer ve tutumlar, davranışların gerisinde bulunmakta ve onların esasını teşkil etmektedir. Değerler değişmedikçe tutum ve ona bağlı davranışlarda da bir değişiklik olmamaktadır. Davranışın değişmesi ile her zaman tutum ve değerlerde değişme sağlanamamaktadır. Bu nedenle esasta (değer ve tutumda) bir değişme söz konusu olmamışsa, davranışlarda bir geriye dönüş olmakta ve aynı davranış tekrarlanmaktadır. Eğer değiştirme istenildiğinde, önce değer değiştirilirse, buna bağlı tutum ve davranışta da kendiliğinden bir değişme olmakta ve bu değişikliğin hem daha çabuk, hem de daha kalıcı olduğu kabul edilmektedir (Aydın, 2003, s:38).

Ahlakın değişmeyen değerleri vardır, bunlar bütün zaman ve mekânlarda geçerlidir: Doğruluk, saygı, iyilik vb. O halde, ahlak eğitimi bir anlamda değerler

eğitimidir (Aydın, 2003, s:38).

2.1.1.9. **Ahlak:** Kelime anlamıyla ahlak; din, tabiat, huy, karakter, adet, hal ve hareket tarzı gibi anlamlara gelmektedir. Türkçe' de ahlak kelimesi, Batı dillerindeki ethic, ethique ve morale terimlerinin her ikisini de karşılar (Aydın, 2003, s:15).

Terim olarak ahlak:

- a. Genel bir hayat tarzını
- b. Bir grup davranış kuralını
- c. Davranış kuralları veya hayat tarzları üzerinde yapılan tartışmaları, araştırmaları ifade etmek üzere üç farklı şekilde kullanılmaktadır. "İslam ahlakı" birinci anlamda; "meslek ahlakı" ikinci anlamda; "ahlak felsefesi" de üçüncü anlamda kullanılmaktadır (Aydın, 2003, s:15).

Ahlak bütün toplumlarda, üzerinde önemle durulan, en çok tartışılan konulardan biridir. Fakat ahlakın tanımıyla ilgili olarak henüz fikir birliğine varılmış değildir. Yine de genel bir tanım yapmak gerekirse ahlakı, insanları olumlu değerlendirme, başkalarının iyiliğini düşünme ve diğerleri için bir kişisel sorumluluk duygusu hissetme olarak tanımlayabiliriz. Bu bölümde psikolojide ahlaka yaklaşımlarla ilgili kısaca bilgi verildikten sonra esas olarak ahlak eğitiminde anne ve babalara düşen rollerden bahsedilecektir(Cesur, 2003, s:127).

Ahlak, farklı düşüncelere göre farklı değerlendirilmekte ve bu nedenle de farklı tanımlanmaktadır. Kısaca belirtmek gerekirse ahlak, insanın kendisi de dâhil tüm varlıklara karşı görevlerini yerine getirmesi için sahip olması gereken olumlu özelliklerin tümüdür denilebilir. Ahlak tanımlarından bazıları şöyledir (Aydın, 2003, s:16):

- İnsanın iyi veya kötü olarak nitelendirilmesine yol açan manevi nitelikleri, huyuları ve bunların etkisiyle ortaya koyduğu iradeli davranışlar bütünü.
- İnsanın bir amaca yönelik olarak kendi arzusu ile iyi davranışlarda bulunup

kötülükten uzak olmasıdır.

- Bir toplumda kurallarıdır.
- İnsan topluluklarınca zamanla benimsenen, bireylerin birbirleriyle ve diğer insanlarla ilişkilerini düzenleyen kurallar, ilkeler ve inançlar bütünüdür (Aydın, 2003, s:16).

Sonuç olarak ahlak, çok yönlü bir anlam içermekle beraber, özelde insan davranışlarının ve insanlar arasındaki ilişkilerinin, genelde ise toplumun oluşturduğu bir takım kuralların iyi veya kötü olarak nitelendirilmesidir. İnsanların uymak zorunda oldukları davranışlar bütünüdür (Aydın, 2003, s:16).

Ahlâk, insanın karakter yapısını, neyi yapıp neyi yapmayacağını belirten, bunlarla ilgili değerlendirmeleri ve davranışlarını düzenleyen genel kurallar bütünüdür (Özeri, 2004, s:76).

2.1.1.10. **Ahlâki Yargı:** Ahlâkın bir olayın veya durumun doğruluğu veya yanlışlığı hakkındaki hüküm verme olup, bir durum karşısında başkalarının bize nasıl davranması gerektiği ve bizim başkalarına nasıl davranmamız gerektiği konusunda ortaya konulan zihinsel bir işlemdir(Çileli,1995 s:11).

2.1.1.11.**Ahlaki Değer:** Değer, arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumu demektir. Biyolojik, ekonomik, estetik, ahlaki ve dini olmak üzere çeşitlere ayrılır. Genel olarak doğru, iyi ve güzel şeklinde üç değer, esas değerler olarak kabul edilir. Diğer taraftan değer, olgular ve nesnelere hakkında ihtiyaç ve ideallere göre verilen yargıyı ifade eder. Değerlerde inanç ön plandadır. Değerler, şekil olarak olumlu-olumsuz, görelî-mutlak ve öznel-nesnel olmak üzere değişik şekillerde de incelenmiştir (Aydın, 2003, s:35).

Ahlaki değer ise, nesnel bir şekilde tanımlanması zor olan bir kavramdır. "Ahlaki değer ne demektir?" sorusu ahlak felsefesinin en eski, en çözümlenmez problemidir. Ahlaki değerlerin nesnel bir temelini bulmak için, iyi ve kötü konusunda herkesin kabul edeceği esasları bulmak gerekmektedir(Aydın, 2003, s:35).

Ahlaki değer, ahlaka ait, ahlakla ilgili, ahlak sınırları içinde kalan değer demektir. Ahlak bakımından negatif (kötü) ya da pozitif (iyi) olarak nitelendirilebilecek her şeye "ahlaki" denir. Ahlaka, yani iyi ve kötü kategorilerine yabancı olan şeye veya kişiye "ahlakdışı" adı verilir. Ahlakilik, kuralları davranışlarla belli olan iç düzendir (Aydın, 2003, s:35).

Toplumun doğru yada yanlış olarak değerlendirdiği durumların, genellikle ahlaki değerleri belirlediğine inanılmaktadır (Berkowitz, 1964, s: 44).

Ahlaki değerler, olumlu hedefler göstererek eylem imkanı verir. İnsanın kişilik sahibi olması ancak değerlerle mümkündür. Bunun nedeni değerlerin, insanın içinde kök salmış olmasıdır. Dünyada görülen ahlaki bunalım, insanın iç dünyasında mevcut olan değer yoksunluğu ve yoksunluğun görünür hale gelmesidir. Birey, toplum ve insanlığın varlığı ve gelişmesi değerlere, özellikle ahlaki değerlere ve onların gerçekleşmesine bağlıdır. Bilgi, akılla elde edilir, değerler ruhla kavranır ve özümseriz. İnsan, hayatın anlamını ve yüceliğini, ancak, bu dünyada değerleri gerçekleştirmekle kavrayabilir (Aydın, 2003, s:36).

Kant'a göre ahlaki değer, "iyiliği, eğilim sonucu değil, ödev olarak" yapmakta aranmalıdır. İnsan kendisi için önemli olan bir değeri yüceltmek için çalışır, bunu değer verdiği için yapar. Bir değer, bilinçte yaşar hale getirilince, o değer, söz ve eylemde de kendini gösterir. Değer "belli bir toplum tarafından psikolojik, toplumsal ve estetik nedenlerle önemli olduğuna inanılan bir özelliktir. Takdir ise, "değeri benimseme ve ona, duygusal bakımdan olumlu yönde tepkide bulunma" dır. İnsanları bir arada tutan yani toplum ve millet yapan etkenler, sahip oldukları değerlerdir. Değer-takdir duygusu sayesinde insanlar, doğruyu yanlıştan, iyiyi kötüden ayırabilir, mutlu ve başarılı olmanın yollarını bulabilir (Aydın, 2003, s:36).

Beklin' e göre, bireylerin hemen her davranışı dolaylı ya da dolaysız olarak değerleri doğrultusunda yönlenmektedir. Robin' e göre, değerler bireylerle olduğu kadar, toplumsal sistemle de ilişkilidir. Bireysel değerler, tutumlar, tercihler ve inançlar çerçevesinde; toplumsal değerler ise sosyal normlar çerçevesinde ele

alınmaktadır. Değerler, bireyin tutumunun temel yapısını oluştururlar. Değerler, bireyin belirli hedefleri, çeşitli seçenekler içinden tercih etme yönünde zorlayan kararlı güdülerdir. Bazı hallerde de değer kavramı bir ahlaki kavram olarak algılanmakta, bir grubun tüm bireylerinin kabul ettiği genel ahlaki inançlar olarak açıklanmaktadır. Değerler sadece eylemler için ölçü değil, insanların duygu ve düşüncülerinin kaynağı ve nedeni de olmaktadır. Davranışçı psikologlar, sosyal benliğin "sosyalleşme süreci" içinde geliştiği, öğrenme yoluyla değerlerin bireye mal olduğu görüşündedir. Değerlerin kazanılmasına ailede başlanır ve kazanılan değerler, zamanla alışkanlık ve kişiliğin bir parçası haline gelir (Aydın, 2003, s:36).

1. 2. AHLAK GELİŞİMİ

Ahlak gelişimi, çocukların belirli davranışlarını, doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları sürecidir. Bireyin ahlaki gelişimlerini bilmek, ahlak eğitimi açısından önemlidir. Eğitimciler, bunu bilirlerse eğitimi buna göre yönlendirirler. Aynı zamanda, anne babanın ve öğretmenin, gencin kişilik ve ahlaki gelişimi hakkında bilgi sahibi olması, iki neslin arasındaki çatışmayı azaltacaktır. (Aydın, 2003, s:41)

Çocuk gelişimcileri, ahlâki gelişim terimiyle çocukların sosyal dünyaya ayak uydurabilmeleri için gerekli kuralları öğrenme anlamalarını kastetmektedirler. (Özeri, 2004, s:76)

Ahlak gelişimi bireyin ruhsal, sosyal, zihinsel ve kişilik gelişim ile sıkı sıkıya ilişkilidir. Kişilik ve ahlak gelişiminin temelleri, çocukluk döneminin ilk beş yılında atılmaktadır. Ahlak gelişimi, kişilik gelişiminin bir alt sistemi ve onun ayrılmaz bir parçası olup benliğin gelişimi gibi kişiliğin diğer öğeleri ile birlikte, ergenlik ve gençlik çağında belirginleşerek hayat boyu gittikçe artan bir açıklıkla ortaya çıkar. (Mehmedoğlu, 2003, s:93)

Ahlak gelişimi, çok erken yaşlarda çocuğun etrafındakilerle ilk ilişkileri sonucu başlar ve özellikle üç yaşından itibaren dil kullanımıyla pekişir. Birçok psikologa göre, ahlak gelişimi kişilik gelişiminin bir parçasıdır. Çocuk tıpkı anne babasının genel tavırlarını, cinsel rollerini benimsedikleri gibi onların ahlak anlayışlarını da benimser. Çocuğun anne babanın ahlak anlayışlarını benimsemesinde, anne babadan ve diğer yetişkinlerden takdir görme isteği ve cezalandırılma korkusu rol oynar. Bu nedenle okul öncesi çocukluk dönemi ve o dönemde çocuğun içinde yetiştiği çevre, çocuğun ahlak anlayışının gelişmesinde önemli yer tutar. (Aydın, 2003, s:41)

Gelişimin bir başka önemli özelliğini oluşturan ahlaksallığın üç temel yönü bulunmaktadır: Bilişsel, davranışsal, duygusal. Bilişsel olarak, insanlar bir durumda yapılması ya da yapılmaması doğru olan şey hakkında düşünürler. Kavramları, akıl yürütmesi, tutumları ve değerleri ile ahlaksallığın bu yönünün temeli bilişsel gelişimdedir. Davranışsal olarak, insanlar kendi ahlaki akıl yürütmeleri ile tutarlı olabilen ya da olmayabilen biçimlerde davranabilirler. Duygusal olarak, insanların neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin "duyguları" vardır ve bu duygular da düşüncelerine ve davranışlarına uygun düşebilir ya da düşmeyebilir (Gander, Gardiner, 1998, s:260).

2.2.1. AHLAK GELİŞİMİ İLE İLGİLİ KURAMLAR

Ahlak gelişimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında, bu konunun tarihsel gelişim içinde daha çok filozof ve din adamlarının ilgisini çektiği görülmektedir. Ancak, Psikolojinin gelişmesiyle birlikte ahlak, bir öğrenme ve gelişme konusu haline gelmiştir. Ahlak problemini inceleyen psikologların çoğu, bu gelişmenin her biri öncekileri içinde bulundurmakla beraber onlardan ayrılan ve daha üst bir düzey oluşturan aşamalar halinde ilerlediğini iddia etmişler ve çeşitli kuramlar ortaya koymuşlardır (Aydın, 2003, s:41).

Ahlak gelişimi konusunda ilk psikolojik modeli getiren psikoanalitik kurama göre ahlak gelişimi, süper egonun ortaya çıkması ve ana-baba yasaklarının

içselleştirilmesi sürecinden ibarettir. Sosyal öğrenme kuramcıları ahlak gelişimini, ani, hiçbir değişim olmadan derece derece ve sürekli biçimde ilerleyen birikimli bir sosyalleşme olarak görürler. Buna karşılık, bilişsel gelişim kuramcıları ahlak gelişimini, belirgin değişimlerle ilerleyen ve birbirinden temel farklılıklarla ayrılan evrelere dayandırır ve ahlak gelişimi bu evrelere paralel olarak gelişir (Özeri, 2004, s:76).

Psikolojide, bu alanda ilk kuramsal ve bilimsel yaklaşım Freud ile başlamış, onu öğrenme kuramını savunanlar ile zihinsel gelişim yaklaşımı izlemiştir. Bu farklı yaklaşımlar, insanın doğasına ilişkin farklı felsefi görüşlerin izlerini taşırlar. İnsanın doğuştan kötü olduğu ve gelişme süreci içinde yetişkinlerin müdahalesine ihtiyaç duyacağı görüşü, psiko-analitik kuramını savunanları ve izleyicilerini etkilemiştir. İnsanın doğuştan ne iyi ne de kötü özellikler getirmediği, gelişme süreci içerisinde şartlanma ve öğrenme ile istenilen yönde şekillendirilebileceği görüşü, sosyal öğrenme kuramını savunanları etkilemiştir. İnsanın doğuştan iyi olduğu görüşü ise, Piaget ve izleyicileri tarafından benimsenmiştir. Bu yaklaşım, çocuğun gelişim süreci içerisinde yetişkin müdahalesine inanmadığı gibi, ahlakın da temelde gelişmiş zihinsel süreçlerin sonucu olduğu görüşünün ileri sürülmesine neden olmuştur. Lawrence Kohlberg de Piaget'yi izleyerek başlı başına bir ahlak gelişim kuramı geliştirmiş ve bunu üç düzey ve altı evrede incelemiştir (Aydın, 2003, s:42).

2.2.1.1. FREUD ve PSİKO-ANALİTİK KURAMI

Bu kuramın kurucusu Freud, özel bir ahlak gelişimi kuramı geliştirmemiş olmasına rağmen, kişilik gelişimi süreci içerisinde bebeklik ve çocukluk dönemi ilişkilerinin kalıcı özelliğine dikkati çekerek, çocuk yetiştirme teknikleri üzerinde yoğun çalışmalara neden olmuştur. Ayrıca Freud, ahlakın doğuştan gelen içgüdülerle ilgisi bulunmayan bir sosyal öğrenme problemi olduğunu ortaya koymuştur. Freud'un öncü fikirleri sayesinde özdeşleşme yoluyla öğrenme olayı önemli ve geniş çaplı araştırmalara konu olmuş ve vicdanın gücü ile ahlaklılık ve fiziki ceza ile vicdan arasındaki ilişkiler birçok araştırmacıya ışık tutmuştur (Aydın, 2003, s:42).

Bu kuramın temsilcisi olan Freud' a göre kişilik ve ahlak gelişmesinin ana hatları ilk beş yılda tamamlanmaktadır ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan önemli bir başka gelişmenin olmadığı görülmüştür. Okul öncesi dönemde çocuk çeşitli yasaklar ile toplum değerleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Freud'a göre çocukta vicdan, beş yaş dolaylarında ortaya çıkmaktadır (Özeri, 2004, s:77).

Freud' un, ahlak gelişimi alanındaki çalışmalarının çıkış noktasını, daha çok akılcı davranıştan saparak katı ahlak kuralcılığına yönelen hastalarının, bu davranışlarının nedenini araştırmak oluşturmuştur (Aydın, 2003, s:42).

Freud' a göre, anne baba, çocuğun gelişiminde ilk ve en önemli ahlaki otorite kaynağıdır. Ahlak gelişimi, çocuğun kişiliğinde süper egonun (üst benliğin) gelişmesiyle elde edilmektedir ve süper ego beş yaşları dolaylarında oluşur. Süper egonun şekillenmesinde ise, anne babanın katı ve sert tutumları, yasaklama ve cezalandırmaları tek yönlü etki yapmakta, sevgi ye dayanan tutum ve davranışlar dikkate alınmamaktadır (Aydın, 2003, s:42).

2.2.1.2.ERİKSON ve KURAMI

Erikson' a göre ise, 3–6 yaş arasında görülen girişimcilik ve suçluluk evresi adı verilen dönemde çocuğa toplumsal değerler ve kuralların aktarıldığı yani çocukta süper egonun gelişiminin olduğu görülmektedir. Bu evrede çocuk, kendi yapmak istedikleriyle, ana-babasının yapmasını istedikleri arasındaki farklılığı görmeye başlar. Giderek ebeveynin isteklerini kendine mal eder ve onlara aykırı davrandığında kendini cezalandırır. Çocuk reddedilmiş olmasını yanlış bir girişimde bulunmuş olmasına bağlarsa kendini suçlu hisseder. Çocuk bu evrede toplum tarafından onaylanmak için istenilen hedeflere bilinçli ya da bilinçsiz olarak yönelir. Bu dönemde toplumsal kuralları öğrenirken "yasak" ve "ayıp"ları öğrenmeye başlamıştır (Özeri, 2004, s:77).

2.2.1.3.BANDURA ve MC DONALD

Bandura ve McDonald (1963); yaşları 5-11 yaş arası olan çocuklar üzerinde, ailelerin çocukların ahlaki yargıları (moral judgement) üzerindeki etkilerini inceledikleri, deneysel araştırmaları sonucunda; ailelerin desteklediği/onayladığı durumlar ve desteklemediği durumlara göre çocukların ahlaki yargılarında farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca sosyal dllerinde yetişkinin varlığı olmadan (desteği) herhangi bir değişikliğe neden olmadığını bildirmişlerdir. Ancak yetişkinlerin ahlaki yargıları desteklemesi durumunda, çocukların değerlendirmelerinde farklılık olabileceği sonucuna varılmıştır (Berkovitz, 1964, s: 54 - 55).

2.2.1.4.SOSYAL RENME KURAMI

Bu kurama göre okul öncesinde çocuk taklit döneminde bulunduğu için toplumun kabul ettiği davranışları çevresindeki anne-baba ve yetişkinlerden model olarak öğrenir. Vicdan, bu dönemde yetişkinleri model almanın yanında, etrafındaki, kişiler tarafından onaylanma veya onaylanmamaya bağlı olarak gelişmektedir. ocuk eğer çevresinden onay grecekse o davranışı uygulamakta veya onay grmeyecekse kaçınmaktadır. Bu davranışları uygulaya uygulaya ocuk, toplum tarafından onaylanan veya onaylanmayan davranış kalıplarını öğrenir. Okul ncesi dönem bu öğrenmelerin en yoğun olduğu dönemdir (zeri, 2004, s:77–78).

Bu kuramın en önde gelen temsilcileri Skinner ve Eysenck'tir. ğrenme kuramını temsil edenler, ahlaki gelişimi incelemek amacı ile vicdan, süper ego ve zihinsel gelişim evreleri gibi soyut yapıların, incelenme ve gözleme imknı vermedikleri için geçerli olmadığı, ahlaki davranışların öğrenilmesinde, pekiştirenler ve gözleme dayalı öğrenmenin gerekli olduğu görüşündedirler (Aydın, 2003, s:43).

Ahlaki davranışı, öğrenilen davranışlar bütünü içinde ele alan öğrenme kuramını savunanlar, bu tür davranışın kazanılmasında da geçerli olan, ceza, ödül, pekiştirme, model ve taklitle öğrenme süreçleri üzerinde dururlar ve bu sayede davranışın istenilen yönde geliştirilebileceği görüşündedirler. Yine bu kuramı

savunanlar, taklidin sadece onaylanan değil aynı zamanda da onaylanmayan davranışların edinilmesindeki önemini vurgulamışlar ve çocukların yalnız, yetişkinlerin sözlü olarak yönelttikleri doğru yanlış kavramlarından değil, aynı zamanda onların davranış biçimlerinden de etkilendiklerini araştırmaları sonucu ortaya koymuşlardır (Aydın, 2003, s:43).

Bilişsel gelişim psikologları, öncelikle ahlaki akıl yürütme ve karar verme üzerinde durdukları için, çocuklar büyüdükçe ahlaki düşünmenin nasıl değiştiğini ve bu değişimleri hangi etkenlerin etkilediği konusunda bilgi toplamışlardır. Diğer psikologlar ahlak gelişiminin davranışsal ve duygusal yönleri üzerinde odaklanmışlardır. Toplumsal öğrenme kuramcıları çocukların ahlaki davranışlarını etkileyen etkenlerin ve modellerin, ana baba bakımından, cezanın, kuralların ve nedenlerin varlığının ya da yokluğunun, otorite figürlerinin vb. etkileri üzerinde yoğunlaşmışlardır. Ahlak gelişiminin duygusal yönleri diğerleriyle karşılaştırılabilecek oranda bir araştırma ilgisi görmemiştir, ama empati konusundaki yayınlar gitgide artmaktadır (Gander, Gardiner, 1998, s: 332).

2.2.1.5. TOPLUMSAL ÖĞRENME KURAMI

Toplumsal öğrenme kuramcıları, insanların farklı koşullar altında farklı davrandıklarını ve eylemlerinin duruma bağlı olarak bir evreyi ya da diğerini yansıtabileceğini ileri sürerek Kohlberg'in kuramını eleştirmişlerdir. Ancak, bilişsel gelişim psikologları daha çok ahlaki akıl yürütmedeki gelişimsel değişimleri incelemişler, buna karşılık toplumsal öğrenme psikologları ahlaki ve ahlakdışı davranışı etkileyen toplumsal etkenlerle ilgilenmişlerdir. Bu etkenler arasında model alma, pekiştirme, ceza ve izin vericilik sayılabilir (Gander, Gardiner, 1998, s: 332–333).

Toplumsal öğrenme bakış açısıyla yürütülmüş önemli sayıda araştırma vardır. Hayvanlar üzerinde yapılan çalışmalara göre, ceza ne kadar acı verici olur ve ne kadar çabuk uygulanırsa yasaklanmış davranışı ketleme deki etkisi o kadar büyük olmaktadır (Cheyne ve Walters, 1970). Çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar

benzer sonuçlar vermiştir; fakat cezayı uygulayanın özellikleri, çocuklara yakınlıkları, cezanın sıklığı, bağlamı ve tutarlılığı gibi birçok başka etken de önemli görünmektedir (Jagiński, 1977). Yumuşak, gecikmiş ceza, yalnızca çocuklara niçin yasaklanmış davranışa girmemeleri gerektiği anlatılırsa eşit derecede etkili olmaktadır (Parke, 1977). Bir neden göstermeye **bilişsel yapılandırma** adı verilir (Gander, Gardiner, 1998, s: 336).

Bilişsel yapılandırmanın (yasak için neden gösterme) eşlik ettiği yumuşak, gecikmiş cezanın bile etkili olduğunu gören araştırmacılar, acının çocukların dikkatini çekmeye, neden göstermenin ise davranış üzerinde bilişsel (içsel) denetim geliştirmelerine yardım ettiğini varsaydılar (Cheyne ve Walters, 1970). Parke (1969) bilişsel yapılandırmanın (akıl yürütme) gecikmiş ceza ile davranış arasında bir köprü kurduğunu belirtmektedir (Gander, Gardiner, 1998, s: 336).

Cezanın çocuklarda bir korku ya da kaygı tepkisine neden olduğu ve çocuklar belirli bir eylem yaptığında uygulanırsa bilişsel olarak bu eyleme bağlandığı varsayılmaktadır. Cezanın şiddeti arttıkça çocukların olumsuz duygusal tepkilerinin şiddeti ve cezalandırılan davranıştan kaçınmaları da artar. Dahası, eğer ceza erken gelirse, yani yasaklanan eylem başlar başlamaz gelirse bir *Ürkütme etkisi* yapmaktadır; bu etki duygusal tepkileri, davranışa götüren düşüncelerin ve eylemlerin bile kaygı tepkisine bağlandığı bir noktaya kadar arttırabilir (Gander, Gardiner, 1998, s: 336–337).

Şiddetli olduğunda ve erken uygulandığında cezanın beklendiği kadar etkili olmadığı görülmektedir; bunun nedeni cezanın düşünceyi karıştıracak kadar duygusal olarak çok fazla altüst edici olması olabilir. Cheyne (1971), tek başına bilişsel yapılandırmanın şiddetli erken ceza kadar etkili olduğunu, fakat çocukların kalp atış hızlarındaki değişmelerin ceza altında anlamlı ölçüde daha fazla duygusal tepkiye işaret ettiğini bulmuştur. Bu bulgu araştırmacıları bu iki koşulda iki farklı denetim kaynağının bulunduğu inancına götürmektedir: *Heyecansal denetim* ve *bilişsel denetim* (Cheyne ve Walters, 1970; Cheyne, 1971 b). Uzun dönemde en etkilisi ve istenir olanı bilişsel denetimdir, çünkü dışsal sonuçlardan çok içsel akıl yürütme

üzerine kuruludur. Dahası, ceza çocuklarda daha fazla *genellenmiş ketlenme*'ye yol açmakta, bu yüzden de çocuklar cezalandırıldıkları davranış kadar diğer davranışlardan da kaçınmaya başlamaktadırlar. Lavoie (1973) bunun çocukların duygusal olarak altüst olmalarından ve ne yapmamaları gerektiğini tam olarak bilmemelerinden kaynaklandığını düşünmektedir. Bilişsel yapılandırma çocukların uygun davranışı uygun olmayandan ayırt etmelerinde yardımcı olmaktadır (Gander, Gardiner, 1998, s: 337).

Lavoie (1974), farklı türden bilişsel yapılandırmanın çocuklarda istenmeyen davranışı nasıl ketlediğini araştırdı. Dört farklı gruba bir oyuncakla oynamalarının yasaklanmasına ilişkin dört farklı neden gösterdi. (1) *Sonuç odağı* hoş olmayan sonuçları vurguladı. (2) *Niyet odağı* oyuncakla oynama niyetinin yanlışlığı üzerinde yoğunlaştı. (3) *Kişi-yönelimli* odak diğer bir kişi üzerindeki istenmeyen etkiyi vurguladı. (4) *Nesne-yönelimli* odak oyuncak üzerindeki kötü etkiye işaret etti. Niyetler üzerinde de odaklaşan kişi-yönelimli nedenin verildiği çocuklar en az itaatsizlik edenlerdi (Gander, Gardiner, 1998, s: 337).

Bütün bu çalışmalar çocukların alışılmış çevrelerinde değil de laboratuarda yapılmış olmakta birlikte, ceza konusundaki sonuçlara karşı bilişsel yapılandırma konusundaki sonuçlar ilginçtir. Bunlar, okul çağındaki çocukları nasıl disipline sokacaklarına karar verirken ana babalara ve öğretmenlere yardımcı olmalıdır (Gander, Gardiner, 1998, s: 337–338).

2.2.1.6. BİLİŞSEL YAKLAŞIM KURAMI

Daha önce disiplini çocukların davranışını etkileme yönünde amaçlı bir girişim olarak tanımladık. Ana babaların neyin kabul edilebilir ya da kabul edilemez olduğuna, neyin pekiştirileceğine ya da cezalandırılacağına karar verdikleri yaklaşımlardan farklı olarak, *bilişsel yaklaşım* çocukları davranışları hakkında düşünmeye, davranışlarını değerlendirmeye, doğru ve yanlışın ne olduğuna kendi kendilerine karar vermeye özendirir (Gander, Gardiner, 1998, s: 338).

Bilişsel bir yaklaşım, ana babaların ya da öğretmenlerin, çocukları davranışlarının ya da tutumlarının haklı olup olmadığını ve bunun nedenlerini düşünmeye uyarabilecekleri her türlü yolu içerir. Bu, çocukların davranışlarının yararlılık ya da uygunluğuna karar vermelerinde ve sonuçlarını anlamalarında yardımcı olmayı içerebilir. Dolayısıyla, disipline bilişsel bir yaklaşımın ahlak gelişimi için doğurguları vardır (Gander, Gardiner, 1998, s: 338).

Belki de bu yaklaşımın en önemli yönü, çocukların zihin gelişimi düzeylerinin dikkate alınmasıdır. Yetişkinler çocuklardan yeteneklerinin üstünde bir akıl yürütme beklememeli ya da, bunu onlara sunmamalıdır. Çocukların anlayabilmesi gereklidir ve bunu yaptıklarından emin olmak için onlardan geribildirim alınmalıdır. Çocuklar akıl yürütme sürecine ne kadar çok girerlerse o kadar iyidir (Gander, Gardiner, 1998, s: 338).

Burada bilişsel yaklaşımları çocuklarının anlayışı için uygun olmayan bir düzeyde olan bir ana baba örneği verilmektedir. Beş yaşındaki Polly kahvaltılık gevreği masanın üstüne döküp dağıttı ve kahvaltıdan sonra gevrek kutusunu kapatmadı. Bir sabah annesi Polly'nin gevrekleri niçin masaya ve yerlere dökmemesi ve niçin kutuyu mutlaka kapatması gerektiğini bütün ayrıntılarıyla anlattı, Bu dersten sonra, kızına ertesi sabah kahvaltıda ne yapacağını sordu. Polly "tost yiyeceğim" yanıtını verdi. Annenin uzun uzadıya akıl yürütmesi bilişsel bir teknikten çok bir ceza işlevi görmüştü (Gander, Gardiner, 1998, s: 338–339).

Bilişsel bir yaklaşım çocuklar zihinsel olarak geliştikçe gitgide daha fazla etkili olmakla birlikte, belirli bir düzeyde okul öncesi çocuklara bile uygulanabilir. Örneğin, dört yaşındaki Preston bir "deney" olarak kediyi bodrumdaki yedek buzdolabına koydu. Onu orada bırakmaya niyeti olmamasına karşın, kediyi buzdolabında unuttu. Ertesi sabah kahvaltıda annesi bir süredir kediyi görmediğini söyledi. Preston'un gözleri yerinden oynadı ve çocuk hemen aşağıya koşarak kediyi dışarıya çıkardı; Annesi onu izledi. Annesi, Preston'un yanlış bir şey yaptığını bildiğini, ama bunu kasıtlı olarak yapmadığını söyleyebilirdi. Onu tokatlamak yerine, anlayabileceği bir düzeyde, kedilerin de duyguları olduğunu, acı duyabileceklerini,

soluk almak için havaya gereksinimleri olduğunu açıkladı ve bu açıklamayı çocuğun kedinin durumunda olsaydı neler hissedebileceği ile ilişkilendirdi. Preston gelişimsel olarak bu bilişsel yaklaşımı kavramaya kesinlikle hazır. Büyümüş gözlerle dinlemesi ilgisini ve anlayışını gösteriyordu (Gander, Gardiner, 1998, s: 339).

Preston şimdi yedi yaşındadır ve o zamandan beri hayvanlara çok iyi davranmaktadır. Hayvanlara karşı davranışı büyük olasılıkla ceza korkusundan değil, onların da duyguları olduğu ve kötü muamele görmemeleri gerektiği konusunda geliştirdiği anlayıştan etkilenmiştir (Gander, Gardiner, 1998, s: 339).

Bilişsel bir yaklaşım çocuklara neden belirli davranışların yardımcı, zararlı, ahlaki ya da ahlakdışı olduğunu anlayabilmeleri için nedenler göstermeyi içerebilir. Davranışların iyi ve kötü yönlerini, seçenekleri ve sonuçları tartışmayı içerebilir. Çocuklar zihinsel olarak geliştikçe, nedenleri, seçenekleri, sonuçları ve uzlaşmaları düşünmede, tartışmada, görüş bildirmede gitgide daha yetenekli, olurlar ve onların bu düşünme yollarını denemelerine olanak tanınmalıdır (Gander, Gardiner, 1998, s: 339).

İdeal olarak, ana baba olmak derece derece artan bir özgürlük vermeyi içerir. Çocuklar geliştikçe, davranışları ve kararları için sorumluluk almalarına gitgide daha fazla fırsat verilmelidir (Mussen ve Eisenberg-Berg, 1977). Bunu yapmak, çocukları için en iyinin ne olduğunu bildiklerini düşünen ve onları bağımlı tutma gereksinimini duyan ana babalar ve öğretmenler için güç olabilir. Fakat çocuklar eninde sonunda kendi kararlarını alabilme ve yaşamlarını yönetebilme yeteneğini kazanmak zorundadırlar. Bu temel beceriler bir gecede öğrenilemez. Yavaş yavaş artan sorumluluklar bu becerileri geliştirmeleri yönünde çocuklardan gerçekçi ve sürekli istemler bekler. (Mischel ve Mischel, 1977), çocuklara küçük kardeşlerin ve hayvanların bakımı gibi başkalarının iyiliği için görev ve sorumluluklar yükleyen kültürlerde çocukların daha özgeci davrandıklarına işaret etmektedir (Gander, Gardiner, 1998, s: 339–340).

Bir dizi yazar ahlaki düşüncenin gelişimi için bilişsel yapılandırmadan başka bilişsel disiplin teknikleri, önermiş ve araştırmıştır. Bunlar arasında Hoffman'ın

(1970) **tümevarım teknikleri** diye adlandırdığı teknikler vardır. Bunlar, ana babalar tarafından çocuklarının niçin bazı tür davranışların doğru, diğerlerinin yanlış olduğunu anlamalarına yardımcı olmak için kullanılan çeşitli yöntemleri içerirler. Mussen ve Eisenberg-Berg (1977), tümevarım kullanan ana babaların, çocuklarının yaptıklarının toplumsal doğurgularını anlamalarına ve başkalarının iyiliğini düşünmede onlara model olurken çocuklarının empatik farkındalıklarını güçlendirmelerine yardımcı olduklarına işaret etmektedirler. Böyle rehberlik edilen çocuklar yaşitları arasında başkalarına ilgi gösteren, başkalarının gereksinmelerine duyarlı, yaşitlarına yardımcı, cömert, şekerlemeleri ve oyuncakları paylaşmaya gönüllü bireyler olarak bilinirler (Gander, Gardiner, 1998, s: 340).

2.2.1.7.DEWEY VE AHLAK GELİŞİMİ

Ahlak gelişimine bilişsel gelişim paralelinde eğilen ilk kuramcı Dewey' dir. Dewey ahlak eğitiminin temelinde zihinsel eğitimi görmüş ve ahlak eğitiminin de genel eğitim süreci gibi temelde çocuğun farklı değerler ve bu değerlere ilişkin kararlarda aktif akıl yürütmesi ile gerçekleşebileceğine inanmıştır. Bu görüşün gelişimsel niteliği ise Dewey' in ahlak eğitimi evrelerden geçmek olarak görmesinden kaynaklanmaktadır. Dewey' e göre eğitim bireyin psikolojik işlevlerinin en özgür ve tam şekilde olgunlaşmasına olanak verecek koşulların sağlanmasıdır. Bu doğrultuda eğitim ve ahlaki gelişim, gelişimin psikolojik kökenlerinin kavranması ile gerçekleşebilir. Dewey ahlaki gelişimi üç gelişim evresinde incelemiştir(Çağdaş, Seçer, 2002, s:108).

- i. **Ahlak veya gelenek öncesi düzey:** Ahlak ve gelenek öncesi düzey: Biyolojik ve sosyal dürtülerle güdülenen ahlaki davranışları içeren evredir.
- ii. **Geleneksel düzey:** Bireyin içinde bulunduğu grubun değerlerini benimsediği evredir.
- iii. **Özerk düzey:** Bireyin davranışlarının kendi akıl yürütme ve karar vermesi ile oluştuğu, bireyin içinde bulunduğu grubun standartlarını irdeleyerek benimsediği evre.

Dewey' in ahlak gelişimi alanında ileri sürmüş olduğu bu evreler kuramsal düzeyde kalmıştır (Çağdaş, Seçer, 2002, s:108).

2.2.1.8. GİLLİGAN ve AHLAK GELİŞİMİ

Carol Gilligan' da ahlak gelişimi ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Gilligan Kohlberg'in teorisini eleştirmektedir. Gilligan' a göre Kohlberg'in ahlak gelişimi aşamaları kesin ve evrensel değildir. Gilligan (1983) Kohlberg'in orijinal örnekleminin kadınları kapsamadığı halde kadınlarla ilgili genellemeler yaptığını belirtmiştir. Kohlberg'e göre kadınlar erkeklere göre üçüncü evreden sonra daha düşük düzeyde bulunmaya meyillidirler. Gilligan bunun kadının yetersizliğinden kaynaklanmadığını, toplumun kadından beklentilerinin burada rol oynadığını öne sürmüştür. Yani üçüncü evrenin özelliği olan yardım etme, iyilik yapma gibi davranışlar birçok toplumda, kadınlardan beklenen özelliklerdir. Gilligan' a göre kızlar bu beklentiye karşılama ve onay görme çabası içinde olduklarından ahlak gelişiminin bu evresini aşamamış gibi görünmektedir. Gilligan (1976) yetişkinlikte hem kadınların hem erkeklerin Kohlberg'in gelenek sonrası düzeyinin daha ötesinde olgun olarak görevlerini yerine getirebildiklerine inanmaktadır. Gilligan' a göre önemli olan şey ahlak sevgisini kazanmaktır (Çağdaş, Seçer, 2002, s:122).

Bussey ve Moughan (1982) konuyla ilgili yaptıkları çalışmada Kohlberg'in ahlaki olgunluk ölçeğinde kadınların evre 3 erkeklerin evre 4'e eğilimli olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kadın ve erkeklerin farklı cinsiyet rolleri içinde sosyalleşmelerinin ahlak gelişiminde cinsiyet farklılığının çıkmasına katkıda bulunduğunu öne sürmüşlerdir. Çalışmalarının başka amacı da Kohlberg'in ikilemelerinde yer alan ana karakterin cinsiyetinin genellikle erkek olduğu bu ana karakterin cinsiyetini değiştirerek deneklere sunmak ve ahlaki yargı düzeylerini belirlemektir. Deneklerin yarısına ana karakterin erkek olduğu ikilemler, geri kalanına da ana karakterin kadın olduğu ikilemler sunulmuştur. Sonuçta kadınların ahlaki yargı düzeylerinde her iki cinsten ana karakterin bulunduğu ikilemlerde farklılık bulunmadığını erkeklerin ahlaki yargı düzeylerinde ana karakterin cinsiyetine göre bazı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun yanında cinsiyete önem verilmediğinde deneklerin evre 3 düzeyinde puanlar aldıklarını ahlaki yargılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuşlar ve özellikle erkek deneklerin

kanun ve düzen eğilimi yargısı üzerine temellenen ahlaksal yargılarda bulunduğunu, kadınların ise duygusallığa dayanan ahlaksal yargılarda bulunduğunu bildirmişlerdir(Çağdaş, Seçer, 2002, s:122).

Walker (1984)'de yaptığı benzer bir çalışmada, cinsiyet ve ahlak gelişimi ile ilgili araştırmaları incelemiş ve çocuklukta ve ergenlikte ahlak gelişiminde çok az cinsiyet farklılıkları olduğunu belirtirken, yetişkinlik döneminde ise erkeklerin kadınlardan daha ileri düzeyde ahlaki gelişime sahip olmalarının nedenini de cinsiyete değil, deneklerin eğitim seviyeleri ve meslekleri ile ilişkili olduğunu öne süren araştırma sonuçlarına ulaşmıştır. Sonuç olarak ahlaki yargıda cinsiyet farklılığına rastlamamıştır(Çağdaş, Seçer, 2002, s:122–123).

2.2.1.9.KOHLBERG'İN AHLAKİ GELİŞİM KURAMI

Kohlberg'in ahlak gelişimi alanında en önemli katkısı ahlak gelişimini Piaget' nin zihin gelişimi alanında ortaya koyduğu evreler üstüne kurması olmuştur. Piaget' nin çocukların kuralları nasıl kazandıklarını incelemesine karşın, Kohlberg, ilkelere dayalı ahlaki yargının gelişmesinde çocuklardan çok ergenler ve yetişkinler üzerinde yoğunlaşmış ve ahlaki gelişim düzeylerini belirlerken, ahlaki değerlendirmeler yapılması gereken hikâyelerden yararlanmıştır. Değişik yaş grupları ve sosyo-ekonomik düzeylerdeki bireylere hikâyeler verdikten sonra, hikâyede anlatılan duruma ilişkin karar vermeleri istenmiştir. Bireyin karar verirken yaptığı değerlendirmeye ve gösterdiği gerçeklere değer vermiştir (Aydın, 2003, s:45).

Kohlberg' de Piaget gibi ahlak gelişiminin dönemler içinde ortaya çıktığını ve bilişsel gelişime paralel olduğunu ifade etmektedir. Piaget'nin iki dönemde incelemesine karşılık Kohlberg ahlak gelişimini üç büyük düzey içinde ele almıştır. Düzeyler içinde yer alan ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemlerin her birinde yeni bir zihinsel örgütlenme, buna bağlı olarak da farklı bir dünyaya bakış açısı ortaya çıkmaktadır. Dönemler içinde ilerleme, takvim yaşı ile birlikte bilişsel gelişim düzeyindeki ilerlemeye bağlı olmaktadır (Erden, 1997, s:106–107).

Kohlberg; Piaget'nin araştırmasındaki yetersizliklerin üstesinden gelerek, eşit oranda popöler ve sosyal izole olmuş çocuklardan oluşan daha geniş bir örnekleme kullanarak, Piaget' in araştırmasındaki yetersizliklerin üstesinden gelmiştir. Kohlberg, özellikle adalet kavramı ile ilgilidir. Başka değerlerden daha ziyade, Kohlberg, ahlak gelişiminin evrensel kültürel değerlerini öne çıkarmıştır. Kohlberg ahlak ve ahlak gelişimi kavramının felsefesine inanmak gereğini savunmuştur (Berkovitz, 1964, s: 87).

Kohlberg, ahlaki yapının, ahlaki düşüncenin üç ayrı düzeyinde ve altı evresinde oluştuğunu ve her bir düzeyin diğeri ikisiyle bağlantılı olduğunu ileri sürmüştür. Bu evreler belli bir sıra içerisinde oluşurlar ve bir sonraki evre, bir öncekinden nitelik olarak farklıdır. Her bir düzey, çocuk bir sonraki düzeye ilerlemeden önce başlamalı ve özümsemelidir (Aydın, 2003, s:45).

Kohlberg de Piaget gibi ahlaki gelişim düzeylerini belirlerken, ahlaki değerlendirmeler yapılması gereken öykülerden yararlanmıştır. Değişik yaş grupları ve sosyo-ekonomik düzeylerdeki bireylere öyküler verildikten sonra, öyküde anlatılan duruma ilişkin bir karar vermeleri istenmiştir. Kararın doğru ya da yanlış olması üzerinde durulmamaktadır. Önemli olan, bireyin öyküde anlatılan soruna çözüm bulurken kullandığı dayanak noktaları ve yaptığı değerlendirmedir (Erden, 1997, s:107).

Kohlberg' in kişinin içinde bulunduğu düzeyi saptamak için, bir sorunla karşılaşıldığında bulunan çözüm ile değil, çözüme varılırken gözlenen akıl yürütme süreciyle ilgilenildiği görölmektedir. Örneğin bir öğrencinin kopya çekmesinden çok, kopya çekmesine ilişkin gösterdiği neden, ya da bir çocuğun yalan söylemeyi neden kötü bir davranış olarak kabul ettiği, onun hangi ahlak gelişimi döneminde bulunduğunu göstermektedir (Erden, 1997, s:108).

Piaget, anlattığı hikâyelerde fiil ve düşünce ayrımı yapmazken, Kohlberg, hikâyelerde ahlaki ikilemlere (dilemmalara) yer vermiş ve bunun çözümü için

öneriler istemiştir. Bu hikâyelerde, birey sorunun çözümünde bir ikileme karşı karşıyadır. Önemli olan, bireyin sorunu nasıl çözdüğü değil, çözümü gerçekleştirirken yürüttüğü akıl yürütme süreci ve niçin böyle davranması gerektiğine ilişkin mantıksal dayanaklarıdır. Bu hikâyelerden biri şöyledir (Aydın, 2003, s:46):

Heinz'in İkilemi

"Avrupa'da bir kadın kanserden ölmek üzeredir. Doktorlar, onu tek bir ilacın kurtaracağını söylerler. İlaç, o şehirde bir eczacının bulduğu bir tür radyumdur. Eczacı ilaç için maliyetinin on katı olan 2000 \$ ücret istemektedir (Aydın, 2003, s:46).

Hasta kadının kocası Heinz, tanıdığı herkesten borç isteyerek ilaç parasının yarısını toplayabilmiştir. Heinz, eczacıya karısının ölmekte olduğunu söyleyerek ilacı kendisine satmasını, paranın üstünü daha sonra tamamlayacağını anlatır. Ancak eczacı, "İlacı ben buldum ve ondan para kazanacağım." diyerek ilacı satmayı reddeder (Aydın, 2003, s:46).

- Heinz ilacı çalmalı mıydı? Gerçekte bu, doğru bir davranış mıdır? Niçin?
- Eğer başka bir yolu yoksa karısı için ilaç çalmak, bir kocanın görevi midir? İyi bir koca bunu yapar mı?
- Eczacının karını sınırlayan bir yasa olmasa bile, bu kadar çok para istemeye hakkı var mıdır? Niçin?
- Koca, kendisini karısına yakın hissetmiyor, ona şefkat duymuyorsa ilacı yine de çalmalı mı?
- Kanserden ölmek üzere olan Heinz' in karısı değil de yakın arkadaşı olsaydı ve arkadaşının ilacı temin etmeye çalışacak bir yakını olmasaydı, Heinz, bu durumda arkadaşı için ilacı çalmalı mıdır? Niçin?
- Karınızın hayatını kurtarmak için siz olsaydınız ilacı çalar mıydınız?
- Kanserden ölen siz olsaydınız ve ilacı çalacak kadar da gücünüz olsaydı ilacı kendiniz için çalar mıydınız?
- Heinz, kansı için ilacı çaldıktan sonra yakalandı ve yargıç önüne çıkarılırdı. Yargıç, Heinz' i hapse mi yollamalı, serbest mi bırakmalı? Niçin?

Kohlberg, bireylerin "Niçin?" sorusuna verdikleri mantıksal açıklamadan yola çıkarak, insanların içinde buldukları ahlaki düzeyi belirlemeye çalışmıştır. Kohlberg, çalışmaları sonucu insanların üç ahlaki gelişimden birinde olabileceklerini ileri sürmüştür. Üç ahlaki gelişim düzeyi, altı evreden oluşmaktadır (Aydın, 2003, s:46).

Kohlberg'in ortaya koyduğu ahlaki gelişim düzeyleri ve evreleri şu şekildedir:

i. Gelenek Öncesi Düzey

Gelenek öncesi düzey, Kohlberg' in ahlaki gelişim kuramında en düşük düzeydir. Bu düzeydeki çocuklar ahlaki kavramları somut yer ve olaylara bağlamaktadırlar. Bir anlamda, "Güçlü olan kazanır." düşüncesi hâkimdir. Bu düzeyin temel özelliği, otoriteye bağlılık ve bireysel çıkarların ön plana alınmasıdır. İlk iki evre bu düzeyde oluşmaktadır (Aydın, 2003, s:47).

Birinci Evre: (Bağımlı Evre, Otoriteye İtaat ve Cezadan Kaçma): Ahlaki yargı, davranışların ödül ya da ceza görmesine dayanır. Bu evredeki kişiler, otoriteye itaat eder ve cezalandırılmaktan kaçınırlar. Doğru, kurallara ve otoriteye bağlılıktır. Uygun davranılmadığı zaman, yanlış hareket edilmiştir ve karşılığı cezadır. Ceza almamak için, otoriteye itaat gerekir (Aydın, 2003, s:47).

Özellikle insan ve eşyalara maddi zarardan sakınılır. İnsan ya da eşyaya zarar verilmişse, ceza, zararın doğal sonucu olarak değerlendirilir. Ahlak gelişiminin bu evresindeki bir öğrenci, yakalanmadığı sürece kopya çekmeyi doğal bir davranış olarak değerlendirir (Aydın, 2003, s:47).

İkinci Evre: (Bireycilik, Karşılıklı Çıkara Dayalı Alışveriş): Ahlaki yargı, bireye kazandırdığı yararlı sonuçlara dayanır. Bu evredeki kişiler, başkalarının da ihtiyaçlarını dikkate alırlar. Ancak, bunu yaparken kendi çıkarlarını yine ön planda tutarlar. Doğru olan şey, diğer insanların ihtiyaçlarını da dikkate alan, somut ve adil karşılıklı alışveriştir. Bu evredeki kişi "Ne kadar verirsem o kadar almalıyım şeklinde bir yargıya sahiptir. "Polis beni koruduğu sürece, belediye su ihtiyacımı sağladığı sürece vergi vermem gerekir. Devlet, bana bir şey vermiyorsa ben neden ona bir şey vereyim?" temel yargılardan birisi olarak gözlenir (Aydın, 2003, s:47).

ii.Geleneksel Düzey

Geleneksel düzeyde, diğer insanlar tarafından kabul edilen davranışlar, doğrudur. Kişi, sadece kişisel beklentilere ve sosyal kurallara uymakla kalmaz, aynı zamanda bu evrede kuralları destekleme, koruma ve kurallara bağlılık da söz konusudur. Bu evredeki birey, kuralları benimseyen kişi ya da grupla özdeşim kurmaktadır (Aydın, 2003, s:47).

Bu düzeyde ben-merkezci düşünce, yerini empatik düşünceye bırakır. Empatik düşünce, dünyaya, olaylara diğer insanların gözüyle bakmak demektir. Bu düzeyde 3. ve 4. evre gerçekleşmektedir (Aydın, 2003, s:48).

Üçüncü Evre: (Karşılıklı Kişiler Arası Beklentiler, Bağlılık ve Kişiler Arası Uyum): Ahlaki yargı, otorite tarafından kabul görme ya da görmemeye dayanır. Bu evredeki kişiler, içinde buldukları grubun beklentilerine uygun davranmaktadırlar. Her şeyin iyisi, doğru davranıştır. Doğru, iyi insan olmaktır. Doğru davranış, iyi çocuk olma, iyi öğrenci olma, iyi eş olma, iyi anne olma, iyi vatandaş olmadır (Aydın, 2003, s:48).

Kurallara bağlılık ve iyi adam olma, "altın kural"dır. Diğer insanlarla ilişkilerde, kendini diğer insanların yerine koyarak, onların beklentilerine uygun davranmak ve kurallara uymak altın kuraldır. Heinz, iyi bir koca olarak ne pahasına olursa olsun ilacı çalmamalıdır. İyi vatandaş, vergi ödemelidir; iyi çocuk, anne babasının koyduğu kurallara uyar ve onların istediği gibi davranır (Aydın, 2003, s:48).

Dördüncü Evre: (Sosyal Sistemi Sürdürme ve Vicdan Evresi): Ahlaki yargı, yasalara uygunluğa dayanır. Bunun nedeni toplumsal sistemin korunmasıdır. Doğru, bireyin temel ihtiyacı, toplumsal düzeni korumak, toplumun ve grubun refahı doğrultusunda davranmaktır. Kurallara uymanın nedeni, toplumsal düzenin korunmasıdır. Bunun için de bazı durumlar vicdanı değerlerle çatışsa bile, sistemi korumak gerekir (Aydın, 2003, s:48).

Bu evrede, "Heinz'in karısının hayatı değerlidir, dolayısıyla çalarak veya zorla ilacı almalıdır." ifadesi vicdani bir değer olarak çıkar. Ne var ki, "herkes çalarsa" düşüncesi ve sistemin çökmesi kaygısının sonucu "ne pahasına olursa olsun Heinz, ilacı çalmamalıdır." yargısı galip gelir. "Herkes vergisini vermezse ne olur? Kimse askere gitmese ne olur?" gibi düşünceler yargısal davranışın temelini oluşturur (Aydın, 2003, s:48).

iii.Gelenek Sonrası Düzey

Bu düzeyde birey, ahlaki değer ve ilkeleri kabul etmekte ve bu ilkeleri kendi bakış açısına göre yeniden ele almakta ve tanımlamaktadır. Kohlberg, gelenek sonrası dönemde ideal ve ilkeleri kazanmanın, beş ve altıncı evreyi temsil eden iki farklı yolunu tanımlamaktadır (Aydın, 2003, s:48).

Beşinci Evre: (Sosyal Anlaşma, Yararlılık ve Bireysel Haklar): Ahlaki yargı, toplumsal anlaşmalar ve kamu yararına dayanır. Bu evredeki kişiler, yasaların kullanımını ve bireysel hakları eleştireci bir şekilde inceler. Yasaların da değişebileceği ilkesine sahiptirler. Yasalar ve sosyal düzeni korumak, insan hayatını ve özgürlük haklarını güvence altına almak için gerekli görülmektedir (Aydın, 2003, s:49).

Doğru, insanların farklı düşünce ve değerlere sahip olabileceklerini bilerek, bu göreceli değerleri korumaktır. Yasalara, üzerinde çoğunluk anlaştığı yani toplumsal bir anlaşma olduğu için uymak gerekir. Ancak bu yasalar değişebilir. Örneğin, hiç bir yasa, bir insanın ölümüne neden olabilecek uygulamayı meşru gösteremez. Ancak, kimse de çalma hakkına sahip değildir. Aynı zamanda, insanlar, sahip oldukları mal üzerinde kendi tasarrufunu istediği gibi kullanır. Heinz, ilacı çalarsa yasaları çiğnemiş olur. Ancak yasa, mülkiyeti korumak uğruna diğer insanların ölümüne neden olamaz. Dolayısıyla, Heinz, ilacı çalmalıdır. Çünkü bu durum kişiyi, yasalara karşı gelmekle insan hayatını kurtarma arasında bir seçim yapma durumunda bırakmaktadır. Böyle bir durumda insan hayatının devam etmesi için çaba gösterilmesi her şeyin üzerinde olmalıdır (Aydın, 2003, s:49).

Altıncı Evre: Bu evrede, ahlaki yargı, evrensel ahlaki ilkelere dayanır. Bu evre, ahlak gelişiminde ulaşılabilecek en üst düzeydir. Kişi, adalet, eşitlik, insan hakları gibi evrensel kavramlara dayalı olarak kendi ahlak ilkelerini kendisi oluşturur. Kohlberg'in ortaya koyduğu bu evre çok tartışılmıştır. Bu düzeyin, çok az insanda gözlendiğini ileri sürmüştür. Örneğin, Hz. Muhammed, Gandhi vb. peygamber ve düşünürler ancak bu evreye ulaşmışlardır (Aydın, 2003, s:49).

Heinz' in İkilemi hikâyesiyle ilgili öneriler ve bunlara cevap olarak verilmiş ahlaki yargılar şöyle tablolaştırılabilir:

Heinz, ilacı Çalmalı mı? Lehte ve Aleyhte Öneriler

Basamak	Heinz ilacı çalmalı, çünkü	Heinz ilacı çalmamalı, çünkü
Basamak 1	Karısı belki de çok önemli bir kimsedir ya da birçok eşyası vardır.	Çalarsa hapse atılabilir.
Basamak 2	Senin karın ölecek olsaydı sen de çalardın. Eczacı buna müstahaktır. Karısını kurtarmanın kendisi için ne kadar önemli olduğuna karar vermek Heinz' a kalmıştır.	Aksi takdirde hapse girebilir ve o zaman da parayı bulmak için başka hiç şansı kalmaz.
Basamak 3	Karısını sevsin ya da sevmesin, karısı yaşayan bir canlı varlıktır ve öyle kalmalıdır. Eczacı küçük hesaplar yapmıştır, bu nedenle ilacının çalınmasını hak etmiştir. Çocuklar teselli edilemez olurlardı ve aile de parçalanırdı.	Eczacıya durum açıklanırsa anlayışla karşılayacaktır. Hırsız olarak yaşamaktansa, karısını şerefîyle ölüme terk etmek daha iyidir.
Basamak 4	Bir hayat, toplum düzenine uymaktan daha önemlidir.	Eczacının (mülkiyet) hakkını ihlal etmiş olurdu. Kendi hakkını bizzat araması yasaların ihlali anlamına gelir.
Basamak 5	Eczacının da haklarından önce gelen ve insan hayatını korumaya ilişkin bir yükümlülük vardır. Hayat hakkı evrenseldir ve evrensel bir geçerliliğe sahiptir.	

Bu evreler, ahlaki konular hakkında düşünme tarzları temeline dayalıdır. Yada; bu evreler ahlak konuları hakkında düşünme yollarına bağlıdır (Berkovitz, 1964, s: 87).

I.ve II. evre küçük çocukların özellikleridir, Kohlberg' e göre III. ve IV evrede buna dâhildir; kimlerine göre ise yetişkin nüfusun çoğunluğu da bu gruptadır. Hatta yetişkin nüfusun %20 ile 25'inden daha fazlası son 2 evreye ulaşamaz bile, sadece %5 ile 10'u 6. evreye ulaşabilmektedir (Berkovitz, 1964, s: 87 – 89).

Sonuçta; Kohlberg'in üzerinden Piaget'nin etkisi olduğunu söylemekle beraber, Kohlberg'in teorisinin, psikoloji, felsefe ve pedagoji ile ilgili olarak şimdiye kadar olanların en kapsamlı olduğunu söylemek mümkündür (Berkovitz, 1964, s: 98).

Kohlberg; kadınlarla erkeklerin ahlaki gelişiminin birbirinin aynısı olduğunu ve aynı durumlarda aynı sosyal rolleri aldıkları vurgulanmıştır (Berkovitz, 1964, s:119).

Buna karşılık Gilligen ise; kadınların dili kullanma bakımından, sorumluluk ve birine zarar vermeyi istememe açısından ahlaki görüşlerinin farklı olduğu üzerinde durmuştur. Gilligen' e göre, kızlarla erkekler aynı dili konuşmamaktadır (Berkovitz, 1964, s:117).

Ahlak gelişimi dönemleri gözden geçirildiğinde, Kohlberg' in yaklaşımında kişinin içinde bulunduğu düzeyi saptamak için bir sorunla karşılaşıldığında bulunan çözüm ile değil, çözüme varılırken gözlenen akıl yürütme süreci ile ilgilendiği görülmektedir. Örneğin bir öğrencinin kopya çekmesinden çok, kopya çekmemesine gösterdiği neden ya da bir çocuğun yala söylemeyi neden kötü bir davranış olarak kabul ettiği, onun hangi ahlak gelişimi döneminde bulunduğunu göstermektedir (Erden, 1997, s:111).

Kohlberg, 1970'li yılların sonunda yaptığı araştırmalara bağlı olarak kuramını yeniden gözden geçirmiş ve dönemlerin sayısını bir azaltarak, ahlak gelişimini yine

üç düzey içinde ele alan, beş dönemlik yeni bir düzenleme önem sürmüştür. Dönemler belirlenirken, bireyin kendisini bir başkasının yerine koyabilme yeteneği de ele alınmış ve ahlaki yargılardaki gelişme il bu yetenek arasında da bir ilişki olduğu öne sürülmüştür. Bu son düzenlemeye göre bilişsel gelişimi bağlı olarak ortaya çıkan muhakeme yapabilme düzeyi ve bireyin kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneği, ahlak gelişiminin hangi noktada olduğunu göstermektedir. Yapılan bu yeni düzenlememede gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası düzeyler aynı sırada yer almış, farklı olarak, gelenek sonrası düzey tek dönemden oluşmuştur (Erden, 1997, s:112).

Kohlberg (1977) ahlaki akıl yürütmenin gelişimini kolaylaştıran üç tümevarım yöntemi betimlemektedir. Bunlardan biri *rol alma* için fırsattır. Genel olarak, bir bireyin toplumsal gruba ya da kültüre katılımı ne kadar genişse rol alma fırsatları da o kadar fazla olacaktır; rol alma kişinin kendisini bilinçli olarak bir başkasının yerine koyması demektir. Fakat rol alma yeteneği kendi başına ahlaki düşünmede ilerlemeyi güvenceye almaz; kişi başkalarını anlamayı özgeci amaçlar için olduğu kadar bencil amaçlar için de kullanabilir (Gander, Gardiner, 1998, s: 340).

Kohlberg, bir çocuğun çevresine *ahlaki atmosfer'i* açısından dikkatle bakılması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, yetim yurtları ve tutukevleri yetimlere ve tutuklulara daha yüksek bir gelişim düzeyinden öğrenebilecekleri ya da gözlemleyebilecekleri bir çevre sağlamazlar genellikle; çünkü bu kurumların kendileri 1. ya da 2. *evrede* işlev görürler (Kohlberg, 1981). Dolayısıyla, şunu sorabiliriz: "Bir çocuğun *evi* hangi ahlak gelişimi evresindedir? Ya okulu? Sınıfı?" (Gander, Gardiner, 1998, s: 341).

Son olarak, çocuklar *bilişsel-ahlaki çatışma* deneyimi ile karşılaştırılmalıdır. Kohlberg, çocukların ahlaki akıl yürütmelerinde çelişiklere yol açan durumlarla karşılaşmanın ahlaki akıl yürütme yeteneğinde ilerlemeler sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Okullarda bir ahlaki tartışma programı oluşturan Blatt ve Kohlberg'in (1979) elde ettiği sonuçlar bunu desteklemektedir. Ana babaları evde değerler ve

ahlaki sorunlar hakkında konuşan çocuklar en büyük katkıyı yapmaktadırlar. (Gander, Gardiner, 1998, s: 341)

Kohlberg'in Ahlak Görüşüne İlişkin Farklı Görüşler

Kohlberg'in ahlak gelişimi araştırmalarının değerlendirmesi özel bir eğitim gerektirmektedir. Puanlama sistemi zor ve karmaşıktır. Piaget tekniğinin tersine, ilgili bir öğretmenin bu tekniği sınıfında kolayca kullanması olanaksızdır. Bu nedenle Kohlberg kuramının standart uygulamasının dışında bazı araştırmalar geliştirilmiştir. Bunlardan bir kısmı, bireysel görüşme yerine grup testlerini denemiş, diğer bir kısmı da kararları önem sırasına göre sıralamalarını istemiştir. Bu çalışmalarda değerlendirmeleri daha objektif hale getirme çabası gözlemlenmektedir(Özeri, 2004, s:81).

Ahlak gelişim evrelerini araştıran diğer bir araştırmacıya göre (Norman Bull) ise; okul öncesi çocuk bağımlılık (heteronomy) evresinde bulunmaktadır. Bu dönemde çocuk kuralları ben merkezli şekilde içselleştirmektedir. Bu evre içsel, kişisel bir ahlak edinebilmek için gereklidir (Özeri, 2004, s:81).

Ayrıca çocukta ahlak gelişimine uygun olarak gelişen adalet gelişimi de incelendiğinde okul öncesinde bağımlı dönemde bulunan çocuğun adaletin otorite ile eş anlamlı olarak nitelendirildiği bir evre tespit edilmiştir. Bu evrede adalet kanunla eş anlamlıdır ve otoriteden ayrı düşünülemez. Okul öncesi dönem çocuğunda kefarete adaleti denilen, kötü bir iş yapan insanın bu kötülüğü karşısında acı çekmesi gerektiği düşüncesinin var olduğu adalet anlayışı görülür. Cezalandırıcı adalet olarak nitelendirilen bu adalet çeşidi okul öncesi çocuğunun genel özelliğidir (Özeri, 2004, s:81).

Kohlberg çalışmalarının sonuçlarını, geleneksel karakter eğitimi yaklaşımını reddetmek için kullanmıştır. Okullarda çocuklara iyi karakterli olmaları için gereken dürüstlük, iyilik, sabır ve güçlü olma gibi ahlaki değerler öğretilmektedir. Öğretmenler "iyi vatandaş olmak" için gereken değerleri öğretirken aslında kendi

değerlerini çocuklara aktarmaktadırlar. Her ne kadar bir karar verme süreci içinde “doğru” ve “yanlış” belirlense de öğretmen ister istemez kendi “doğru”sunu çocuklara kabul ettirmek isteyecektir. Kohlberg’in kuramına göre ise ”insanlar genelde farklı kararlar alır ama aynı temel ahlaki değerleri taşıyabilir”. Bu nedenle ahlak eğitiminin amacı, bir üst ahlak gelişim düzeyine ulaşabilmeleri için öğrencilere yardımcı olmalıdır. Öğretmen öğrencilerine ahlaki ikilemler sunmalı ve onların karar vermelerini sağlayarak toplumda etkin olarak ahlaki yargıları uygulayabilmelerine olanak vermelidir. Bu bağlamda Kohlberg ve arkadaşları, ahlak eğitimi temeline dayanan okullar kurmuş ve demokratik toplum anlayışını geliştirmek için karar alma durumlarında öğrenci katılımını sağlamışlardır. Öğretmenin görevi ise öğrencileri dinleyerek, aldıkları kararların altında yatan nedenleri ortaya çıkartarak onların bir üst düzey ahlaki yargılara varmalarını sağlamaktır.(Crain, 2000; Murray, 2002).

Kohlberg’in kuramına yöneltilen diğer eleştiriler, gelişim basamaklarının özelliği ile ilgilidir. Kohlberg’e göre ahlak gelişimi, değişmez bir sıra izler, ileri düzeydeki basamaklar daha gelişmiş bir bilişsel muhakeme yeteneğini göstermektedir, bir üst düzeye geçebilmek için bir alt düzey düşünce yapısı kazanılmış olmalıdır ve buna bağlı olarak da bir alt düzey bir üst düzeye kişiyi hazırlar. Gelişim basamakları özelliklerine bağlı olarak kültürler arası karşılaştırmalar yapılmış ve gelişim süresinde farklılık bulunmasına rağmen gelişim sıralamasında kültürel farklığa rastlanmıştır (Miller, S.A., 1998, s. 183).

Kohlberg’in kuramına diğer bir eleştiri konusu ise ahlak anlayışı ile ahlaki davranış arasındaki farka bağlanmaktadır. Her ne kadar ahlaki akıl yürütmenin nasıl geliştiği konusunda bize bilgi verse de akıl yürütmenin her zaman davranışa yansımadağı görüşü bir eleştiri olarak gündeme gelmektedir. Bu görüşü savunan araştırmacılar, “insan ne düşündüğü sorulduğunda farklı, düşündüğünü yapmada ise farklı davranabilir” görüşünü ileri sürmektedirler (Özeri, 2004, s:81).

Piaget'nin on iki yaşındaki çocuklarla olan çalışmasını on altı yaşındaki bireylere doğru genişleten Kohlberg, bir kişinin ergenlik atılımıyla, cinsel davranış, uyuşturucu ve alkol kullanımı, dükkândan mal aşırma gibi küçük yasadışı eylemler

vb. ile ilgili gittikçe artan birtakım **ahlaki ikilemlerle** yüz yüze geldiğini kabul etmektedir. Bu ve başka konuları incelemek için Kohlberg, ortak bir yanı olan bir dizi öykü geliştirdi. Her öykü, bireyin istekleri ya da gereksinimleri ile toplumun kuralları arasında bir çatışma içermektedir. Kohlberg öykülere verilen tepkilerden ahlak gelişiminin üç düzeyini ve her bir düzeydeki iki evreyi ortaya çıkarmayı başardı. Keniston (1970) gibi diğerleri de, bu evrelerin başladığı ve bittiği yaşları daha kesin biçimde betimlemeye giriştiler (Gander, Gardiner, 1998, s: 435).

Kohlberg'in ahlak gelişimine yaklaşımı ne kadar geçerlidir? Sayısız boylamsal araştırmalar (Kohlberg ve Kramer, 1969; Kranler, 1968) bir evreden diğerine derece derece gelişen hareketler, aynı zamanda davranışın kestirilebilir örüntüleri olduğunu (Rest, Turiel ve Kohlberg, 1969; Turiel, 1969) ileri sürdüler. Freundlich ve Kohlberg (1971), alt sosyoekonomik gruptan gelen erkek ergenlerle ilgili bir çalışmada, suçluların yüzde 83'ünün ve suçlu olmayanların yalnızca yüzde 27'sinin gelenek öncesi düzeyde olduğunu buldu. Krebs (1971), gelenek öncesi denekler arasında yüzde 73'ünün hile yaptığını, geleneksel olarak sınıflananların yüzde 66'sının, gelenek sonrası düzeydekilerin yalnızca yüzde 20'sinin bunu yaptığını buldu (Gander, Gardiner, 1998, s: 436).

Başka araştırmalar, ahlak gelişimi üzerinde zekânın, toplumsal sınıfın, yaşın, zekâ bölümünün, ana baba tutumlarının, aile çevresinin ve kültürel farkındalığın önemli etkisini gösterdiler (Gander, Gardiner, 1998, s: 436).

Kohlberg'in yaklaşımını eleştirenler vardır. Kimileri yönteminin kültürel olarak önyargılı olduğunu ve sözünü ettiği ahlaki tutumların evrensel olmadığını ileri sürdüler. Kimileri de bu yaklaşımı kadınlara karşı önyargılı olmakla suçladılar (Gander, Gardiner, 1998, s: 436).

Kohlberg puanlama yöntemine ilişkin bazı eleştirileri yanıtladı ve yöntemini daha nesnel yapmaya girişti. Rest, Kohlberg'in çeşitli ahlaki ikilemlerini kullanan daha az karmaşık bir test geliştirmeyi denedi. Bu yazıda önemli sayıdaki gelişmeler Kohlberg'in kuramı lehinde ortaya çıkmaktadır. Rest'e göre, açık bir anlatımı olan

yalın bir puanlama sisteminin kurulmasıyla ilgili on yıllık bir proje tamamlanmaktadır ve evrelerin tanımlarında yeniden bir düzenlemenin yayınlanması yakındır. Harvard Üniversitesi'ndeki *Ahlak Eğitimi Merkezi*'nde Ann Colby ve arkadaşları yirmi yıllık boylamsal bir araştırmanın sonuçları üzerine bir rapor hazırlamışlardır. Rest bulguların, bütün deneklerin zaman içinde değiştiğini, hiçbirinin bir evreyi atlamadığını, yaklaşık yüzde 7'si bir evreden diğerine geri kaymış görüldüğü halde, ilerlemeyen her birine karşılık on deneğin ilerlediğini gösterdiğini belirtmektedir (Gander, Gardiner, 1998, s: 436).

Ahlak gelişiminin evrenselliği hakkında kesin biçimde konuşabilmemiz için bu türden daha fazla araştırmaya ve Kohlberg'in yaklaşımını kültürlerarası olarak sınamayı amaçlayan daha fazla çabaya gereksinmemiz vardır (Gander, Gardiner, 1998, s: 437).

Kohlberg'in kuramı bilişsel bir kuram olduğu için ahlak gelişiminde davranışlardan çok düşünce ön plana çıkarılmaktadır. Bu yaklaşım eleştirilmiştir, **çünkü düşüncenin ahlaki olması davranışında öyle olacağı anlamına gelmez.** Örneğin sürekli ahlaktan söz eden politikacıların ahlak dışı davranışlarda bulduklarına sıkça rastlanır. Düşünsel boyutta gelenek üstü düzeyde ahlak yapısına sahip olan ancak davranışsal boyutta bunu hiç yansıtmayan bireyler istemez. Neyin yanlış olduğunu bile bile yanlış yapmaya devam eden kişilerin varlığı düşünsel düzeyde belli bir ahlak yapısına sahip olduklarını çok da bir şey ifade etmediğini ortaya koyar. İşte Kohlberg düşünce-davranış boyutunda ortaya çıkabilecek tutarsızlığa hiç değinmemiştir(Gander, Gardiner, 1998, s: 437).

Kohlberg'in en çok eleştirildiği notalardan biri de, kuramının evrensel olduğunu iddia etmesine karşın, öznel ya da kültürel değer yargıları içermesidir. Zira 27 farklı kültürde yapılan araştırmaların gözden geçirildiği bir çalışmada ahlak gelişiminin Kohlberg'in öne sürdüğünden çok daha fazla kültüre bağımlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çalışmalarda da görülmüştür ki bazı yüksek düzey ahlak anlayışı olarak görülen değerler Kohlberg'in listesinde yüksek-düzey olarak değerlendirilmemiştir. **Kısacası farklı kültürlerde yapılan araştırmalarda,**

Kolberg'in iddia ettiği gibi bir evrensellik içermediği bulunmuştur (Gander, Gardiner, 1998, s: 438).

2.2.1.10. PİAĞET VE BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI

İsviçre' li meőhur psikolog Jean Piaget (1948) ocukların ahlaki yargılarının (moral judgement) tanımlanmasını sağlayan, őüphesiz en ünlü kiőidir (Berkowitz, 1964, s: 44).

Ahlaki akıl yürütmeye ilişkin gelişim kuramlarından en etkili ikisi Jean Piaget'nin ve Lawrence Kohlberg'in kuramlarıdır. Piaget'nin çalışmaları daha önce gelmiŐ ve Kohlberg'i güçlü biçimde etkilemiştir (Gander, Gardiner, 1998, s:261).

Piaget, ocukların toplumdaki kurallara karşı tutumlarını birçok araştırmada incelemiş ve yaklaşık beş yaşında, çocukların kuralları korumanın, kurallara uymanın ve kurallara sayđı duymanın önemini anladıklarını tespit etmiştir. Onun araştırmalarına göre, iki ile beş yaşları arasındaki çocuklar, kurallara çok az ilgilidirler. Beş yaşına yaklaŐan çocuklar, kendilerinden daha büyük çocukları gözlerler ve onların davranışlarını taklit ederler. Beş yaşından on yaşına kadar olan çocuklar, kurallara kutsal ve değişmez olarak sayđı duyarlar. Zamanla kuralların deđiŐebileceđini öğrenen ocuk, bunu kabullenmekle birlikte kuralları nasıl deđiŐtireceđini bilemez (Aydın, 2003, s:43).

Piaget ve arkadaşları, problem durumlar karşısında çocukların davranışlarını değil fikirlerini / yargılarını değerlendirmiştir. Bunun için Cenevre' nin yoksul bölgelerindeki çocuklara bazı problem durumlar hakkında sorular sormuşlardır. Çocukların cevaplarından yola ıkaraktan ahlaki yargılarının iki evrede oluştuğunu belirlemişlerdir. Bunlardan birincisi; 7 yada 8 yaş sonlarını içeren zorlama/baskı altındaki ahlak (the morality of constraint) ve ikincisi kabullenici/işbirlikçi ahlak (the morality of cooperation) dır (Berkowitz, 1964, s: 44).

1. adım (evre) tahmin edilebilir bir adımdır çünkü ocuk yetişkinleri baskın ve

her şeyi yapabilecek güçte olarak gördüğünden, hiç değişmeyen ve sonsuz kuralları, soru sormadan (sorgulamadan) otomatik olarak kabullenir. Bu dönemde çocuklar davranışlarını sonuçlara göre değerlendirirler (5 fincan kıran bir çocuğun, 1 reçel kavanozunu düşüren çocuğa göre daha kabahatli olarak görülmesi). Piaget bunu “the principle of moral realism” olarak adlandırmıştır (Berkowitz, 1964, s: 44).

1.adım (evre); the morality of cooperation yada reciprocity (karşılıklı); genellikle 9 yada 10 yaş civarı başlamaktadır. Çocuğun güç karşısındaki tek taraflı itaati yerini karşılıklı (çift taraflı) bir itaate/riayet etmeye, işbirliğine ve çocuğun bağımsızlığının/özerkliğinin artmasına bırakır. Çocuk artık kural değişebileceğinin farkına varır ve kurallar zorlayıcı değil karşılıklı saygı ve işbirliği temeline dayalıdır (Berkowitz, 1964, s: 44).

Çocuk artık somut/nesnel sonuçlardan daha çok yerine kendini, başkalarının davranışlarına/davranışlarının yansımadaki değişikliklere göre ve karşısındakinin niyeti üzerinde düşünerek değerlendirir (Berkowitz, 1964, s: 44).

Piaget’ e göre, bir diğer yargı çeşidi de, 11-12 yaş civarında ortaya çıkan, çocuğun adalet üzerinde düşünmesidir. Çocuk artık durumun ayrıntılarına bakarak düşünmeye başlamıştır ve bazı ihlalleri (çiğnenen kuralları) affedebilir. Hatta bazı ihlallere karşıda meyillidir (Berkowitz, 1964, s: 44).

Piaget gelişimin bir ardışıklık gösterdiğin, gelişme ve çevresel etkenlerle birleşerek gelişiminin gerçekleştiğine inanmıştır/inanmaktadır (Berkowitz, 1964, s: 45–48).

İngiltere ve Avrupa da ki; geçmiş otuz yıldaki deneysel çalışmalar Piaget’ in görüşlerini desteklese de, farklı görüşlerde mevcuttur. Son yıllardaki araştırmalar aynı yaş dönemlerinde bile yargının bağımsız ve farklı geliştiğini işaret etmektedir (Berkowitz, 1964, s:48). Piaget, çocukların ahlak gelişimlerini anlamak için onların kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunu, çocukların oyunlarını gözleyerek incelemiştir. Çocukların ahlaki gelişimlerini

incelemek için onlara kısa hikâyeler anlatmış ve onlardan hangi hikâyedeki davranışın daha kötü olduğunu sormuştur. Bu hikâyelerden ikisi uyarlanmış şekliyle şöyledir (Aydın, 2003, s:43):

"Ayşe, mutfakta annesine yardım etmeye çalışırken yumurta sepetini düşürerek 22 tane yumurtanın kırılmasına neden olmuştur. Daha sonra Ali ise, yumurtalarla oynarken 2 yumurtayı elinden düşürerek kırmıştır." "Bu çocuklardan hangisi daha suçludur?" sorusu sorulmuştur. Başka bir hikâyede, "Erol, aritmetikten orta aldığı halde annesine pekiyi aldığını söylemiştir. Can, okuldan eve döndüğünde, inek kadar bir köpeğin kendisini kovaladığını söylemiştir. " Çocuklardan hangisi büyük yalan söylemiştir? Bu yalan niçin büyüktür?" soruları sorulmuştur (Piaget, 1932).

Piaget' ye göre ahlak gelişimi, bilişsel gelişim gibi birbirini izleyen dönemler halinde ortaya çıkmaktadır ve çocuğun çevreyle etkin etkileşimi ahlak gelişimini de etkilemektedir. Piaget çocukların "doğru-yanlış" hakkındaki yargılarını anlayarak, ahlaki gelişimlerini izleyebilmek için çocuk oyunlarını, oyunlardaki kuralları ve anlatılan davranışları değerlendirebilecekleri küçük öyküler kullanmıştır. Ahlak gelişiminde yaşa bağlı değişimler olduğunu söyleyen Piaget küçük çocukların önce kurala kural olduğu için uyarken, zamanla kuralların ne anlama geldiğini anladıklarını söylemektedir (Özdemir, 2003, s:116).

Çocukların bir davranışı "doğru-iyi" ya da "yanlış-kötü" diye değerlendirirken, küçük yaşlarda niyet ve kasıtlı olmayı anlamadıklarını, büyüdükçe niyet ve kasıtı anlayabildiklerini görmüştür (Özdemir, 2003, s:116).

Örneğin; küçük bir çocuk, kazara 10 fincan kıran bir çocuğun suçunun, annesinin oynamasını yasakladığı fincan takımıyla gizlice oynayan bir başka çocuğun bir fincanı kırmasına göre daha büyük bir suç olduğunu söyleyebilir. Piaget çocukların değerlendirmelerinden yola çıkarak, ahlak gelişimini **dışa bağlı** ve **özerk** olmak üzere iki döneme ayırır (Özdemir, 2003, s:117).

i. Dışa bağlı dönem: 10 yaşına kadar olan bu dönemde çocuk kuralları sorgulamadan kabul eder. İşlenen bir suçu ortaya çıkan fiziksel zarara göre belirler, çok fiziksel zarar varsa, kasten olsun ya da olmasın çocuk için daha büyük bir suçtur (Özdemir, 2003, s:117).

Piaget, iki tür ahlaki dönemden söz etmektedir. Dört yaşından sekiz veya on yaşına kadar olan çocukların bulunduğu ahlaki dönemi, "heteronomi" olarak nitelemiştir. "Heteronomi" terimi başkalarının yasalarına boyun eğmek anlamındadır. Küçük çocuklar, yetişkinlerin koyduğu yasalara boyun eğmektedir. Bu dönemdeki çocukların otoriteye saygısı, yetişkinlerin kurallara kutsal ve değişmez olarak saygı duymasına neden olmaktadır. Bu dönemde ahlaki davranışlar yetişkinlerin onayına göre değerlendirilmektedir. Çocuklara göre yanlış davranışlar, yetişkinler tarafından cezalandırılan davranışlardır. Bu dönemdeki çocuğun zihinsel sınırlılıkları, onun yanlış davranışları, niyeti ya da maksadını düşünmeksizin sonuçlarına göre değerlendirmesine neden olmaktadır. Çocuk ahlaki değerlerin kesin ve evrensel olduğuna inanmaktadır (Aydın, 2003, s:44).

Çocukta ilk görülen ahlak biçimi yetişkinin baskısına karşı yapılan karşılıklardan oluşur. Bu çocuğun ahlakını yetişkinin dışarıdan yönetmesi demektir. Bu, çocuktan yetişkine giden tek yönlü bir saygı ile ve yetişkinin otorite ve nüfuzu sayesinde oluşur. Çocuk, yetişkin ve kendi arasında karşılıklı bir ilişki kuramaz ve bu yüzden kendi benliği içinde kapalı kalır. 7-8 yaşına kadar çocuklar böyle bir ahlaki düşünceye sahiptirler. Çocuk bu dönemde ahlaki realizm içindedir. Bunun sebebi de bilişsel gelişimin iki özelliğidir. Bilişsel gelişiminin bu iki özelliği ise egosantrizm ve realizmdir. 7-8 yaşına kadar çocuklar egosantriktir (benmerkezcidir) (Çağdaş, Seçer, 2002, s:113).

Çocuktaki zihin yapısının bu iki özelliği ahlaki düşüncesine iki şekilde yansımaktadır.

a. Çocuk egosantrik (benmerkezci) olduğu için, ahlaki konularda insanların farklı düşüncelere sahip olabileceklerini ve bununla olağan bir şey olduğunu bilmez. Bu yüzden çocuğa göre ahlaki yargı tektir ve herkes onu kabul etmektedir.

b. Çocuk realist olduğu için, sosyal hayatın kurallarını ve psikolojik mahiyetteki inançları fiziki kurallardan ayıramaz. Ahlak kurallarının tabiatın bir parçası olduğunu ve değiştirilemeyeceğini düşünmektedir.

Kısaca, çocuk bu dönemde objektifle sübjektifi içle dışı birbirinden ayıramamaktadır. İç dünyasını dışarıya yansıtmakta, düşünüş ve duygularını dışarıda var olan gerçekler gibi görmektedir. Örneğin, rüyasının aynı odada bulunan bir başkası tarafından görülebileceğini, düşüncenin bir ses olduğunu, Çamlıca isminin o tepenin kendisinde olduğunu düşünür. İşte bu yaşlarda çocuk ahlak kurallarını da bilincin dışında var olan kesin değerler gibi almaktadır. Bu değerler çocuğa yetişkinler tarafından baskı ile kabul ettirilmektedir. Bir şey kötüdür. Çünkü çocuğun çevresindeki yetişkinler onun kötü olduğunu söylemektedirler. Yetişkinlerin koyduğu kurallara körü körüne bağlılık söz konusudur. Yetişkinlerin yapma dediği her şey yanlış yaptığı her şey ise doğrudur. Bu yaşlarda çocukta eşitlik düşüncesi söz konusu değildir. Annenin çocuklarına eşit davranmaması çocuk tarafından doğru kabul edilmektedir(Çağdaş, Seçer, 2002, s:113).

Birinci evre olan **ahlaki gerçekçilik**, kuralların değişmez, sabit, uyulması zorunlu olduğu inancıyla belirginlik kazanır; kuralları çiğnemek ya da değiştirmek yanlıştır, kurallara uymak doğrudur. Yaklaşık iki-yedi yaşlar arasındaki bu evredeki çocuklar çoğu kez kuralları tam olarak anlamazlar, uyduklarını düşünüyor bile olsalar kurallara uymakta yetersiz kalabilirler (Gander, Gardiner, 1998, s:261-262).

Bu evredeki çocuklar doğru ve yanlışın sabit olduğuna ve karşılıklı olarak birbirlerini dışladıklarına inanırlar: Bir şey ya doğrudur ya yanlış. Doğru ve yanlış başkalarının da kendileri gibi gördüğüne inanırlar. Buna çoğu zaman "ahlaki mutlaklara inanç" adı verilir. Okul öncesi çağdaki çocuklar bir eylemin doğru ya da yanlış olduğuna sonucunun büyüklüğüne göre karar verirler. Örneğin, küçük çocuklar kazayla on tabak kıran birini, bilerek bir tek tabak kıran birinden daha kötü olarak yargılayacaklardır. Başkalarının davranışlarını değerlendirirken henüz niyetleri, gereksinimleri ya da duyguları dikkate alamaz, yalnızca gözlenebilir sonuca bakarlar. Ayrıca küçük çocuklar bir eylemin doğruluk ya da yanlışlığına cezalandırılıp

cezalandırılmayacağına göre karar verirler. Öte yandan, kimse görmemiş bile olsa yanlış davranışlarının cezalandırılacağına inanma eğilimindedirler, çünkü ceza yanlış davranışın doğasında bulunan bir sonuçtur (Gander, Gardiner, 1998, s: 262).

ii. Özerk dönem: Özerk ahlak ya da **karşılıklı ahlakı** olarak adlandırılan ikinci evrede çocuklar doğruya ya da yanlışla karar verirken durumsal ve kişisel etkenleri dikkate alırlar. Genellikle çocuklar orta çocukluk dönemine kadar, bu evreye ulaşamazlar (Gander, Gardiner, 1998, s: 262).

Çocuklar, somut işlem döneminin daha sonraki bölümünde Piaget'nin ikinci evresine, yani **özerk ahlak** ya da **karşılıklı ahlakı** evresine girerler. Çocuklar bu evrede artık ahlakı mutlak terimlerle görmezler, bir eylemin doğru ya da yanlış olduğunu söylerken durumsal ve içsel kişisel etkenleri dikkate alırlar. Bu evredeki çocuklar artık kuralların değişmez olduğuna inanmazlar. Kuralların anlaşmaya dayandığını ve yine aynı süreçle değiştirilebileceğini bilirler (Gander, Gardiner, 1998, s: 330).

Piaget'ye göre, ikinci ahlaki dönem, sekiz yaşından sonra gelişir ve buna "otonom" adını vermiştir. Piaget otonom ahlakı, kendi yasalarına uyma olarak tanımlamaktadır. Otonom ahlak, zihinsel gelişmenin yanı sıra, akranlar arasındaki karşılıklı saygının gelişmesinden dolayı oluşmaktadır. Kurallara, grup anlaşmalarının bir ürünü ve iş birliğine dayanan davranışların vasıtası olarak saygı duyulmaktadır. Bu dönemdeki çocuklara göre, davranışların sonuçları değil, niyet önemlidir. Ahlakı yargı konusunda gelişen çocuklar, başkasının bakış açısına ve isteklerine değer vermekte ve başkalarının da kendilerini anlayabileceği ve kendilerine değer verebileceğini anlamaktadırlar. Önceleri kuralların kesin ve değişmez olduğunu düşünen çocuk, bu dönemde kurallardan sapmaların her zaman dürüst olmama şeklinde değerlendirilmeyeceğini gözlemektedir. Ayrıca gruptaki herkes, dürüstlüğüne ne olduğu konusunda fikir birliğine vardığında, yeni bir kuralın oluşabileceğini öğrenmektedir. Bu dönemde adalet, karşılıklı haklar ve zorunluluklardan doğar düşüncesi yer almakta ve adaletin, yapılan zararların tazmini işlevini gördüğüne inanılmaktadır (Aydın, 2003, s:45).

İkinci evredeki çocuklar ortak cezanın kaçınılmaz olduğuna inanmazlar, buna karşılık cezanın adil ve suça uygun olması gerektiğine inanırlar. Gerçekten, abartılmış bir adalet (hak) duygusunun yaşandığı bir dönemden geçebilirler; örneğin, eğer bir sınıf erken dağılırsa öbür bütün sınıfların da benzeri bir ayrıcalıktan yararlanması gerektiğini düşünürler. Okul çağı çocukları ben merkezlilikleri azaldıkça başkalarının haklarının farkına gitgide daha fazla varırlar (Gander, Gardiner, 1998, s: 330).

10 yaşından sonra çocuklar koşulları, niyeti, kazara olmayı ayırt etmeye başlarlar ve kuralları daha bağımsız anlayabilirler. “iyi” ve “kötü”yü davranışın altında yatan niyete göre değerlendirebilirler (Özdemir, 2003, s:117).

Bu dönemde, çocuğun sosyal dünyası giderek artan akran guruplarıyla genişlemiştir. Çocuğun sürekli diğer çocuklarla etkileşimde bulunması ve işbirliği yapması, kurallar hakkındaki fikirlerin değişmesine zemin oluşturur ve ahlak ilkeleri değişmeye başlar. Kuralların insanlar tarafından oluşturulduğu ve gerektiğinde değiştirilebileceği bilincine ulaşır. Ceza, artık kuralların ihlal edilmesiyle otomatik olarak uygulanması gereken bir durum değildir. Kuralların ihlal edilme nedenleri de önemlidir. Diğer bir deyişle, yargıda bulunurken kuralları ihlal edenlerin niyetleri ve içinde buldukları durumlarda dikkate alınır(Aydın, 2003, s:44).

Piaget, çocukları gözleyerek, yargılama sistemlerinde meydana gelen değişikliklere göre ahlak gelişim dönemlerini belirlemiştir. Piaget' in araştırmasında kullandığı hikâyeler, çocukların ikilemi nasıl çözdüğü ve nasıl akıl yürüttüğünü belirleyecek açıklıktadır (Çağdaş, Seçer, 2002, s:111).

Piaget' in hikâyelerini birbirinden ayıran iki boyut bulunmaktadır.

- Yapılan zararın miktarı.
- Suçu işleyen niyeti (Çağdaş, Seçer, 2002, s:111).

Çocuğun otoriteye dayanan pasif ve değişmez bir ahlak anlayışından kurtulması için zihninin egosantrizm ve realizmden kurtulması gerekmektedir. 9–10

yaşlarından itibaren kuralların anlamını ve nedenini fark etmeye başladığı için eşitliği otoriteden üstün tutmaya başlamaktadır. Bu yaşlar bir geçiş aşaması olarak alınabilir. Çocuk, yetişkinlerin somut emirlerine değil genelleştirilmiş bir kurala uymaya başlamaktadır. Örneğin, yalan söylemek, çocuk cezalansın veya cezalanmasın kendiliğinden kötüdür. Kurallar yorumlanabilir, kurala anlam verilerek uyulur. Kural olduğu için uyulması gerektiği düşüncesi ortadan kalkmıştır. Yinede bu yaşlarda çocuğa kural dışarıdan zorla kabul ettirilmektedir. Ancak 11–12 yaşlarında çocuk ahlak kurallarının gereğini anlamaya başlamaktadır. Çocuk bu yaşlarda artık Piaget' in bilişsel gelişim dönemlerinden olan soyut işlemler dönemine ilerlemiştir. Örneğin, bu yaşta çocuk başkalarıyla anlaşabilmek için yalan söylememek ister. Doğru söylemek, aynı zamanda başkalarıyla karşılıklı ilişki kurabilmek için zorunludur. Artık bir zorlama sonucu cezalanmamak için değil, çocuk kendi isteği ile yalan söylememeye başlar ve kuralın yaşamak için zorunlu olduğunu anlamaktadır. Bu işbirliği ahlakıdır. Çocuğu otonomiye (kendi kendine yönetmesine) götürür. Yine bu dönemde çocuğun ebeveyn i ile olan tek taraflı otoriter ilişkilerinden daha çok yaşlıları ile olan kooperatif faaliyeti önem kazanmaktadır. Çocuk böylece otorite yerine karşılıklı, emir ve kumanda yerine işbirliği esasına dayalı bir ilişki içine girer. Kurallar Tanrı'nın veya yetişkinlerin ortaya koymuş olduğu değişmez bir düzeni değil, insanlar arasında belli hedefe erişmek üzere yapılan karşılıklı anlaşmaları ifade etmektedir (Çağdaş, Seçer, 2002, s:113–114).

Piaget' e göre ahlaklılığın esasını bireyin sosyal kurallara tepkisi ve kendi adalet duygusu oluşturur. Bilişsel gelişimin, sosyal deneyimlerin ve olgunlaşmanın ahlak gelişimi üzerinde etkisi büyüktür (Çağdaş, Seçer, 2002, s:114).

Adalet ve ceza anlayışının gelişimi: Piaget' e göre çocuğun ahlak gelişimi ile birlikte adalet anlayışı da gelişmektedir. Piaget adalet konusunu irdelerken adalet kavramını iki boyutta incelemiştir.

➤ *Ödül ve ceza ile ilgili adalet,* yani çocuğun yapmış olduğu hareketlerin sonucunda çocuğa ödül ve ceza verilmesini içerir.

➤ *Herkese hakkını verme adaleti,* Bu da çocuklar arasında eşit dağıtımı

içerir(Çağdaş, Seçer, 2002, s:114).

Piaget bu iki boyuttan yola çıkarak çocuklara sorular sormuş ve çocuğun yaşlara göre nasıl adalet gelişimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Piaget' e göre adalet kavramının gelişimine olanak veren bağımsızlığın kazanılması aşamasında üç evre vardır.

Birinci evre (5–7 yaş): Adaletin otoriteden ayrılmadığı ve otorite ile eş anlamlı algılandığı evredir.

İkinci evre (7–12 yaş): Eşitlik kavramının itaatın üstünde algılandığı, emirlere adil olmaması halinde uyulmadığı evre.

Üçüncü evre (12–14 yaş): Eşit adalet evresi. Piaget bu evreyi her bireye içinde bulunduğu koşullar dâhilinde adil davranma olarak açıklar(Çağdaş, Seçer, 2002, s:114).

Piaget, yaramazlığa ve işlenen suça hangi tür cezanın uygulanacağına ilişkin sorulara çocukların verdiği yanıtlardan yola çıkarak cezaları iki grupta toplamıştır.

Keyfi cezalar: İşlenen suçla orantısız cezalar.

Karşılıklı cezalar: İşlenen suçla orantılı cezalar. 8–12 yaşlarından sonra keyfi cezanın yerini karşılıklı ceza alır. Bu da çocuklarda işbirliği ve karşılıklı saygının geliştiğinin göstergesidir(Çağdaş, Seçer, 2002, s:115)..

Piaget' in ahlak gelişimi ile paralel geliştiğini belirttiği adalet gelişimi de şöyle özetlenebilir(Çağdaş, Seçer, 2002, s:115).

Başlangıçta, kötü bir iş yapan insanın bu kötülüğü karşısında acı çekmesi gerektiği düşünülen *kefaret adaleti* görülür. *Misilleme adaleti*nde ise, "o senin oyuncağını kırmışsa sen de onun oyuncağını kırarsın, ya da bir başkası gidip senin yapacağını yapar" durumu söz konusudur.Sonraki aşamalarda da *yerine koymak, tazmin etme adaleti* oluşur, yerine koyma adaletinde ise "kırdığı oyuncağı ödese, ya kendi oyuncağını versin ya da kırdığını onarsın (Çağdaş, Seçer, 2002, s:115).

Piaget' nin ahlaki gelişim dönemlerinin özelliklerini tablo halinde aşağıdaki gibi gösterebiliriz (Aydın, 2003, s:44):

Piaget'nin Ahlak Gelişimi Basamakları

Başkasına bağımlı ahlaki basamak	Bağımsız ahlaki basamak
Özellikleri 1.Mutlaklık- Kurallar sorgulanamaz. 2.Davranışların sonuçları niyetten daha önemlidir. 3.Kurallar asla değiştirilemez. 4.Her yerde mevcut, aslında var olan bir adalet duygusu hakimdir. Yanlış yapanlar, Allah tarafından cezalandırılacaklardır.	Özellikleri 1.Görecilik- Aynı kurallar her yerde her zaman uygulanmayabilir. 2.Sonuçlara, daha çok niyetleri itibariyle bakılır. 3.Eğer, herkes kabul ederse kurallar değiştirilebilir. 4.Haddi aşanlara karşı, daima eşit şekilde davranılmayacağı fikri gelişmeye başlar.

Çocukların bilişsel ve kişilik gelişimleri yetişkinlerden farklılık gösterdiği gibi ahlaki düşünme gücü de farklıdır. Piaget, çocukların ahlak gelişimlerini anlamada, kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmenin önemli olduğunu düşünmüştür. Çocukların ahlak gelişim özelliklerini onların oyunlarını gözleyerek açıklamaya çalışmıştır. Piaget, çocuğun bilişsel gelişimi ile ahlaki yargıları arasında ilişki olduğuna inanmaktadır. Piaget'ye göre altı yaşın altında, çocukların kuralları yoktur. İki yaş civarındaki çocukların, kural olmaksızın sadece oynadıklarını gözlemiştir. İki-altı yaş arasındaki çocuklar ise, kuralların farkındadırlar. Ancak, kuralların ne amaçla konduğunu ya da onları neden izlemek gerektiğini anlayamazlar. Piaget, 6-10 yaş arasındaki çocukların kuralları izlemede sık sık tutarsızlık göstermekle birlikte, kuralları kabul ettiklerini belirlemiştir. Bu yaş çocukları, kuralların yüksek bir otorite tarafından konulduğunu ve değiştirilemez olduğunu düşünürler. Oyun kurallarının, grubun kararına göre

değiştirilebileceğini anlayamazlar. Çocuklar 10-12 yaşa kadar kuralları bilinçli olarak kullanamaz ve izleyemezler.10-12 yaşlarda, artık çocuklar, oyunu aynı kurallarla oynayabilir; kuralların oyuna yön vermek ve oyuncular arasındaki anlaşmazlıkları en aza indirmek için konulduğunu anlayabilirler. Aynı zamanda, kuralların herkesin üstünde anlaştığı basit şeyler olduğunu; bireylerin anlaşarak kuralları değiştirebileceklerini kavrayabilirler. Piaget'ye göre okulöncesi dönemde, çocuklarda kural kavramı olmadığından, bu dönemde ahlak söz konusu değildir. Bu nedenle ahlak gelişimi, çocuğun işlem öncesi dönemden, somut işlemler dönemine geçtiği 6 yaşa kadar başlamaz (Aydın, 2003, s:45).

Yakınlarda yapılan araştırmalar Piaget'nin ilk bulgularına getirdiği açıklamalar konusunda önemli kuşular uyandırdı. Nummendam ve Bass (1976) altı-on bir yaşlar arasındaki doksan altı orta sınıf çocuğun test etti. İlk olarak dört öykü kurguladılar, bu öykülerdeki çocuğun niyeti (amaçlı ya da rastlantısal) ve çocuğun davranışının sonuçları (küçük ya da büyük zarar) sistemli biçimde değiştiriliyordu. İkinci olarak, bu öyküleri test edilmekte olan çocuklara verdiler ve onlardan öykülerdeki kahramanları yargılamalarını istediler. Ancak, bu araştırmacılar öykü ipuçlarının çocuklara veriliş sırasını düzenlemede çok dikkatli idiler (sonuçlar hakkındaki ipuçlarından önce ya da sonra niyete ilişkin ipuçları). Nummendam ve Bass büyük çocuklarla küçükler arasındaki farkların, niyetleri sonuçlardan daha fazla dikkate almadaki gelişimsel bir eğilimden çok, çocukların karar verirken iki ya da daha fazla bilgi parçasını dikkate alabilme yeteneklerine dayandığını buldu. Başka araştırmacılar ilk ve orta çocukluk dönemlerindeki çocukların tepkileri üzerinde benzer yöntemsel etkiler gözlemlediler (Gander, Gardiner, 1998, s: 331).

2.3. YURTÇI VE YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Çocuk eğitimi, ailede başlar, okul ve çevreyle birlikte hayat boyu devam eder. Çocuğa ahlâkî davranışların kazandırılması eğitimin önemli bir parçasıdır. Bu makalede, önce konuya giriş olarak, kısaca ahlâk eğitimine değinilmiŐtir. Çocuğun ailede ahlâkî davranışları kazanmasında takip edilecek yöntemler tanımlanmış ve örneklerle açıklanmıştır(Aydın,2003).

Bu çalışmada, ahlaki konuların öğretiminde kullanılabilircek çağdaş öğretim yöntemlerinden örnek olay incelemesi yöntemi açıklanmıştır. Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. GiriŐi oluştura birinci bölümde, problem açıklanmıştır. İkinci bölümde, ahlak, ahlak gelişimi ve eğitimi hakkında genel bilgiler verilmiştir. Üçüncü bölümde, öğrenme, öğretim süreçleri kısaca açıklanmıştır. Dördüncü bölümde, örnek olay incelemesi yöntemi açıklanırken, son bölümde ise örnek olay incelemesi yönteminin uygulandığı günlük ders planları yer almıştır(Aydın, 2003).

Bu araştırmada ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ve beş yaş çocuğunun suça yönelik adalet gelişimi ile göreve yönelik adalet gelişimi tespit edilmeye çalışılmış ve anne tutumlarının beş yaş çocuğunun adalet gelişimine etkisine bakılmıştır. Elde edilen verilere göre anne tutumlarının çocuğun suça yönelik adalet gelişimini anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir. (Özeri, 1994).

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine insanî Değerler Eğitimini vermek ve Ahlâki Olgunluk Ölçeği ile bu programın etkililiğini sınamaktır. Bu araştırmada kullanılmak üzere bir Ahlâki Olgunluk Ölçeğinin geliştirilmesi de bir alt amaç olarak kabul edilmiştir. İnsani Değerler Eğitiminden elde edilen bulgular ışığında bu programın ilköğretime giden çocukların ahlâki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır(Dilmaç, 1999).

Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi, dünyada en çok araştırılan, tartışılan ve 90'lı yılların sonunda, rönesansını yaşayan bir teori iken (Garz, Oser & Althof, 1999), ülkemizde, oldukça az tartışılan ve araştırılan bir teoridir. Hâlbuki yaşadığımız demokrasi ve ahlak problemleri dikkate alındığında tersi olması beklenir. Çünkü adalete, bireyin onuruna, dokunulmazlığına, eşitliğine, özgürlüğüne, başkalarının haklarına zarar vermemeye odaklanmak anlamındaki bir ahlak anlayışının gelişmesine olan ihtiyacımıza Kohlberg'in ahlak ve ahlak eğitimi yaklaşımının sağlayacağı katkılar büyüktür. Bilişsel ahlak gelişimi ve eğitimi modelinin ülkemizde yeterince ilgi görmemesinin bir nedeni, modelin yeterince anlaşılammış ya da yüzeysel anlaşılmış olmasından. Bu sebeple bu makalede, Kohlberg'in ahlak ve ahlak eğitimi modelinin demokrasi ile ilişkisi, demokratik toplumlardaki bireyin ahlakî sorumluluğuna açıklık getirmeyi hedefleyen bir tanıtım yapılmaktadır. Ayrıca teoriye yöneltilen eleştiriler ve bazı yeni perspektif ve katkılara da kısaca değinilmektedir (Çiftçi, 2003).

Aile için bir çocuğun ahlakı nasıl olgunlaştırdığı ile ilgili ipuçları sağlanmalıdır. Ahlaklılık, davranışla ilgili doğru yol, değerlerin bir toplamıdır. İnsani nitelikler çekirdeği çıkarılmış değerler gibi görünür; bütün anne-babalar çocuklarının kendi özelliklerine sahip olmasını isterler. Basit angaryalar gibi görevlendirmeler, sorumluluğu güçlendirme yollarından biridir (Behan, 1999).

Bu çalışmada ahlaki uyumun kardeşler arası sosyalleşmede ilgisi, 2 ve 4 yaşlarında 2 çocuklu 40 anne-baba üzerinde incelenmiştir. A) Kardeşler arasında gerçek hayat ikilemelerinde çocuğun ahlaki uyumunda umursama mı yoksa hakkaniyet mi hâkimdir? B) çocukların ikilemlerin çözümünde hem umursama hem de hakkaniyet uyumunu bir arada gözetme becerisi C) her iki uyumda cinsiyet farklılıkları üzerinde önemle durulmuştur. Veriler çocukların mal paylaşımı anlaşmazlıklarının olduğu durumlarda etkileşimlerinin ses kayıtlarından oluşmaktadır. Çocukların birbirlerine sözlü ifadeleri hakkaniyet ve umursama uyumu açısından kodlanmıştır. Kardeşler anlaşmazlıkların çözümünün zorunluluğu halinde, yaşa bağlı olarak artan hakkaniyet uyumunu tercih ettikleri görülmüştür. Bireysel olarak bazı çocukların anlaşmazlıkların çözümünde yaşa bağlı olarak artan umursama

ve hakkaniyeti bir arada kullanmışlardır. Cinsiyete bağılı olarak bir fark gözlenmemekle birlikte, hem kızlar hem de erkekler hakkaniyeti umursamaya tercih etmişlerdir (Lollis and the others, 1999).

Çeşitlilik aile değerlerinin öneminden bahsedenlerin göz ardı edilmemesi gereken bir aile hayatı niteliğidir. Çeşitlilik sadece aile yapısında görülmez aynı zamanda çocukların gerçekte edindikleri ahlaki değerlerde ve bu değerlerin iletiminde de görülmektedir. Çeşitlilik, evde edinilen ahlaki değerlerin okulda daha geniş bir toplum tarafından istenen ahlaki eğitimle çelişmesi durumunda sosyal bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumda verilecek tepkiler hem ailelerin kendi çocuklarının kendi ahlaki değerleriyle büyüme haklarına, hem okulların daha geniş bir sosyal çevre tarafından beklenen şekilde ahlaki eğitim verme haklarına hem de çocuğun kendi ahlaki değerlerini geliştirme hakkına saygılı olacak şekilde incelikli tepkiler olmalıdırlar (Halstead, 1999).

Bu makalede son dönemlerdeki Ahlaki gelişim teori ve araştırmalarında aile, çocuğun ahlaki gelişiminde çok önemli olmasına rağmen yeterli ilgi görmemiştir. Anne baba ve aile rolleri ile ilgili birkaç konu tanımlanmış ve bu özel konuya katkı sağlayan çalışmalar verilmiştir (Walker, 1999).

Araştırmacının yukarıdaki çalışması ile birlikte iki ayrı çalışmadan elde edilen araştırma sonuçları, anne babanın iletişim stilleri, ego ve ahlaki yargıda bulunmanın çocuğun daha sonraki ahlaki yargı gelişimini öngörmeye etkili olabileceğini göstermektedir. Sonuçlar aynı zamanda çağdaş bakış açısıyla önem verilen ahlaki gerçekçiliğe karşılık etkili faktörlerin ve de paradigmatik olarak güvenilen hipotetik ikilemlere karşılık da ahlaki gerçek hayat ikilemlerinin geçerliliğini yansıtmaktadır. Ailenin çocukların ahlaki gelişiminde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır (Walker, 1999).

Bu çalışma anne-babaların ahlaki gelişimdeki rollerini teorik olarak analizinde sosyal bir etki alanı sağlamaktadır. Sosyal bilgi alanları diğer sosyal konseptlerden farklı olarak ahlakı da içerir. Bu durumda ahlakın sosyal etkileşimden oluşmasına

rağmen çocuklarıyla etkili anne babaların iletişimlerinin hem etkisel hem de bilişsel bileşenleri çocuğun ahlaki gelişimini kolaylaştırır ve yardımcı olur. İlişkinin etkisel içeriği çocuğun dinleme ve anne-babaya cevap verme motivasyonunu etkiler. Aynı zamanda ihlale karşı oluşan tepkilerle alakalı etki aynı zamanda bir çocuğun olayı hatırlamasını etkileyebilir. Çocuğun ahlaki etkileşimleri hakkındaki anne baba alanına özel geri bildirimler ahlaki gelişime yardımcı olan bilişsel bir mekanizma sağladığı öne sürülmüştür. Anne-babalar çocuğun sosyal dünyası ile ilgili uygun ve hassas nedenlendirme ve açıklamalarla çocuğun ahlaki anlayışını desteklerler. Anne-baba ve çocuklar arasında sıcak, destekleyici bir ilişki bulunan aile ortamı, çocukların anne-babaların mesajlarını dinleyecekleri ve tepki verecekleri bir ortamdır. Dozunda bir duygusal tepkiyle birlikte verilen, diğerlerinin iyiliği ve haklarıyla ilgili açıklamalar, muhakemenin etkinliğini arttıracaktır, çünkü çocukların verdikleri zarara odaklanmalarını sağlayacaktır. Ailenin tepkisinin dozu da önemlidir zira çok fazla gösterilen kızgınlık ve öfke çocuğun diğerlerine verdiği zararı düşünmesini engelleyecek olan duygusal tepkilerin ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Öte yandan, anne-babanın güç kullanması ahlaki muhakemenin içselleştirilmesini zayıflatır. Emir verme, kuralların sürekli tekrarı, anne-baba otoritesinin sürekli hatırlatılması, bazı tür kısıtlamalar istemeyen davranışların ancak kısa süreli olarak ortadan kalkmasını sağlar (Smetana, 1999).

Birçok etki alanı bulguları, objektif sorumluluk ile tahmin edildiklerinden, Piaget'nin çalışmaları ile çelişmez. Bu da, araştırmaların, çocukların ahlaki ve geleneksel olaylar arasındaki farkı kalitatif olarak fark edebildiklerini ortaya çıkarmadığı sonucuna vardırılmaktadır. Ayrıca, etki alanı araştırmacılarının Piaget'nin ilk ahlaki önemsemediği yönündeki görüşleri, çocukların niyetselliği değerlendirmedeki zorlanmalarını tipik olarak ihmal eden araştırmalarına dayanmaktadır ve küçük çocukların eylemler hakkında hüküm vermelerine yönelik görüşleri desteklenmemiştir. Bilişsel-gelişsel psikologların son 40 yılda işaret etmek istedikleri sorulardan en önemlilerinden biri de küçük çocuklardaki sosyo-ahlaki yargı gelişimidir. 'İlk ahlaki yargının tabiatı nedir?' ve 'Nasıl gelişir?' sorularına cevap aranmaktadır. Bu soruları cevaplamak üzere, ilk kez Turiel tarafından ortaya atılan ve Smetana, Nucci, ve diğerleri tarafından geliştirilen etki alanı yaklaşımı,

gittikçe daha fazla yandaş bulmaktadır. Cevap olarak ise (a) küçük çocukların ahlaki düşüncelerinin gerçekte daha karmaşık ve "daha önce ortaya konandan daha gelişmiş" olduğu ve (b) ahlaki yargının etki alanına has geliştiği verilmektedir. Bu çalışmadaki iddia, her iki cevabın da ilk çocuklukta (0 ile 8 yaş arası), bu örnek grubunda yürütülen araştırmalar ile tam desteklenmediği yönündedir. Bu iddianın dayandırılabilceği en temel araç olarak, etki alanı teorisyenlerinin Piaget'nin kuramlarını eleştirdikleri çalışmanın incelenmesi gösterilmektedir. Bu inceleme ise, etki alanı teorisyenlerinin ve araştırmacılarının Piaget'nin ahlaki gelişim tezini reddettiklerini göstermektedir fakat aynı zamanda ilk ahlaki düşüncenin tabiyatı ve oluşumu ile ilgili kendi görüşlerinin de tekrar ölçülmesi gerektiğini de ortaya çıkarmıştır (Fowler, 2001).

Bu çalışmada, konu Fowler'in Piaget anlayışı ve sosyal etki alanı perspektifinden yapılan araştırmalar kendi gözünden bir Piaget karakterizasyonu ile ele alınmıştır. Fowler'in Piaget analizi seçicidir ve sadece objektif sorumluluk ve cezalandırma boyutlarına odaklanmıştır; Piaget'nin heteronomi anlayışının temel özelliklerini görmezden gelmektedir. Ayrıca, Fowler'in kendi beyanları ile çelişen ve sosyal etki alanı perspektifinde yer alan, çocukların otorite konseptleri, niyetsellik ve sonuçları, çocukları zihin teorisi gibi açılımları da ihmal etmektedir. Ahlak ve gelenek arasındaki farkların, algılanabilir zarar ve cezalandırma arasındaki farklara indirgenemeyeceği öne sürülmüştür. Piaget'nin heteronomi açıklamasına geri dönmek yerine, ilk Piaget tarafından ortaya konulan önemli fikirlerin genişletilmesi gerekli görülmektedir. Bu çalışmada, özellikle Piaget'nin zihinsel gelişimi bireyin çevre ile etkileşimlerinin bir fonksiyonu olarak inşa edilebilen bir proses olduğunu öne süren yaklaşımından ve adalet, hak, ve çocukların sosyal etkileşimler üzerinden işbirliklerini de içeren ahlaki gelişim üzerine çığır açan fikirlerinden etkilenilmiştir. Temellerimizi oldukça geniş ölçüde Piaget'ye dayandırmamıza rağmen, Fowler'in de aralarında bulunduğu son 20 yıldaki araştırmalar, Piaget'nin ahlaki gelişim anlayışındaki bazı unsurları eleştirmiştir. Bu çalışmada, Fowler'in Piaget çalışmalarını karakterizasyonuna katılmamaktadır (Turiel and Smetana, 2002).

Bu çalışma Piaget'nin fikirlerinin Avrupa dışındaki kültürlerde incelenmesini amaçlamıştır ve Kuveyt'te okul öncesi çocuklarda yapılan ilk çalışma özelliğini taşımaktadır. Sonuç olarak, Kuveyt'teki okul öncesi yaş çocuklardaki ahlaki değerlendirme, ahlaki gerçekçilik ve Piaget'nin ahlaki hakkaniyeti boyutları açısından ele alınmıştır (Nazar, 2001).

Nucci (1997) ahlaki gelişim üzerine araştırmada öne çıkan hususlardan bahsetmiştir. Öğretmenler, çocuklara kendi kültürlerindeki normlar ve değerler ile adalet ve insani refah üzerine gelişmiş üniversal ahlaki kaygılar arasındaki farkı keşfetmeleri konusunda yardımcı olabilirler. Öğretmenler, indoctrinative veya göreliliğe dayalı olabilen ahlaki eğitime, beş farklı eğitim metodu ile dahil olabilmektedirler.

- Ahlaki eğitim adalet, hakkaniyet ve insani refah üzerine odaklanmalıdır.
- Etkili ahlaki eğitim programları özel bir program veya ünite olmaktan ziyade müfredat ile entegre olmalıdır.
- Ahlaki tartışma, öğrencilerin "transactive" tartışma yollarını kullanmaları halinde ahlaki gelişimi teşvik eder.
- İşbirlikçi hedef yapıları hem ahlaki hem de akademik gelişimi teşvik eder.
- Adil ve esnek sınıf yönetimi ve kuralları öğrencilerin ahlaki gelişimine katkıda bulunur. Öğretmenler, uyulmayan kurallar veya tam yerine getirilmemiş sosyal beklentilerden ziyade, zararlı veya adil olmayan ahlaki ihlal gibi durumlara tepki göstermelidir (Nucci, 1997).

Ahlaki gelişim teorisinin ana hedeflerinden biri de ahlaki yargı ile ahlaki davranış arasındaki ilişkiyi açıklamaktır. Piaget ve Kohlberg'in her ikisi için de, yargı, davranışların ahlaki olma durumunun belirlenmesinde esas gerekli olan şeydir. Bu durumda, ahlaki yargının ahlaki davranışla pozitif bir bağlantısı olduğunu kabul etmek dayanaksız değildir. Buna rağmen, Piaget ve Kohlberg dayanaklı ahlaki değerlendirme ve ahlaki davranış arasındaki ilişkiyi incelemiş olan araştırmacılar tutarsız sonuçlar bildirmişlerdir. Bazı durumlarda ahlaki değerlendirme ve ahlaki davranış arasında pozitif bir bağlantı rapor edilmiş olup ve diğer birçoklarında ise buna rastlanılmamıştır. Bu durum, bir noktaya kadar bazı araştırmacıların, davranışı, mantıksal olarak ahlaki

yargıyla ilişkili olarak tayin etmedeki başarısızlığını ile açıklanabilir. Öyle görünmektedir ki, davranışın mantıksal olarak ahlaki değerlendirme ile ilişkilendirildiği çalışmalarda ahlaki değerlendirme ve ahlaki davranış arasında pozitif bir bağlantı bulunmuştur. Araştırmacılar ayrıca yargıdan başka faktörlerin de ahlaki davranışın oluşumuna etki edebileceğini öne sürmüşlerdir. Başka teorisyenler ve araştırmacılar ahlaki davranışın, sadece ahlaki davranış veya ahlaki aşamaya odaklanan açıklamalardan ziyade, bir bireyin ahlaki bilginin farkındalığını ikrar edebilen açıklamalarının yapılabilmesini işaret etmişlerdir. Ahlaki gelişim literatüründe oldukça az ilgi görebilmiş bir diğer yapı ise metacognition'dır. Metacognition veya bilmek hakkında bilmek, çocukların kendi algılama proseslerine ışık tutan bir araçtır. Benzer bir analogi kurulması durumunda ahlaki metacognition çocukların kendi ahlakları hakkında sahip oldukları bilgi olarak tanımlanabilir. Metacognition'ın ahlaki değerlendirmeye uygulanması her ikisi de bilişsel izleme tarafından etkilendiği için teorik olarak savunulabilir. Bilişsel izleme, sonuçta metacognitive bilginin davranış ve etkileşimleri ile ortaya çıkmaktadır. Bilişsel izleme kabaca, düşünme prosesinin (ör. Ahlaki yargı) ve davranışın (ör. Ahlaki davranış) kaydının tutulması veya ayarlanması anlamına gelmektedir. Bu çalışmada, bir çocuğun ahlak hakkındaki kendi bilişlerinin yine kendi ahlaki değerlendirme ve davranışı ile ilgili olduğu anlayışı incelenmektedir. Metacognitive literatüre dayanarak bu ilişki hakkında bir takım kabuller yapılmıştır. Öncelikle, ahlaki değerlendirmede olduğu gibi, ahlaki metacognition veya kendi bilişsel aşamalarının ve ahlaki domain ile ilişkili proseslerin bilinmesi hali de yaşla ilgilidir. Yaşça büyük çocuklar, kendilerinden küçüklere nazaran, kendi ahlaki yargı prosesleri ile ilgili daha doğru bir anlayışa sahip olacaktırlar. İkincil olarak, daha üst seviyedeki ahlaki metacognition, daha gelişmiş bir ahlaki değerlendirme ve davranış ile yakın bir bağa sahip olacaktır. Ahlaki metacognition, ahlaki karar vermedeki gelişme kabiliyeti ve sahip olunan en üst seviyede değerlendirmeye göre hareket edebilme ile bağlantılıdır. Yüksek seviyede ahlaki farkındalık, çocukların daha gelişmiş bir ahlaki yargı ile hareket etmelerine yardımcı olabilir. Metacognition ile ahlaki değerlendirme ve ahlaki davranış arasındaki bağlantının olup olmadığını tespit etmek üzere 3 metacognitive bilgi kategorisi belirlenmiştir. Bu kategoriler metacognition tartışmalarından oluşturulmuştur ve kişisel deneyim değişkenlerini, hedef değişkenlerini ve strateji değişkenlerini içermektedir. Öncelikle, çocukların hayat

koşullarını etkileyen bireysel veya kişisel karakterlerini bilmeye ihtiyaçları olduğu kabul edilmelidir. Örneğin, çocukların iş, sosyalleşme, tarih, yaş ve ekonomik koşullar hakkındaki farkındalıkları ahlaki konularda nasıl sebeplendirme kuracaklarına etki edecektir. İkincil olarak, davranıştaki ayarlamaların, çocuğun hedef değişkenleri hakkındaki anlayışı ile ilgili olduğu kabul edilmektedir. Çocukların ahlaki davranıştaki amaç, içerik ve gereksinimler hakkındaki anlayışlarının, davranışlarının doğru tayin edilebilmesinden önce ele alınması gerekmektedir. Son olarak, ahlaki davranışa uygun birtakım strateji veya planların aktör tarafından bilindiği kabul edilmektedir. Çalışmada, 3 farklı yaş grubundaki çocuklara, ahlaki yargılarında içerilen kişi, hedef ve strateji değişkenleri hakkındaki anlayışlarını anlamaya yönelik standart sorular yöneltilmiştir. Çocukların metacognitive bilgilerini incelemek üzere oluşturulan metacognitive sorular birkaç çalışma sonrasında modellenmiştir. Bu sorular özellikle Kohlberg'in teorik perspektifinde tanımlanan ahlak ile ilişkilendirilmiştir. Sorularda, hipotetik değil, çocuğun karşılaşılabileceği gerçek ikilemler sonucu ortaya çıkabilecek sonuçlara varmak hedeflenmiştir. Ayrıca, ahlaki eğitim literatüründen yola çıkılarak bir Etik Davranış Sıralama Ölçeği geliştirilmiştir. Çalışmamın kati kabulü, ahlaki davranışın ve ahlaki değerlendirmenin, ahlaki metacognition ile konsept olarak ilişkili olduğudur. Bu durumda düşük ahlaki metacognitive bilgi sahibi çocuklarda yüksek ahlaki davranışın ortaya çıkmaması beklenmektedir (Swanson and Hill, 2002).

Uzmanlar, ahlakın düşünme, hissetme ve harekete geçmeyi içerdiğini söylemişlerdir. Empati ve paylaşma ve acıma duyguları bireyin bilişsel gelişmesi ile sıkı bir bağ içindedir. Okul öncesi yaştaki çocuklar ahlaki düşünce dünyasına yaklaşma aşamalarından geçmektedirler. Çocukların doğru ile yanlış hakkındaki düşünceleri aynı harfler ve rakamlar hakkındaki düşünceleri gibi gelişimsel olabilir. Bu durumda, çocuğun ahlaki düşünce açısından tipik gelişimsel ilerlemesinin incelenmesi, ortaya çıkmakta olan ahlakın gelişimsel olarak uygun ve doğru yöntemin bulunması ile ilgili bağlantısının daha doğru ortaya konulması açısından önemlidir. Bu çalışma çocuğun ahlaki düşünmesi üzerine odaklanmıştır. Bu nedenle, ahlaki düşünce neyin doğru neyin yanlış olduğu üzerine düşünmek olarak tanımlanmıştır (Crosser, 2002).

Günümüze kadar, ahlaki gelişim Avustralya’da uygulanan müfredatın önemli bir odak noktası olamamıştır. Bunun muhtemel nedeni ahlakın dini eğitimle ilişkilendirilmesidir. 80’li yıllarda araştırmacılar, dünyanın yüksek ahlaki değerlere sahip liderlere ihtiyaç duymasına dayandırarak, çocukların özel yeteneklere sahip oluşu ile ahlaki gelişim arasındaki ilişkiye ilgi. Roeper (1988) ve Clark Hankin (1985) özel yetenekli çocukların yaşitlarına kıyasla dünya barışı ve insan ilişkileri konularına daha ilgili oldukları sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda haksızlık ve yetişkinlerin tutarsız davranışlarına karşı daha hassas oldukları gözlenmiştir. Silverman özel yetenekli çocukların, ‘münasip olandansa etik olanı’ seçebilen, ‘prensiplere bağlı’ ve ‘acıma ve affetme’ gibi duygulara sahip ahlaki liderler olarak yetiştirilmeleri gerektiğini savunmuştur. Bu araştırmacılara paralel olarak ahlaki gelişimin kişinin zihinsel ve duygusal gelişiminin bir parçası olduğu kanaatine varılmıştır. Bununla birlikte, vekilharçlık konseptinin liderliğe tercih edilmesi yönünde görüşler mevcuttur. Vekilharçlığın, ahlaki gelişimin insani deneyimde bir dünya görüşü olduğunu işaret ettiğine inanılmaktadır. Ahlaki eğitim, çocuklar için hayati olan, dünyada kişisel bir kimlik olma anlayışını içermelidir (Dodd and Menz, 1996).

Son zamanlarda, ahlaki duyguların ahlaki davranıştaki yeri hakkında daha çok çalışmaya rastlanılmaktadır. Utanç, suçluluk ve ayıp arasındaki farklar ve ahlaki davranışla olan ilgileri üzerine araştırmalar incelenmiştir. Sempati ve kişisel ıstırap gibi empati ilgili tepkilerin, sosyal davranışlar ve durumsal ve niyetsel duygu ve ayar üzerindeki rolü tartışılmıştır. Suçluluk, ayıp ve empatinin ortaya çıkışı ve sosyalleşmesi kısaca tartışılmıştır. Ayrıca, ruh hali ve niyet farklılıklarını da içeren bir takım ahlaki olmayan duyguların (ör. Öfke ve üzünc) ahlak ilişkili davranıştaki olumsuz duygu ve ayarlara etkileri gözden geçirilmiştir (Eisenberg, 2002).

Ahlak, çocuk mu yoksa bilim mi? İsviçre’deki ilkökul öğretmenlerinin eğitimindeki gelenekler ve değişimler üzerine bir çalışma. Bu çalışmada, ilk uygulamaya başlandığı 1842 yılından bu yana, İsviçre’deki ilkökul öğretmenlerinin eğitimindeki gelenekler ve değişimler incelenmiştir. Müfredat içeriğinin dinamiklerinin vazgeçilmez bir role sahip olduğu kabul edilmiş ve ‘sosyal alan’ konsepti analitik bir araç olarak kullanılmıştır. İlki 1860’larda ve diğeri 20. yüzyılın başında olmak üzere iki alt peryotta değişim gözlenmiştir. Her iki değişim süreci, öğretmen eğitimi

kuruluşlarının yapılandırılması çerçevesindeki değişimlerle çakışmaktadır (Linne, 1999).

Yürümeye başlama yıllarında anne-çocuk anlaşmazlıkları: Duygu, Ahlak ve ilişkiler üzerine dersler. 63 adet anne ve yürüme çağında çocuk çifti, anne ve yürüme çağında çocuk arasında rastlanan anlaşmazlıklarındaki sıklık ve tabiyat farklılıklarının çocuğun ileriki sosyo-duygusal gelişimindeki bireysel farklarla nasıl ilişkilendirilebileceğini araştıran 6 aylık bir çalışmada yer almışlardır. 30 aylık olduklarında çocuklar ve anneler, 1.5 saatlik bir ev gözleminde bir dizi laboratuvar işlemlerine tabi tutulmuşlardır. Anne ve çocuk arasındaki tüm sözlü anlaşmazlıklar belirlenmiş ve birtakım unsurlar (ör. Strateji, duygu tartışmaları, öneri) dikkate alınarak kodlanarak kaydedilmiştir. 36 aylık olduklarında çocuklar, duygusal anlayış, sosyal rekabet ve ilk vicdan gelişimi ölçümlerinde yer almışlardır. Annelerin, çocuklar 30 aylıkken anlaşmazlık durumlarında kullandıkları adalet, öneri ve iyileştirme yolları ile 3 yaştaki yüksek seviye sosyo-duygusal gelişimi tahmin edilebilmiştir. Bu bulgular, anlaşmazlıkların çocuğun sosyo-duygusal gelişiminde önemli bir yeri olduğunu öne sürmektedir (Laible and Thopmson, 2002).

BÖLÜM III.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi başlıkları yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, genel tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

3.2.1. Evren

Araştırmanın evreni, İstanbul ilinin Kadıköy ve Maltepe ilçelerinde bulunan MEB' na ve SHÇEK' na bağlı özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3, 4 ve 6 yaş çocukları ile aynı ilçelerde bulunan özel ve resmi ilköğretim okullarına devam eden 7 ve 11 yaşlarındaki çocuklardan oluşmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini; İstanbul ili Kadıköy ve Maltepe ilçelerinde bulunan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 318 çocuk (80 tane 3 yaş, 125 tane 4 yaş, 113 tane 6 yaş çocuğu) ile aynı ilçelerde bulunan özel ve resmi ilköğretim okullarınının 1. ve 5. sınıflarına devam eden 429 çocuk (204 tane 7 yaş, 225 tane 11 yaş) olmak üzere toplam 747 çocuktan oluşmaktadır (Bk. Bulgular bölümünde, Tablo 9 ve 10).

Örnekleme seçilen çocuklar düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelmektedir. Bununla ilgili bilgiler öğretmenlerden alınmıştır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

3.3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Örneklemede yer alan çocukların doğum tarihini, cinsiyetini, kardeşi olup olmadığını, ailede kaçınıcı çocuk olduğunu, okul öncesi eğitim alıp almadığını, anne ve babasının öğrenim durumunu öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.1.2. Ahlaki Yargı Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçeğin oluşturulması sırasında ilk olarak ahlaki gelişim ile ilgili literatür çalışması yapılmış, ahlak gelişimi ile ilgili bazı olumlu ve olumsuz davranışlar listelenmiş, bu davranışların doğru ve yanlış ahlaki çıkarımlarının kültüre ve duruma göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Daha sonra Piaget ve Kohlberg'in yaptığı çalışmalar göz önüne alınarak hikâyeleştirme tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmacı tarafından “*İkilem*”, “*Paylaşım*”, “*Kasti Kaza*”, “*Yardımlaşma*”, “*Kurala uyma*” alt boyutlarına uygun hikâyeler oluşturulmuştur. Daha sonra uzmanlara gösterilerek her alt boyut için bir hikâyeye karar verilmiştir. “*Kasti Kaza*” alt boyutu için Cesur'un (Cesur, 2003, s: 69–81) araştırmasında kullandığı hikâye aynen alınmıştır.

Her hikâye için konusuyla ilgili resimli kartlar ve oyuncaklar hazırlanmıştır. Çocukların her hikâye ile ilgili yargılarını belirlemek amacıyla ikişer soru sorulmuştur. Ölçek hazırlandıktan sonra 20 çocuk üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. 20 çocukla yapılan pilot çalışma sonrası, herhangi bir sorun olmadığı tespit edilerek ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için diğer uygulamalara başlanmıştır.

Ölçeğin geçerli olup olmadığını sınamak için faktör analizi, alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirleyen ilgili analiz, madde-toplam ve madde-kalan korelasyon analizi, madde ayırt edicilik düzeyi analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilir olup olmadığını sınamak için iç tutarlılık analizleri ve iki ayrı uzman tarafından (hakemler arası) değerlendirmeler yapılmıştır. Aynı anda 2 uzman tarafından puanlanan 78 adet uygulama yer almaktadır. Puanlamayı yapan diğer kişi alan bilgisi yeterliliğine sahip Marmara Üniversitesi Araştırma Görevlilerinden bir doktora öğrencisidir.

3.3.2. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

3.3.2.1. Kişisel Bilgi Formu'nun Uygulanması

Bu formda sorulan sorulara ilişkin cevaplar araştırmacı tarafından öğretmenlerden ve çocukların kişisel dosyalarından elde edilmiştir.

3.3.2.2. Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Uygulanması

Ölçeğin hikâyeleri çocuklara araştırmacı tarafından sırasıyla okunmuş ve hikâyeler ile ilgili sorular sorulmuştur.

3-4 yaş grubu çocuklara hikâye anlatılırken aynı zamanda ilgili oyuncaklar kullanılarak hikâye canlandırılmıştır. Daha sonra çocukların hikâyeyi anlayıp anlamadıklarını sınamak için hikâyeyi tekrar etmeleri istenmiştir. Bu yaş grubunun dil gelişiminin yeterli olmayacağı düşünülerek hikâyeyi tekrar ederken resimli kartlardan yararlanmalarına izin verilmiştir. Çocuklar hikâyeyi tekrar ederken, her hikâye için belirlenmiş 4 kriter (hikâyenin parçalarından oluşmuş) araştırmacı tarafından işaretlenmiş, 4 kriterden tümünü ya da 3'ünü söyleyebilen çocuğun hikâyeyi anladığına karar verilmiştir. Hikâyeyi anlayan çocuklara her hikâyede ahlaki yargı ile ilgili 2 soru sorulmuştur. Bu sorulara çocukların verdiği cevaplardan ahlaki

gelişimin özerk dönemine ait olanına 3, dışa bağımlı döneme ait olanına 2, anlamsız cevaba da 1 puan verilmiştir. Bu yaş grubunda ölçeğin uygulama süresi yaklaşık 20–25 dakika arasında değişmektedir. Dikkati dağılan ya da sıkılan çocuklar için ara verilmiştir.

6–7 yaş grubu çocuklara hikâye anlatılırken aynı zamanda ilgili oyuncaklar kullanılarak hikâye canlandırılmıştır. Ancak, 3–4 yaş grubundan farklı olarak, çocuklar hikâyeyi tekrar ederken resimli kartlardan yararlanmamışlardır. Bu yaş grubunda ölçeğin uygulama süresi yaklaşık 15–20 dakikadır. Bu yaş grubunda da çocukların hikâyeyi anlayıp anlamadıkları 3–4 yaş grubunda olduğu gibi sınıanmış ve yine aynı şekilde anlayan çocuklara ahlaki yargıları ile ilgili 2 soru sorulmuştur.

11 yaş grubu çocukların uygulaması da diğer yaş grupları ile aynıdır, ancak hikâye yalnızca resimli kartlarla anlatılmış ve çocuklar tekrar ederken herhangi bir materyal kullanılmamıştır. Bu grubun uygulama süresi yaklaşık 10–15 dakikadır.

İlk okumada hikâyeyi anlamayan öğrencilere hikâye tekrar okunmuş ve bununla ilgili puanlama ilk okumadaki gibi yapılmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Oluşturulan Ahlaki Yargı Ölçeği Likert tipi bir ölçektir, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği sınıanmıştır.

İstatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından öğrencilere uygulanan ölçek (Ahlaki Yargı Ölçeği) puanlanmıştır. Demografik özellikleri betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin tanımlayıcı sonuçlarında \bar{x} , Medyan, Mod, ss, F, ranj, yüzdelik, maksimum ve minimum değerleri saptanmıştır.

Örneklemin alt grupları normal dağılım özelliği göstermiş (alt gruplar için $n>30$) ve parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Ahlaki Yargı Ölçeği'nin geçerlilik çalışması için alt boyutlarını belirlemek amacıyla *Faktör Analizi*,
2. Ahlaki Yargı Ölçeği'nin geçerlilik çalışması için alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla *Pearson Çarpım Momentleri Korelasyon Analizi*,
3. Ahlaki Yargı Ölçeği'nin Cronbach Alpha, Spearman Brown ve Guttman değerleri alınarak *güvenirlilik (iç tutarlılık) analizleri*,
4. Ahlaki Yargı Ölçeği'nin güvenirliliğinin sağlanması amacıyla iki ayrı uzmanın yaptıkları (hakemler arası) değerlendirmelerden elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek üzere *İlişkili Grup T testi*,
5. Ahlaki Yargı Ölçeği'nin içerik geçerliliğinin sağlanması amacıyla madde-toplam ve madde-kalan korelasyonlarını belirlemek için *Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi*,
6. Ahlaki Yargı Ölçeği'nin madde ayırt edicilik düzeyleri ile ilgili alt-çeyrek, üst çeyrek değerlerini belirlemek amacıyla *bağımsız grup t testi*,
7. Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, yaş grupları, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere parametrik tekniklerden *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*,
8. Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, yaş grupları ve kardeş sayısı değişkenlerine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi*,
9. Ahlaki Yargı Ölçeği'nin alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt boyutlar arasında farklılaştığını belirlemek üzere *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi*,
10. Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların kaçınıcı çocuk değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi*,
11. Ahlaki Yargı Ölçeği'nin toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların sorular, cinsiyet, kardeşi olup olmama, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, 7

yaşındaki çocukların okul öncesi eğitim alıp almama, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere *bağımsız grup t testi*,

12. Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanlarının yaş ve cinsiyet, yaş ve kardeşi olup olmama, yaş ve annenin öğrenim durumu, yaş ve babanın öğrenim durumu, yaş ve ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere *İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA)* uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:11.5” programında çözümlenmiş, manidarlığı .05 düzeyinde sınanmış, .01 ile .001 düzeyindeki anlamlılıklar ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın amaçlarına yönelik sorular doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Ahlaki Yargı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Ahlaki Yargı Ölçeğinin Tanımlayıcı Sonuçları

	GENTOP	GENORT
x	27,4043	2,7404
Sh x	,07258	,00726
Medyan	28,0000	2,8000
Mod	28,00	2,80
ss	1,98382	,19838
Varyans	3,93553	,03936
Skewness	-,501	-,501
Sh Skewness	,089	,089
Kurtosis	-,039	-,039
Sh Kurtosis	,179	,179
Kolmogorov-Smirnov Z	4,232	4,232
P	,000	,000
Ranj	10,00	1,00
Minimum	20,00	2,00
Maksimum	30,00	3,00
Toplam	20471,00	2047,10
Yüzdelerik		
	25	26,0000
	50	28,0000
	75	29,0000

Tablo 1’de görüldüğü gibi ölçeğin tanımlayıcı sonuçlarında aritmetik ortalaması 27,404, aritmetik ortalamasının standart hatası ,07258, medyanı 28, mod 28, standart sapması 1,9838, varyansı 3,93553, Skewness değeri -,501, Skewness değerinin standart hatası ,089, Kurtosis değeri -,039, Kurtosis değerinin standart hatası ,179, Kolmogorov-Smirnov Z değeri 4,232, ,001 düzeyinde anlamlılığı, ranjı 10, minimum değeri 20, maksimum değeri 30, yüzdelerik dilimlerde ilk çeyreklik dilim 26, 50’lik 28, 75’lik 29 olarak bulunmuştur.

Tablo 2. Faktör Analizi Sonucunda Yapılan Toplam Varyans Açıklamaları

	Dönüştürülmüş Kareler Toplamı Yükleri		
	Toplam	% Varyans	Toplanan %
1	1,839	18,387	18,387
2	1,797	17,973	36,360
3	1,515	15,147	51,507
4	1,477	14,774	66,281
5	1,373	13,728	80,009

Tablo 2’ de görüldüğü üzere, maddelerin 5 alt boyut içinde toplandığı saptanmıştır. Beş faktör toplam varyansın %80,009’unu açıklamaktadır. 1. faktör varyansın % 18,387’sini, 2. faktör varyansın % 17,973’ ünü, 3. faktör varyansın %15,147’ sini, 4. faktör varyansın %14,774’ ünü, 5. faktör varyansın %13,728’ ini açıklamaktadır. Buradan yola çıkarak Ahlaki Yargı Ölçeğinin, % 80 oranında ahlaki gelişim düzeyini ölçebilir nitelikte bir ölçek olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Tablo 3. Ahlaki Yargı Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

	Döndürülmüş Bileşen Matrisi				
	1	2	3	4	5
Hikâye 3-Soru 3	,945	,140	,050	,050	,073
Hikâye 3-Soru 2	,937	,160	,105	,017	,084
Hikâye 1-Soru 2	,120	,937	,028	,047	,067
Hikâye 1-Soru 3	,173	,926	,047	,021	,056
Hikâye 4-Soru 3	,031	,083	,871	,119	-,048
Hikâye 4-Soru 2	,115	-,014	,843	,014	,195
Hikâye 5-Soru 3	,037	,033	-,005	,872	-,042
Hikâye 5-Soru 2	,022	,029	,140	,831	,140
Hikâye 2-Soru 2	,051	,014	,075	,012	,821
Hikâye 2-Soru 3	,080	,092	,046	,073	,786

Tablo 3’ de maddelerin hangi faktörler içinde yer aldığını belirlerken minimum açıklama yüzdesi .50 olarak kabul edilmiştir. Ayrı faktörlerde .50’nin üzerinde yük alan bir madde bulunmamaktadır. Bu veriler doğrultusunda, hikâye 3-soru 3 ve hikaye 3-soru 2 maddeleri birinci alt boyutta; hikaye 1-soru 2 ve hikaye 1-soru 3 maddeleri ikinci alt boyutta; hikaye 4-soru 3 ve hikaye 4-soru 2 maddeleri üçüncü alt boyutta, hikaye 5-soru 3 ve hikaye 5-soru 2 maddeleri dördüncü alt boyutta, hikaye 2-soru 2 ve hikaye 2-soru 3 maddeleri beşinci alt boyutta yer almaktadırlar.

Maddelerin içeriği incelendiğinde, maddelerin yer aldığı faktörlerin önceden belirlenen faktörlere karşılık geldiği görülmektedir. Ayrıca birbirleriyle ilişkili soruların aynı faktörün içinde yer aldıkları görülmektedir.

Tablo 4. Ahlaki Yargı Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Momentleri Korelasyon Analizi Sonuçları

	x	ss	N
Boyut 1	5,2182	,97518	747
Boyut 2	4,6961	,91313	747
Boyut 3	5,8286	,52812	747
Boyut 4	5,9545	,25485	747
Boyut 5	5,7068	,58671	747

	N	r	p
Alt Boyut 1–2	747	,314(**)	,000
Alt Boyut 1–3	747	,179(**)	,000
Alt Boyut 1–4	747	,083(*)	,023
Alt Boyut 1–5	747	,180(**)	,000
Alt Boyut 2–3	747	,098(**)	,008
Alt Boyut 2–4	747	,084(*)	,021
Alt Boyut 2–5	747	,146(**)	,000
Alt Boyut 3–4	747	,151(**)	,000
Alt Boyut 3–5	747	,175(**)	,000
Alt Boyut 4–5	747	,108(**)	,003

Tablo 4’de görülebileceği üzere, ölçeğin tüm alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu durum, tüm faktörlerin aynı yapı içinde yer aldıklarını ve aynı yapıyı açıkladıklarını göstermektedir.

Tablo 5. Ahlaki Yargı Ölçeğinin Güvenilirlik (İç Tutarlık) Katsayıları

Madde	N	Cronbach Alfa	Spearman-Brown	Guttman Split-Half
10	747	,6946	,6611	,6137

Tablo 5’ de görüleceği üzere, testin güvenilirliğini (iç tutarlılık) belirlemek üzere yapılan analizlerde, Cronbach Alfa değeri .6946 olarak bulunmuştur. Güvenirliği belirlemek üzere yapılan diğer analizlerde de Spearman Brown değeri .6611; Guttman değeri de .6137 olarak hesaplanmıştır. Alfa değeri en yüksek değer olarak belirlenmiştir. Alfa değerine göre ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilebilir. Ancak alfa değerinin sınırdaki görülmesi ölçeğin madde sayısının azlığından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 6. Ahlaki Yargı Ölçeği' nin Madde-Toplam ve Madde-Kalan Sonuçları

Sorular	n	x	ss	Madde-kalan		Madde-toplam	
				r	p	r	p
Hikâye 1-Soru 2	747,0	2,3574	,4824	,4684	,000	,647	,000
Hikâye 1-Soru 3	747,0	2,3387	,4820	,4964	,000	,668	,000
Hikâye 2-Soru 2	747,0	2,9357	,2810	,2374	,000	,369	,000
Hikâye 2-Soru 3	747,0	2,7711	,4299	,2615	,000	,458	,000
Hikâye 3-Soru 2	747,0	2,6278	,4974	,5705	,000	,727	,000
Hikâye 3-Soru 3	747,0	2,5904	,5186	,5350	,000	,708	,000
Hikâye 4-Soru 2	747,0	2,8983	,3280	,2859	,000	,434	,000
Hikâye 4-Soru 3	747,0	2,9304	,2797	,2494	,000	,379	,000
Hikâye 5-Soru 2	747,0	2,9826	,1309	,2178	,000	,280	,000
Hikâye 5-Soru 3	747,0	2,9719	,1654	,1288	,000	,210	,000

Tablo 6'da görüldüğü üzere Ahlaki Yargı Ölçeğindeki her bir maddenin madde-toplam ve madde-kalan korelasyonlarını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Pearson Çarpım Momentler korelasyon analizi sonucunda tüm ilişki katsayıları pozitif ve istatistiksel olarak $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 7. Ahlaki Yargı Ölçeği' nin Ayırtedicilik Düzeyi İle İlgili Üst Çeyrek-Alt Çeyrek Karşılaştırma Sonuçları

	GRUP	n	x	ss	t	sd	p
Hikâye 1-Soru 2	Alt Çeyrek	202	2,07	,263	-37,445	402	,000
	Üst Çeyrek	202	2,96	,207			
Hikâye 1-Soru 3	Alt Çeyrek	202	2,04	,261	-40,139	402	,000
	Üst Çeyrek	202	2,96	,196			
Hikâye 2-Soru 2	Alt Çeyrek	202	2,82	,444	-5,708	402	,000
	Üst Çeyrek	202	3,00	,000			
Hikâye 2-Soru 3	Alt Çeyrek	202	2,52	,520	-9,963	402	,000
	Üst Çeyrek	202	2,93	,255			
Hikâye 3-Soru 2	Alt Çeyrek	202	2,05	,312	-40,889	402	,000
	Üst Çeyrek	202	2,99	,099			
Hikâye 3-Soru 3	Alt Çeyrek	202	2,03	,358	-33,693	402	,000
	Üst Çeyrek	202	2,97	,170			
Hikâye 4-Soru 2	Alt Çeyrek	202	2,73	,497	-7,651	402	,000
	Üst Çeyrek	202	3,00	,000			
Hikâye 4-Soru 3	Alt Çeyrek	202	2,80	,461	-6,038	402	,000
	Üst Çeyrek	202	3,00	,070			
Hikâye 5-Soru 2	Alt Çeyrek	202	2,95	,227	-3,402	402	,001
	Üst Çeyrek	202	3,00	,000			
Hikâye 5-Soru 3	Alt Çeyrek	202	2,93	,255	-3,090	402	,002
	Üst Çeyrek	202	2,99	,099			

Tablo 7'ye bakıldığında, madde ayırt ediciliklerini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst çeyrek grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yani tüm maddeler ayırt ediciliğe sahiptirler.

Tablo 8. İki Ayrı Uzmanın Yaptıkları Değerlendirmelerden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farkın Anlamlılığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Uzman 1	78	37,3333	2,25438	,000	154	1,000
Uzman 2	78	37,3333	2,25438			

Tablo 8'de iki uzmanın aynı anda puanladığı 78 adet verinin genel toplamlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları aynıdır. Yapılan ölçüm sonrasında da görüldüğü gibi hakemler arası puanlamada iki uzman da aynı puanlamayı yapmışlardır. Madde sayısının azlığı, dolayısıyla verilecek muhtemel cevapların sınırlı olması nedeniyle birebir puanlama mümkün olabilmektedir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde frekans ve yüzde dağılımları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 9. Örneklemdaki Okulların Yaşlara ve İlçelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

			YAS					Total
			3	4	6	7	11	
Kadıköy	Okulun Adı	Faik Reşit Unat İlköğretim Okulu	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	92 17,6%	92 17,6%
		Kadıköy Belediyesi Dursun Demirli Çocuk Yuvası	10 1,9%	33 6,3%	16 3,1%	0 ,0%	0 ,0%	59 11,3%
		Kadıköy Belediyesi Bahriye Üçok Çocuk Yuvası	12 2,3%	20 3,8%	10 1,9%	0 ,0%	0 ,0%	42 8,0%
		Çocuklar Duymasın Çocuk Evi	14 2,7%	5 1,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	19 3,6%
		Deniz Feneri Anaokulu	5 1,0%	8 1,5%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	13 2,5%
		Serpil Abla Çocuk Evi	6 1,1%	0 ,0%	3 ,6%	0 ,0%	0 ,0%	9 1,7%
		Özel Bilfen Okulları (Kızıl toprak)	14 2,7%	20 3,8%	12 2,3%	0 ,0%	0 ,0%	46 8,8%
		Kadıköy Belediyesi Mevhibe İnönü Çocuk Yuvası	12 2,3%	25 4,8%	32 6,1%	0 ,0%	0 ,0%	69 13,2%
		İnönü İlköğretim Okulu	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	29 5,6%	133 25,5%	162 31,0%
		Dünyam Çocuk evi	0 ,0%	0 ,0%	11 2,1%	0 ,0%	0 ,0%	11 2,1%
		Toplam		73 14,0%	111 21,3%	84 16,1%	29 5,6%	225 43,1%
Maltepe	Okulun Adı	Dumlupınar İlköğretim Okulu	0 ,0%	0 ,0%	10 4,4%	111 49,3%	0 ,0%	121 53,8%
		Nazmi Duhani İlköğretim Okulu	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	64 28,4%	0 ,0%	64 28,4%
		Özel Mavi Ada Anaokulu	7 3,1%	14 6,2%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	21 9,3%
		Albay Niyazi Eren İlköğretim Okulu	0 ,0%	0 ,0%	19 8,4%	0 ,0%	0 ,0%	19 8,4%
		Toplam		7 3,1%	14 6,2%	29 12,9%	175 77,8%	0 ,0%

Tablo 9’ da görüldüğü gibi örneklemin yaklaşık 2/3’ü Kadıköy ilçesinde yer alan okullardaki çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 10. Örneklemin Gittiği Okul Türü ve Yaşlara göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

				YAS					Toplam
				3	4	6	7	11	
Kadıköy	Okulun Türü	MEB'na Bağlı Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu	N	14	20	12	0	0	46
			% Okulun Türü	30,4%	43,5%	26,1%	,0%	,0%	100,0%
			% YAS	19,2%	18,0%	14,3%	,0%	,0%	8,8%
		% Toplam	2,7%	3,8%	2,3%	,0%	,0%	8,8%	
	Okulun Türü	MEB'na Bağlı Resmi İlköğretim Okulu	N	0	0	0	29	225	254
			% Okulun Türü	,0%	,0%	,0%	11,4%	88,6%	100,0%
			% YAS	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%	48,7%
		% Toplam	,0%	,0%	,0%	5,6%	43,1%	48,7%	
	Okulun Türü	SHÇEK'na Bağlı Resmi Okul Öncesi Eğitim Kurumu	N	34	78	58	0	0	170
			% Okulun Türü	20,0%	45,9%	34,1%	,0%	,0%	100,0%
			% YAS	46,6%	70,3%	69,0%	,0%	,0%	32,6%
		% Toplam	6,5%	14,9%	11,1%	,0%	,0%	32,6%	
	Okulun Türü	SHÇEK'na Bağlı Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu	N	25	13	14	0	0	52
			% Okulun Türü	48,1%	25,0%	26,9%	,0%	,0%	100,0%
			% YAS	34,2%	11,7%	16,7%	,0%	,0%	10,0%
		% Toplam	4,8%	2,5%	2,7%	,0%	,0%	10,0%	
Toplam			N	73	111	84	29	225	522
			% Okulun Türü	14,0%	21,3%	16,1%	5,6%	43,1%	100,0%
			% YAS	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			% Toplam	14,0%	21,3%	16,1%	5,6%	43,1%	100,0%
Maltepe	Okulun Türü	MEB'na Bağlı Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu	N	7	14	0	0		21
			% Okulun Türü	33,3%	66,7%	,0%	,0%		100,0%
			% YAS	100,0%	100,0%	,0%	,0%		9,3%
		% Toplam	3,1%	6,2%	,0%	,0%		9,3%	
	Okulun Türü	MEB'na Bağlı Resmi İlköğretim Okulu	N	0	0	29	175		204
			% Okulun Türü	,0%	,0%	14,2%	85,8%		100,0%
			% YAS	,0%	,0%	100,0%	100,0%		90,7%
		% Toplam	,0%	,0%	12,9%	77,8%		90,7%	
	Toplam			N	7	14	29	175	225
			% Okulun Türü	3,1%	6,2%	12,9%	77,8%	100,0%	
			% YAS	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
			% Toplam	3,1%	6,2%	12,9%	77,8%	100,0%	

Tablo 10' da görüldüğü gibi, örneklemin en kalabalık grubu MEB' na bağlı resmi ilköğretim okullarındaki çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 11. Örneklemin Yaş Değişkeni Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yaş	<i>f</i>	%
3 Yaş	80	10,7
4 Yaş	125	16,7
6 Yaş	113	15,1
7 Yaş	204	27,3
11 Yaş	225	30,1
Toplam	747	100,0
χ^2		103,301

Tablo 11’de görüldüğü gibi örnekleme % 30 ile en çok 11 yaş çocuğu, % 10,7 ile en az 3 yaş çocuğu bulunmaktadır.

Tablo 12. Örneklemin Cinsiyet Değişkeni Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	363	48,6
Erkek	384	51,4
Toplam	747	100,0
χ^2		,590

Tabloda da görüldüğü üzere örneklem grubu 363’ü kız (%48,6), 384’ ü erkek (%51,4) olmak üzere toplam 747 çocuktan oluşmaktadır.

Tablo 13. Örneklemin Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaşlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımını Gösteren Çapraz Tablo

YAŞ		Çocuğun Cinsiyeti		Toplam
		Kız	Erkek	
3 YAŞ	n	36	44	80
	%	45,0	55,0	100,0
4 YAŞ	n	72	53	125
	%	57,6	42,4	100,0
6 YAŞ	n	57	56	113
	%	50,4	49,6	100,0
7 YAŞ	n	100	104	204
	%	49,0	51,0	100,0
11 YAŞ	n	98	127	225
	%	43,6	56,4	100,0
Toplam	n	363	384	747
	%	48,6	51,4	100,0
χ^2				6,928

Bu tabloda da görüldüğü gibi her yaştaki kız ve erkek çocuk sayıları birbirine yakındır.

Tablo 14. Örneklemin, Kardeşi Olup Olmaması Değişkeni Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kardeş	f	%
Kardeşi yok	280	37,5
Kardeşi var	467	62,5
Toplam	747	100,0
χ^2		809,827

Tablo 14'de görüldüğü üzere örneklemin 280'inin (% 37,5) kardeşi yok, 467'sinin (%62,5) bir veya daha fazla sayıda kardeşi vardır.

Tablo 15. Örneklemin Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kardeş Sayısı	<i>f</i>	%
Kardeşi yok	280	37,5
2 kardeş	320	42,8
3 kardeş	112	15,0
4 kardeş	18	2,4
5 kardeş	11	1,5
6 kardeş	6	,8
Toplam	747	100,0
χ^2		809,827

Tablo 15’de görüldüğü üzere örneklemin en kalabalık grubunu 320 (%42,8) kişi ile 2 kardeş olan çocuklar oluşturmaktadır.

Tablo 16. Örneklemin Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkeni Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kaçınıcı Çocuk	<i>f</i>	%
Tek çocuk	280	37,5
1. çocuk	143	19,1
2. çocuk	238	31,9
3. çocuk	56	7,5
4. çocuk	11	1,5
5. çocuk	8	1,1
6. çocuk	2	,3
İkiz	9	1,2
Toplam	747	100,0
χ^2		954,730

Tablo 16’da görüldüğü üzere örneklemin en büyük grubunu 280 (%37,5) kişi ile tek çocuklar, en küçük grubunu 2 (% ,3) kişi ile 6. çocuklar oluşturmaktadır.

Tablo 17. Örneklemin Annenin Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımı

Annenin Öğrenim Durumu	<i>f</i>	%
Okur-yazar/İlkokul mezunu	291	39,0
Ortaokul mezunu	72	9,6
Lise /Üniversite/Lisansüstü	384	51,4
Toplam	747	100,0
χ^2		12,813

Araştırmadaki bağımsız (demografik) değişkenlerden biri de annenin öğrenim durumu değişkenidir. Tablo 17’de görüldüğü gibi, örneklemdeki çocukların annelerinin çoğunluğu lise, üniversite ve lisansüstü (%51,4) mezunudur.

Tablo 18. Örneklemin Babanın Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımı

Babanın Öğrenim Durumu	<i>f</i>	%
Okur-yazar/İlkokul mezunu	262	35,1
Ortaokul mezunu	101	13,5
Lise /Üniversite/Lisansüstü	384	51,4
Toplam	747	100,0
χ^2		23,040

Araştırmadaki bağımsız (demografik) değişkenlerden biri de babanın öğrenim durumu değişkenidir. Tablo 18’de görüldüğü gibi, örneklemdeki çocukların babalarının çoğunluğu lise, üniversite ve lisansüstü (%51,4) mezunudur.

Tablo 19. Örneklemin Ailenin Ekonomik Durumu Değişkeni Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ailenin Ekonomik Durumu	<i>f</i>	%
Düşük	415	55,6
Yüksek	119	15,9
Bilinmiyor	213	28,5
Toplam	747	100,0
χ^2		164,075

Tablo 19’da görüldüğü gibi, örneklemdeki çocukların ailelerinin çoğunluğu düşük (%55,6) ekonomik düzeydedir.

Tablo 20. Örneklemin 7 ve 11 Yaş Grubunun Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Değişkeni Açısından Yaşlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımını Gösteren Çapraz Tablo

YAŞ		Okul öncesi eğitim alma durumu				Toplam
		Okul öncesi dönemde	Almamış	Almış	Bilinmiyor	
7 YAŞ	n	0	29	175	0	204
	%	,0%	14,2%	85,8%	,0%	100,0%
11 YAŞ	n	0	131	0	94	225
	%	,0%	58,2%	,0%	41,8%	100,0%
Toplam	n	318	160	175	94	747
	%	42,6%	21,4%	23,4%	12,6%	100,0%
χ^2						1116,302

Tablo 20’de görüldüğü gibi 7 yaş grubunda 175 çocuk (%85,8) okul öncesi eğitim almıştır; 11 yaş grubundaki çocukların kaç tanesinin okul öncesi eğitim aldığına dair bilgiye ulaşılamamıştır.

4.3. Araştırma ile İlgili Bulgular

Tablo 21. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Yaşlara Göre Ahlaki Gelişim Düzeylerini Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	SS	Sh \bar{x}	95% Güven Aralığı İçin Anlamlılık			
					Alt Sınır	Üst Sınır	Minimum	Maksimum
3	80	25,9125	1,63965	,18332	25,5476	26,2774	21,00	30,00
4	125	26,9920	1,95306	,17469	26,6462	27,3378	22,00	30,00
6	113	27,3805	1,85799	,17478	27,0342	27,7268	20,00	30,00
7	204	28,0343	1,94602	,13625	27,7657	28,3030	21,00	30,00
11	225	27,6044	1,89666	,12644	27,3553	27,8536	21,00	30,00
Toplam	747	27,4043	1,98382	,07258	27,2618	27,5468	20,00	30,00

Tablo 21’ de görüldüğü gibi aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 7 yaş grubu çocuklarıdır, yani 7 yaş grubu çocukları diğerlerine oranla Ahlaki Yargı Ölçeğinden daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 22. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Yaşlara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
3	80	25,912	1,6396	G. Arası	289,334	4	72,334		
4	125	26,992	1,9531	G. İçi	2646,572	742	3,567		
6	113	27,381	1,8580	Toplam	2935,906	746		20,280	,000
7	204	28,034	1,9460						
11	225	27,604	1,8967						
Toplam	747	27,404	1,9838						
L_F								1,888	

Tablo 22’ de görülebileceği üzere, yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 20,280$; $p < .01$). Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Yönünde Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
3 Yaş	4 yaş	-1,0795(*)	,27041	,003
	6 yaş	-1,4680(*)	,27595	,000
	7 yaş	-2,1218(*)	,24914	,000
	11 yaş	-1,6919(*)	,24584	,000
4 Yaş	3 yaş	1,0795(*)	,27041	,003
	6 yaş	-,3885	,24515	,643
	7 yaş	-1,0423(*)	,21452	,000
	11 yaş	-,6124	,21068	,078
6 Yaş	3 yaş	1,4680(*)	,27595	,000
	4 yaş	,3885	,24515	,643
	7 yaş	-,6538	,22147	,070
	11 yaş	-,2239	,21775	,901
7 Yaş	3 yaş	2,1218(*)	,24914	,000
	4 yaş	1,0423(*)	,21452	,000
	6 yaş	,6538	,22147	,070
	11 yaş	,4299	,18258	,237
11	3 yaş	1,6919(*)	,24584	,000
	4 yaş	,6124	,21068	,078
	6 yaş	,2239	,21775	,901
	7 yaş	-,4299	,18258	,237

Post-hoc Scheffe testi sonucunda 3 yaşındaki çocuklar ile 4, 6, 7 ve 11 yaşındaki çocukların Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanları arasında .01 düzeyinde 3 yaşındaki çocukların aleyhine; 4 ve 7 yaş grubu arasında $p < .001$ düzeyinde 7 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında 4 yaşından itibaren çocukların ahlaki gelişim düzeyinde artış görülmeye başlandığı, ayrıca 7 yaş çocuklarının 4 yaş çocuklarına göre Ahlaki Yargı Ölçeğinden anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. 4 ile 11, 6 ile 11 ve 7 ile 11 yaşlarındaki çocukların ahlaki gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 24. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
3-4 yaş	205	26,571	1,9074	G. Arası	201,407	2	100,703		
6-7 yaş	317	27,801	1,9377	G. İçi	2734,499	744	3,675	27,399	,000
11 yaş	225	27,604	1,8967	Toplam	2935,906	746			
Toplam	747	27,404	1,9838						
$I_{.F}$								0,21	

Tablo 24’de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda yaş gruplarının toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 27,399$; $p < .01$). Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Grupları Arasında Hangi Yönde Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
3-4 yaş	6-7 yaş	-1,2305(*)	,17182	,000
	11 yaş	-1,0337(*)	,18511	,000
6-7 yaş	3-4 yaş	1,2305(*)	,17182	,000
	11 yaş	,1968	,16712	,500
11 yaş	3-4 yaş	1,0337(*)	,18511	,000
	6-7 yaş	-,1968	,16712	,500

Post-hoc Scheffe testi sonucunda 3-4 yaş grubundaki çocuklar ile 6-7 ve 11 yaş gruplarındaki çocukların Ahlaki Yargı Ölçeği toplamlarından almış oldukları puanlar arasında $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık 3-4 yaş grubu çocukların aleyhinedir. 6-7 ve 11 yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 26. Ahlaki Yargı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaşlara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Yaşlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1	3	80	6,28	,636	G. Arası	30,334	4	7,583	9,183	,000
	4	125	6,56	,856	G. İçi	612,737	742	,826		
	6	113	6,62	,890	Toplam	643,071	746			
	7	204	6,95	1,030						
	11	225	6,69	,911						
	Toplam	747	6,69	,928						
2	3	80	7,56	,691	G. Arası	3,140	4	,785	2,030	,088
	4	125	7,66	,751	G. İçi	286,885	742	,387		
	6	113	7,69	,568	Toplam	290,024	746			
	7	204	7,78	,555						
	11	225	7,71	,600						
	Toplam	747	7,70	,624						
3	3	80	6,50	,842	G. Arası	66,563	4	16,641	18,344	,000
	4	125	6,94	,978	G. İçi	673,100	742	,907		
	6	113	7,21	,977	Toplam	739,663	746			
	7	204	7,39	,963						
	11	225	7,43	,952						
	Toplam	747	7,20	,996						
4	3	80	7,64	,641	G. Arası	3,495	4	,874	2,994	,018
	4	125	7,86	,470	G. İçi	216,532	742	,292		
	6	113	7,89	,488	Toplam	220,027	746			
	7	204	7,83	,583						
	11	225	7,84	,521						
	Toplam	747	7,82	,543						
5	3	80	7,94	,332	G. Arası	,536	4	,134	2,077	,082
	4	125	7,94	,353	G. İçi	47,916	742	,065		
	6	113	7,92	,303	Toplam	48,452	746			
	7	204	8,00	,070						
	11	225	7,95	,236						
	Toplam	747	7,95	,255						
<i>L_F</i> Alt 1									33,174	
<i>L_F</i> Alt 2									4,647	
<i>L_F</i> Alt 3									4,009	
<i>L_F</i> Alt 4									7,009	
<i>L_F</i> Alt 5									8,757	

Tablo 26’ da görüldüğü gibi, Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarının yaşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda birinci alt boyut olan “*İkilem*” alt boyutu puanları ile yaşlar arasındaki fark istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. ($F = 9,183$; $p < .001$).

İkinci alt boyut olan “*Paylaşım*” alt boyutu puanları ile yaşlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 2,030$; $p > .05$).

Üçüncü alt boyut olan “*Kasti Kaza*” alt boyutu puanları ile yaşlar arasındaki fark istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F = 18,344$; $p < .001$).

Dördüncü alt boyut olan “*Yardımlaşma*” alt boyutu puanları ile yaşlar arasındaki fark istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F = 2,994$; $p < .05$).

Beşinci alt boyut olan “*Kurala uyma*” alt boyutu puanları ile yaşlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 2,077$; $p > .05$).

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Tamhane’s T2 testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Ahlaki Yargı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaşlara Göre Hangi Alt Boyutlar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tamhane’s T2 Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Alt Boyut 1	3 Yaş	4 Yaş	-,28	,104	,067
		6 Yaş	-,34(*)	,110	,020
		7 Yaş	-,68(*)	,101	,000
		11 Yaş	-,42(*)	,094	,000
	4	3 Yaş	,28	,104	,067
		6 Yaş	-,06	,113	1,000
		7 Yaş	-,39(*)	,105	,002
		11 Yaş	-,13	,098	,851
	6	3 Yaş	,34(*)	,110	,020
		4 Yaş	,06	,113	1,000
		7 Yaş	-,33(*)	,110	,029
		11 Yaş	-,07	,103	,998
7	3 Yaş	,68(*)	,101	,000	

Bağımlı Değişken	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
	11	4 Yaş	,39(*)	,105	,002
		6 Yaş	,33(*)	,110	,029
		11 Yaş	,26	,094	,064
		3 Yaş	,42(*)	,094	,000
		4 Yaş	,13	,098	,851
		6 Yaş	,07	,103	,998
		7 Yaş	-,26	,094	,064
Alt Boyut 3	3	4 Yaş	-,44(*)	,129	,007
		6 Yaş	-,71(*)	,132	,000
		7 Yaş	-,89(*)	,116	,000
	4	11 Yaş	-,93(*)	,114	,000
		3 Yaş	,44(*)	,129	,007
		6 Yaş	-,27	,127	,303
		7 Yaş	-,44(*)	,110	,001
	6	11 Yaş	-,49(*)	,108	,000
		3 Yaş	,71(*)	,132	,000
		4 Yaş	,27	,127	,303
		7 Yaş	-,17	,114	,741
	7	11 Yaş	-,22	,112	,411
		3 Yaş	,89(*)	,116	,000
		4 Yaş	,44(*)	,110	,001
		6 Yaş	,17	,114	,741
	11	11 Yaş	-,04	,093	1,000
		3 Yaş	,93(*)	,114	,000
4 Yaş		,49(*)	,108	,000	
6 Yaş		,22	,112	,411	
Alt Boyut 4	3	7 Yaş	,04	,093	1,000
		4 Yaş	-,22	,083	,092
		6 Yaş	-,26(*)	,085	,031
		11 Yaş	-,19	,083	,201
	4	11 Yaş	-,20	,080	,134
		3 Yaş	,22	,083	,092
		6 Yaş	-,04	,062	1,000
		7 Yaş	,03	,059	1,000
	6	11 Yaş	,02	,055	1,000
		3 Yaş	,26(*)	,085	,031
		4 Yaş	,04	,062	1,000
		7 Yaş	,07	,061	,967
	7	11 Yaş	,06	,058	,977
		3 Yaş	,19	,083	,201
		4 Yaş	-,03	,059	1,000
		6 Yaş	-,07	,061	,967
	11	11 Yaş	-,01	,054	1,000
3 Yaş		,20	,080	,134	
4 Yaş		-,02	,055	1,000	
6 Yaş		-,06	,058	,977	
		7 Yaş	,01	,054	1,000

Tablo 27’ de Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarının yaşlara göre hangi alt boyutlar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Tamhane’s T2 testi sonuçları görülmektedir.

Birinci alt boyut olan “*İkilem*” alt boyutu puanları ile yaşlar arasında istatistiksel açıdan fark bulunmuştur. Bu farklılığın 3 yaş ile 6 yaş arasında .05 düzeyinde 6 yaş lehinde, 3 yaş ile 7 ve 11 yaşlar arasında .001 düzeyinde 7 ve 11 yaş lehinde; 4 yaş ile 7 yaş arasında .01 düzeyinde 7 yaş lehinde; 6 ile 7 yaş arasında .05 düzeyinde 7 yaş lehinde olduğu görülmektedir. 3 ile 4, 6 ile 4, 4 ile 11, 6 ile 11 ve 7 ile 11 yaş arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İkinci alt boyut olan “*Paylaşım*” alt boyutu puanları ile yaşlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Üçüncü alt boyut olan “*Kasti Kaza*” alt boyutu puanları ile yaşlar arasında istatistiksel açıdan fark bulunmuştur. Bu farklılığın 3 yaş ile 4 yaş arasında .01 düzeyinde 4 yaş lehinde; 3 yaş ile 6, 7 ve 11 yaşları arasında .001 düzeyinde 6, 7 ve 11 yaşlar lehinde; 4 yaş ile 7 yaş arasında .01 düzeyinde 7 yaş lehinde; 4 yaş ile 11 yaş arasında 11 yaş lehinde olduğu görülmektedir. 4 ile 6, 6 ile 7, 6 ile 11, ve 7 ile 11 yaş arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Dördüncü alt boyut olan “*Yardımlaşma*” alt boyutu puanları ile yaşlar arasında istatistiksel açıdan fark bulunmuştur. Bu farklılığın 3 yaş ile 6 yaş arasında .05 düzeyinde 6 yaş lehinde olduğu görülmektedir. 3 ile 4, 3 ile 7, 3 ile 11, 4 ile 6, 4 ile 7, 4 ile 11, 6 ile 7, 6 ile 11 ve 7 ile 11 yaşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Beşinci alt boyut olan “*Kurala uyma*” alt boyutu puanları ile yaşlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 28. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t Testi		
				Sd	t	p
Erkek	363	27,350	,19642	745	-,729	0,466
Kız	384	27,456	,20034			

Tablo 28’de görüldüğü gibi, yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kız ve

erkeklerin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-.729$; $p>.05$). Bu bulgu ahlaki gelişimin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 29. Ahlaki Yargı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
Alt 1	Erkek	363	6,60	,896	745	-2,357	,019
	Kız	384	6,76	,952			
Alt 2	Erkek	363	7,75	,568	745	1,867	,062
	Kız	384	7,66	,670			
Alt 3	Erkek	363	7,18	,986	745	-,614	,540
	Kız	384	7,23	1,006			
Alt 4	Erkek	363	7,85	,518	745	1,438	,151
	Kız	384	7,80	,565			
Alt 5	Erkek	363	7,95	,274	745	-,424	,671
	Kız	384	7,96	,236			

Tablo 29’ da verilen Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre, birinci alt boyut dışındaki diğer dört alt boyut puanları, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Birinci alt boyut olan “*İkilem*” alt boyutu puanları cinsiyet değişkenine göre .05 düzeyinde kızların lehinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 30. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş ve Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları											
Yaş	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P						
3 Yaş	Kız	36	27,0556	1,68937	Yaş	253,050	4	63,263	17,480	,000						
	Erkek	44	27,0455	1,76470							Cinsiyet	,309	1	,309	,085	,770
	Toplam	80	27,0500	1,72032							Yaş x Cinsiyet	5,470	4	1,367	,378	,825
4 Yaş	Kız	72	26,1528	2,09399	Hata	2667,356	737	3,619								
	Erkek	53	26,4151	1,78060							Toplam	563929,000	747			
	Toplam	125	26,2640	1,96397												
6 Yaş	Kız	57	27,4561	1,65907												
	Erkek	56	27,3036	2,05311												
	Toplam	113	27,3805	1,85799												
7 Yaş	Kız	100	27,9200	2,01349												
	Erkek	104	28,1442	1,88205												

	Toplam	204	28,0343	1,94602
11 Yaş	Kız	98	27,6633	2,02532
	Erkek	127	27,5591	1,79794
	Toplam	225	27,6044	1,89666
Toplam	Kız	363	27,3416	2,04483
	Erkek	384	27,4635	1,92516
	Toplam	747	27,4043	1,98382

I_F ,617

Tablo 30’ da verilen iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre Ahlaki Yargı Ölçeği toplamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$)

Tablo 31. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Kardeşi Olup Olmama Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Kardeş	N	\bar{x}	ss	t Testi		
				Sd	t	p
Kardeşi yok	280	27,093	1,9852	745	-3,345	,001
Kardeşi var	467	27,591	1,9615			

Tablo 31’de görüldüğü üzere, yapılan bağımsız grup t testi sonucunda kardeşi olan ve olmayanların aritmetik ortalamaları arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık kardeşi olanların lehinde bir sonuç göstermiştir ($t=-3.345$; $p<.01$).

Tablo 32. Ahlaki Yargı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kardeş Olup Olmama Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kardeşi olup olmama	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
1	Kardeşi Yok	280	6,57	,885	745	-2,691	,007
	Kardeşi Var	467	6,76	,947			
2	Kardeşi Yok	280	7,73	,644	745	,753	,452
	Kardeşi Var	467	7,69	,611			
3	Kardeşi Yok	280	7,01	,986	745	-4,171	,000
	Kardeşi Var	467	7,32	,985			
4	Kardeşi Yok	280	7,81	,579	745	-,681	,496
	Kardeşi Var	467	7,84	,521			
5	Kardeşi Yok	280	7,93	,326	745	-1,858	,064
	Kardeşi Var	467	7,97	,199			

Tablo 32’de yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre birinci alt boyut olan “İkilem” alt boyutunda kardeşi olan ve olmayan çocuklar arasında .01 düzeyinde kardeşi olanların lehinde anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($t=-2.691$; $p<.01$).

İkinci alt boyut olan “Paylaşım” alt boyutunda kardeşi olan ve olmayan çocuklar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Üçüncü alt boyut olan “Kasti Kaza” alt boyutunda kardeşi olan ve olmayan çocuklar arasında .001 düzeyinde kardeşi olanların lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-4.171$; $p<.001$).

Dördüncü alt boyut olan “Yardımlaşma” ve beşinci alt boyut olan “Kurallara Uyuma” alt boyutlarında, kardeşi olan ve olmayan çocuklar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 33. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş ve Kardeşi Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları											
Yaş	Kardeş	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>						
3 Yaş	Kardeşi yok	49	27,0408	1,81383	Yaş	234,471	4	58,618	16,262	,000						
	Kardeşi var	31	27,0645	1,59029							Kardeş	1,813	1	1,813	,503	,478
	Toplam	80	27,0500	1,72032							Yaş x Kardeş	14,498	4	3,624	1,005	,404
4 Yaş	Kardeşi yok	72	26,0694	1,80240	Hata	2656,653	737	3,605								
	Kardeşi var	53	26,5283	2,15374							Toplam	563929,000	747			
	Toplam	125	26,2640	1,96397												
6 Yaş	Kardeşi yok	45	27,6444	1,62586												
	Kardeşi var	68	27,2059	1,98922												
	Toplam	113	27,3805	1,85799												
7 Yaş	Kardeşi yok	87	27,9770	2,10192												
	Kardeşi var	117	28,0769	1,82961												
	Toplam	204	28,0343	1,94602												
11 Yaş	Kardeşi yok	27	27,2222	1,64862												
	Kardeşi var	198	27,6566	1,92584												
	Toplam	225	27,6044	1,89666												
Toplam	Kardeşi yok	280	27,1964	1,99479												
	Kardeşi var	467	27,5289	1,96883												
	Toplam	747	27,4043	1,98382												
<i>L_F</i>									,909							

Tablo 33' de görüldüğü gibi yapılan iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre yaş ve kardeşi olup olmama değişkenleri ile Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 34. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kardeşi yok	280	27,1964	1,99479	G. Arası	41,008	5	8,202	2,099	,064
2 kardeş	320	27,4188	1,87534	G. İçi	2894,898	741	3,907		
3 kardeş	112	27,6339	2,10532	Toplam	2935,906	746			
4 kardeş	18	28,0556	2,75408						
5 kardeş	11	28,3636	1,80404						
6 kardeş	6	28,3333	1,36626						
Toplam	747	27,4043	1,98382						
<i>L_F</i>									1,300

Tablo 34'de görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda çocukların ahlaki yargı düzeylerinde kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$).

Tablo 35. Ahlaki Yargı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	KARDEŞ	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
1	Kardeşi yok	280	6,57	,885	G. Arası	10,471	5	2,094	2,453	,032
	2 kardeş	320	6,70	,936	G. İçi	632,600	741	,854		
	3 kardeş	112	6,92	,960	Toplam	643,071	746			
	4 kardeş	18	6,83	,985						
	5 kardeş	11	6,73	1,009						
	6 kardeş	6	6,67	1,033						
	Toplam	747	6,69	,928						
2	Kardeşi yok	280	7,73	,644	G. Arası	5,842	5	1,168	3,046	,010
	2 kardeş	320	7,69	,638	G. İçi	284,182	741	,384		
	3 kardeş	112	7,76	,470	Toplam	290,024	746			
	4 kardeş	18	7,50	,786						
	5 kardeş	11	7,64	,505						
	6 kardeş	6	6,83	,408						

3	Toplam	747	7,70	,624						
	Kardeşi yok	280	7,01	,986	G. Arası	27,827	5	5,565	5,793	,000
	2 kardeş	320	7,30	,978	G. İçi	711,836	741	,961		
	3 kardeş	112	7,34	1,000	Toplam	739,663	746			
	4 kardeş	18	7,83	,514						
	5 kardeş	11	7,45	,934						
	6 kardeş	6	6,33	1,506						
	Toplam	747	7,20	,996						
4	Kardeşi yok	280	7,81	,579	G. Arası	2,518	5	,504	1,716	,129
	2 kardeş	320	7,79	,597	G. İçi	217,509	741	,294		
	3 kardeş	112	7,93	,291	Toplam	220,027	746			
	4 kardeş	18	7,94	,236						
	5 kardeş	11	8,00	,000						
	6 kardeş	6	8,00	,000						
	Toplam	747	7,82	,543						
	5	Kardeşi yok	280	7,93	,326	G. Arası	,316	5	,063	,974
2 kardeş		320	7,97	,184	G. İçi	48,136	741	,065		
3 kardeş		112	7,95	,263	Toplam	48,452	746			
4 kardeş		18	8,00	,000						
5 kardeş		11	8,00	,000						
6 kardeş		6	8,00	,000						
Toplam		747	7,95	,255						
<hr/>										
	<i>L_F Alt 1</i>									3,265
	<i>L_F Alt 2</i>									1,606
	<i>L_F Alt 3</i>									8,739
	<i>L_F Alt 4</i>									7,659
	<i>L_F Alt 5</i>									4,039

Tablo 35’ de görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, birinci alt boyut olan “*İkilem*” alt boyutu puanları ile kardeş sayısı değişkenleri arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F = 2,453$; $p < .05$).

“*Paylaşım*” alt boyutu puanları ile kardeş sayısı değişkenleri arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F = 3,046$; $p < .05$).

“*Kasti Kaza*” alt boyutu puanları ile kardeş sayısı değişkenleri arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F = 5,793$; $p < .001$).

Dördüncü alt boyut olan “*Yardımlaşma*” ve beşinci alt boyut olan “*Kurala uyma*” alt boyutları puanları ile kardeş sayısı değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p > .05$).

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. Ahlaki Yargı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Yönde Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Kardeş (i)	Kardeş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>	
Alt Boyut 1	Kardeşi yok	2 kardeş	-,13	,076	,714	
		3 kardeş	-,35(*)	,103	,042	
		4 kardeş	-,27	,225	,925	
		5 kardeş	-,16	,284	,997	
		6 kardeş	-,10	,381	1,000	
		2 kardeş	Kardeşi yok	,13	,076	,714
	2 kardeş	3 kardeş	-,22	,101	,439	
		4 kardeş	-,14	,224	,996	
		5 kardeş	-,03	,283	1,000	
		6 kardeş	,03	,381	1,000	
		3 kardeş	Kardeşi yok	,35(*)	,103	,042
		2 kardeş	2 kardeş	,22	,101	,439
	3 kardeş	4 kardeş	,09	,235	1,000	
		5 kardeş	,19	,292	,994	
		6 kardeş	,25	,387	,995	
		4 kardeş	Kardeşi yok	,27	,225	,925
		2 kardeş	2 kardeş	,14	,224	,996
		3 kardeş	3 kardeş	-,09	,235	1,000
	4 kardeş	5 kardeş	,11	,354	1,000	
		6 kardeş	,17	,436	1,000	
		5 kardeş	Kardeşi yok	,16	,284	,997
		2 kardeş	2 kardeş	,03	,283	1,000
		3 kardeş	3 kardeş	-,19	,292	,994
		4 kardeş	4 kardeş	-,11	,354	1,000
5 kardeş	6 kardeş	,06	,469	1,000		
	6 kardeş	Kardeşi yok	,10	,381	1,000	
	2 kardeş	2 kardeş	-,03	,381	1,000	
	3 kardeş	3 kardeş	-,25	,387	,995	
	4 kardeş	4 kardeş	-,17	,436	1,000	
	5 kardeş	5 kardeş	-,06	,469	1,000	
Alt Boyut 2	Kardeşi yok	2 kardeş	,03	,051	,996	
		3 kardeş	-,03	,069	,999	
		4 kardeş	,22	,151	,816	
		5 kardeş	,09	,190	,999	
		6 kardeş	,89(*)	,256	,033	
		2 kardeş	Kardeşi yok	-,03	,051	,996

		3 kardeş	-,07	,068	,969
		4 kardeş	,19	,150	,893
		5 kardeş	,06	,190	1,000
		6 kardeş	,86(*)	,255	,046
	3 kardeş	Kardeşi yok	,03	,069	,999
		2 kardeş	,07	,068	,969
		4 kardeş	,26	,157	,744
		5 kardeş	,12	,196	,996
		6 kardeş	,93(*)	,260	,027
	4 kardeş	Kardeşi yok	-,22	,151	,816
		2 kardeş	-,19	,150	,893
		3 kardeş	-,26	,157	,744
		5 kardeş	-,14	,237	,997
		6 kardeş	,67	,292	,391
	5 kardeş	Kardeşi yok	-,09	,190	,999
		2 kardeş	-,06	,190	1,000
		3 kardeş	-,12	,196	,996
		4 kardeş	,14	,237	,997
		6 kardeş	,80	,314	,259
	6 kardeş	Kardeşi yok	-,89(*)	,256	,033
		2 kardeş	-,86(*)	,255	,046
		3 kardeş	-,93(*)	,260	,027
		4 kardeş	-,67	,292	,391
		5 kardeş	-,80	,314	,259
Alt Boyut 3	Kardeşi yok	2 kardeş	-,29(*)	,080	,024
		3 kardeş	-,33	,110	,111
		4 kardeş	-,82(*)	,238	,037
		5 kardeş	-,44	,301	,825
		6 kardeş	,68	,404	,730
	2 kardeş	Kardeşi yok	,29(*)	,080	,024
		3 kardeş	-,04	,108	1,000
		4 kardeş	-,53	,237	,411
		5 kardeş	-,15	,301	,998
		6 kardeş	,97	,404	,335
	3 kardeş	Kardeşi yok	,33	,110	,111
		2 kardeş	,04	,108	1,000
		4 kardeş	-,49	,249	,558
		5 kardeş	-,12	,310	1,000
		6 kardeş	1,01	,411	,307
	4 kardeş	Kardeşi yok	,82(*)	,238	,037
		2 kardeş	,53	,237	,411
		3 kardeş	,49	,249	,558
		5 kardeş	,38	,375	,961
		6 kardeş	1,50	,462	,063
	5 kardeş	Kardeşi yok	,44	,301	,825
		2 kardeş	,15	,301	,998
		3 kardeş	,12	,310	1,000
		4 kardeş	-,38	,375	,961

6 kardeş	6 kardeş	1,12	,497	,407
	Kardeşi yok	-,68	,404	,730
	2 kardeş	-,97	,404	,335
	3 kardeş	-1,01	,411	,307
	4 kardeş	-1,50	,462	,063
	5 kardeş	-1,12	,497	,407

Tablo 36’da verildiği gibi, yapılan post-hoc Scheffe testi sonuçlarına göre birinci alt boyut olan “*İkilem*” alt boyutu puanları ile kardeş sayısı arasında istatistiksel açıdan fark bulunmuştur. Bu farklılığın tek çocuklar ile 3 kardeş olanlar arasında .05 düzeyinde 3 kardeş olanlar lehinde olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında fark bulunamamıştır.

“*Paylaşım*” alt boyutu puanları ile kardeş sayısı değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılığın tek çocuklar ile 6 kardeş olanlar arasında .05 düzeyinde tek çocuklar lehinde, 2 kardeş olanlarla 6 kardeş olanlar arasında .05 düzeyinde 2 kardeş olanlar lehinde, 3 kardeş olanlarla 6 kardeş olanlar arasında .05 düzeyinde 3 kardeş olanlar lehinde olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında fark bulunamamıştır.

“*Kasti Kaza*” alt boyutu puanları ile kardeş sayısı değişkeni arasında istatistiksel açıdan fark bulunmuştur. Bu farklılığın tek çocuklar ile 2 kardeş olanlar arasında .05 düzeyinde 2 kardeş olanlar lehinde, tek çocuk olanlarla 4 kardeş olanlar arasında .05 düzeyinde 4 kardeş olanlar lehinde olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arasında fark bulunamamıştır.

“*Yardımlaşma*” ve “*Kurala uyma*” alt boyutları puanları ile kardeş sayısı değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 37. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Tek çocuk	280	27,1964	1,99479	G. Arası	61,562	7	8,795	2,261	,028
1. çocuk	143	27,6923	1,98314	G. İçi	2874,344	739	3,890		
2. çocuk	238	27,2773	1,87556	Toplam	2935,906	746			
3. çocuk	56	27,8571	2,24361						
4. çocuk	11	28,0909	1,92117						
5. çocuk	8	28,7500	1,48805						
6. çocuk	2	28,5000	2,12132						
İkiz	9	27,5556	2,18581						
Toplam	747	27,4043	1,98382						
L_F									,669

Tablo 37’ de görüldüğü üzere, Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanlarının kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucunda istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkenine Göre Hangi Yönde Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(i) Kaçınıcı Çocuk	(j) Kaçınıcı Çocuk	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Tek çocuk	1. çocuk	-,4959(*)	,20271	,015
	2. çocuk	-,0809	,17388	,642
	3. çocuk	-,6607(*)	,28870	,022
	4. çocuk	-,8945	,60620	,140
	5. çocuk	-1,5536(*)	,70716	,028
	6. çocuk	-1,3036	1,39952	,352
	İkiz	-,3591	,66788	,591
1. çocuk	Tek çocuk	,4959(*)	,20271	,015
	2. çocuk	,4150(*)	,20867	,047
	3. çocuk	-,1648	,31089	,596
	4. çocuk	-,3986	,61708	,519
	5. çocuk	-1,0577	,71651	,140
	6. çocuk	-,8077	1,40426	,565
	İkiz	,1368	,67777	,840
2. çocuk	Tek çocuk	,0809	,17388	,642

(i) Kaçınıcı Çocuk	(j) Kaçınıcı Çocuk	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
3. çocuk	1. çocuk	-,4150(*)	,20867	,047
	3. çocuk	-,5798(*)	,29291	,048
	4. çocuk	-,8136	,60822	,181
	5. çocuk	-1,4727(*)	,70889	,038
	6. çocuk	-1,2227	1,40039	,383
	İkiz	-,2782	,66971	,678
	Tek çocuk	,6607(*)	,28870	,022
	1. çocuk	,1648	,31089	,596
	2. çocuk	,5798(*)	,29291	,048
	4. çocuk	-,2338	,65042	,719
4. çocuk	5. çocuk	-,8929	,74541	,231
	6. çocuk	-,6429	1,41923	,651
	İkiz	,3016	,70825	,670
	Tek çocuk	,8945	,60620	,140
	1. çocuk	,3986	,61708	,519
	2. çocuk	,8136	,60822	,181
	3. çocuk	,2338	,65042	,719
	5. çocuk	-,6591	,91639	,472
	6. çocuk	-,4091	1,51603	,787
	İkiz	,5354	,88643	,546
5. çocuk	Tek çocuk	1,5536(*)	,70716	,028
	1. çocuk	1,0577	,71651	,140
	2. çocuk	1,4727(*)	,70889	,038
	3. çocuk	,8929	,74541	,231
	4. çocuk	,6591	,91639	,472
	6. çocuk	,2500	1,55915	,873
	İkiz	1,1944	,95831	,213
	Tek çocuk	1,3036	1,39952	,352
	1. çocuk	,8077	1,40426	,565
	2. çocuk	1,2227	1,40039	,383
6. çocuk	3. çocuk	,6429	1,41923	,651
	4. çocuk	,4091	1,51603	,787
	5. çocuk	-,2500	1,55915	,873
	İkiz	,9444	1,54173	,540
	Tek çocuk	,3591	,66788	,591
	1. çocuk	-,1368	,67777	,840
	2. çocuk	,2782	,66971	,678
	3. çocuk	-,3016	,70825	,670
	4. çocuk	-,5354	,88643	,546
	5. çocuk	-1,1944	,95831	,213
6. çocuk	-,9444	1,54173	,540	

Tablo 38’de, Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanlarının kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan post-hoc LSD

testi sonuçları görülmektedir. Bu farkın .05 düzeyinde tek çocuklar ile 1. çocuklar arasında, 1. çocuk lehinde; tek çocuklar ile 3. çocuklar arasında, 3. çocuklar lehinde; tek çocuklarla 5. çocuklar arasında, 5. çocuklar lehinde; 2. çocuklarla 1. çocuklar arasında, 1. çocuklar lehinde; 2. çocuklarla 3. çocuklar arasında, 3. çocuklar lehinde; 2. çocuklarla 5. çocuklar arasında, 5. çocuklar lehinde olduğu görülmüştür.

Diğer gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 39. Ahlaki Yargı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kaçınıcı Çocuk Olduğu Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Alt Boyut	Kaçınıcı Çocuk	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1	Tek çocuk	280	6,57	,885	G.Arası	11,874	7	1,696	1,986	,054
	1. çocuk	143	6,79	,963	G. İçi	631,197	739	,854		
	2. çocuk	238	6,70	,937	Toplam	643,071	746			
	3. çocuk	56	6,95	,961						
	4. çocuk	11	7,00	1,000						
	5. çocuk	8	6,75	1,035						
	6. çocuk	2	6,00	,000						
	İkiz	9	6,44	,726						
	Toplam	747	6,69	,928						
2	Tek çocuk	280	7,73	,644	G.Arası	7,380	7	1,054	2,757	,008
	1. çocuk	143	7,60	,704	G. İçi	282,644	739	,382		
	2. çocuk	238	7,76	,539	Toplam	290,024	746			
	3. çocuk	56	7,77	,426						
	4. çocuk	11	7,18	,982						
	5. çocuk	8	7,63	,518						
	6. çocuk	2	7,00	,000						
	İkiz	9	7,44	,882						
	Toplam	747	7,70	,624						
3	Tek çocuk	280	7,01	,986	G.Arası	26,017	7	3,717	3,849	,000
	1. çocuk	143	7,35	1,002	G. İçi	713,645	739	,966		
	2. çocuk	238	7,37	,931	Toplam	739,663	746			
	3. çocuk	56	7,20	1,086						
	4. çocuk	11	7,18	1,328						
	5. çocuk	8	7,50	,926						
	6. çocuk	2	7,00	1,414						
	İkiz	9	6,44	,726						
	Toplam	747	7,20	,996						
4	Tek	280	7,81	,579	G.Arası	3,165	7	,452	1,541	,150

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
5	çocuk			G. İçi	216,861	739	,293	
	1. çocuk	143	7,72 ,696					
	2. çocuk	238	7,87 ,442					
	3. çocuk	56	7,89 ,366					
	4. çocuk	11	8,00 ,000					
	5. çocuk	8	8,00 ,000					
	6. çocuk	2	8,00 ,000					
	İkiz	9	7,89 ,333					
	Toplam	747	7,82 ,543					
	Tek çocuk	280	7,93 ,326					
	1. çocuk	143	7,96 ,201					
	2. çocuk	238	7,97 ,204					
	3. çocuk	56	7,95 ,227					
	4. çocuk	11	8,00 ,000					
5. çocuk	8	8,00 ,000						
6. çocuk	2	8,00 ,000						
İkiz	9	8,00 ,000						
Toplam	747	7,95 ,255						
			G. Arası	,305	7	,044	,670	,698
			G. İçi	48,147	739	,065		
			Toplam	48,452	746			
	L_{F} Alt 1						5,142	
	L_{F} Alt 2						4,403	
	L_{F} Alt 3						2,154	
	L_{F} Alt 4						6,231	
	L_{F} Alt 5						2,761	

Tablo 39’da görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; “Paylaşım” alt boyutu puanları ile kaçınıcı çocuk olduğu değişkenleri arasındaki fark, istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F = 2,757$; $p < .01$).

“Kasti Kaza” alt boyutu puanları ile kaçınıcı çocuk olduğu değişkenleri arasındaki fark, istatistiksel açıdan 001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F = 3,849$; $p < .001$).

Birinci, dördüncü ve beşinci alt boyutların puanları ile kaçınıcı çocuk olduğu değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p > .05$).

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 40’da sunulmuştur.

Tablo 40. Ahlaki Yargı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Kaçmıcı Çocuk Olduğu Değişkenine Göre Hangi Yöne Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(i) Kaçmıcı Çocuk	(j) Kaçmıcı Çocuk	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Alt Boyut 2	Tek çocuk	1. çocuk	,12	,064	,052
		2. çocuk	-,04	,055	,467
		3. çocuk	-,04	,091	,636
		4. çocuk	,54(*)	,190	,004
		5. çocuk	,10	,222	,652
		6. çocuk	,72	,439	,099
		İkiz	,28	,209	,181
	1. çocuk	Tek çocuk	-,12	,064	,052
		2. çocuk	-,16(*)	,065	,013
		3. çocuk	-,17	,097	,088
		4. çocuk	,42(*)	,194	,030
		5. çocuk	-,02	,225	,916
		6. çocuk	,60	,440	,172
		İkiz	,16	,213	,460
	2. çocuk	Tek çocuk	,04	,055	,467
		1. çocuk	,16(*)	,065	,013
		3. çocuk	,00	,092	,973
		4. çocuk	,58(*)	,191	,002
		5. çocuk	,14	,222	,530
		6. çocuk	,76	,439	,082
		İkiz	,32	,210	,128
	3. çocuk	Tek çocuk	,04	,091	,636
		1. çocuk	,17	,097	,088
		2. çocuk	,00	,092	,973
		4. çocuk	,59(*)	,204	,004
		5. çocuk	,14	,234	,541
		6. çocuk	,77	,445	,085
		İkiz	,32	,222	,146
	4. çocuk	Tek çocuk	-,54(*)	,190	,004
		1. çocuk	-,42(*)	,194	,030
2. çocuk		-,58(*)	,191	,002	
3. çocuk		-,59(*)	,204	,004	
5. çocuk		-,44	,287	,123	
6. çocuk		,18	,475	,702	
İkiz		-,26	,278	,345	
5. çocuk	Tek çocuk	-,10	,222	,652	
	1. çocuk	,02	,225	,916	
	2. çocuk	-,14	,222	,530	
	3. çocuk	-,14	,234	,541	
	4. çocuk	,44	,287	,123	
	6. çocuk	,63	,489	,202	

Bağımlı Değişken	(i) Kaçmıcı Çocuk	(j) Kaçmıcı Çocuk	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
	6. çocuk	İkiz	,18	,301	,548
		Tek çocuk	-,72	,439	,099
		1. çocuk	-,60	,440	,172
		2. çocuk	-,76	,439	,082
		3. çocuk	-,77	,445	,085
		4. çocuk	-,18	,475	,702
	ikiz	5. çocuk	-,63	,489	,202
		İkiz	-,44	,483	,358
		Tek çocuk	-,28	,209	,181
		1. çocuk	-,16	,213	,460
		2. çocuk	-,32	,210	,128
		3. çocuk	-,32	,222	,146
		4. çocuk	,26	,278	,345
		5. çocuk	-,18	,301	,548
6. çocuk	,44	,483	,358		
Alt Boyut 3	Tek çocuk	1. çocuk	-,34(*)	,101	,001
		2. çocuk	-,36(*)	,087	,000
		3. çocuk	-,19	,144	,197
		4. çocuk	-,17	,302	,571
		5. çocuk	-,49	,352	,165
		6. çocuk	,01	,697	,988
	1. çocuk	İkiz	,57	,333	,089
		Tek çocuk	,34(*)	,101	,001
		2. çocuk	-,02	,104	,847
		3. çocuk	,15	,155	,323
		4. çocuk	,17	,307	,585
		5. çocuk	-,15	,357	,674
	2. çocuk	6. çocuk	,35	,700	,617
		İkiz	,91(*)	,338	,008
		Tek çocuk	,36(*)	,087	,000
		1. çocuk	,02	,104	,847
		3. çocuk	,17	,146	,235
		4. çocuk	,19	,303	,535
	3. çocuk	5. çocuk	-,13	,353	,712
		6. çocuk	,37	,698	,596
		İkiz	,93(*)	,334	,006
		Tek çocuk	,19	,144	,197
		1. çocuk	-,15	,155	,323
		2. çocuk	-,17	,146	,235
4. çocuk	4. çocuk	,01	,324	,964	
	5. çocuk	-,30	,371	,414	
	6. çocuk	,20	,707	,781	
	İkiz	,75(*)	,353	,033	
	Tek çocuk	,17	,302	,571	
	1. çocuk	-,17	,307	,585	

Bağımlı Değişken	(i) Kaçınıcı Çocuk	(j) Kaçınıcı Çocuk	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
5. çocuk	5. çocuk	2. çocuk	-,19	,303	,535
		3. çocuk	-,01	,324	,964
		5. çocuk	-,32	,457	,486
		6. çocuk	,18	,755	,810
		İkiz	,74	,442	,095
		Tek çocuk	,49	,352	,165
		1. çocuk	,15	,357	,674
		2. çocuk	,13	,353	,712
		3. çocuk	,30	,371	,414
		4. çocuk	,32	,457	,486
		6. çocuk	,50	,777	,520
		İkiz	1,06(*)	,478	,027
6. çocuk	6. çocuk	Tek çocuk	-,01	,697	,988
		1. çocuk	-,35	,700	,617
		2. çocuk	-,37	,698	,596
		3. çocuk	-,20	,707	,781
		4. çocuk	-,18	,755	,810
		5. çocuk	-,50	,777	,520
		İkiz	,56	,768	,470
		Tek çocuk	-,57	,333	,089
		1. çocuk	-,91(*)	,338	,008
		2. çocuk	-,93(*)	,334	,006
		3. çocuk	-,75(*)	,353	,033
		4. çocuk	-,74	,442	,095
İkiz	İkiz	5. çocuk	-1,06(*)	,478	,027
		6. çocuk	-,56	,768	,470

Tablo 40’ da Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarının kaçınıcı çocuk olduğu değişkenine göre hangi yönde farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc LSD testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, ikinci alt boyut olan “Paylaşım” da .05 düzeyinde 2. çocuklar ile 1. çocuklar arasında 2. çocuk lehinde; 1. çocuklar ile 4. çocuklar arasında 1. çocuklar lehinde; .01 düzeyinde tek çocuklarla 4. çocuklar arasında tek çocuklar lehinde; 2. çocuklarla 4. çocuklar arasında 2. çocuklar lehinde; 3. çocuklarla 4. çocuklar arasında 3. çocuklar lehinde olduğu görülmüştür. Diğer gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Üçüncü alt boyut olan “Kasti Kaza” alt boyutunda, .05 düzeyinde ikiz çocuklar ile 3. çocuklar arasında 3. çocuklar lehinde; ikiz çocuklarla 5. çocuklar arasında 5. çocuklar lehinde; .01 düzeyinde tek çocuklar ile 1. çocuklar arasında 1. çocuklar lehinde; ikiz çocuklar ile 1. çocuklar arasında 1. çocuklar lehinde; ikiz çocuklar ile 2.

çocuklar arasında 2. çocuklar lehinde; .001 düzeyinde tek çocuklarla 2. çocuklar arasında 2. çocuklar lehinde farklılık olduğu görülmüştür. Diğer gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 41. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Annenin Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	ss	t Testi		
				Sd	t	p
Okur-yazar/İlkokul	291	27,6770	2,02027	673	3,238	,001
Lise/Üniversite	384	27,1745	1,97855			

Tablo 41’de yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilkokul mezunu annelerin ortalamaları ile lise ve üniversite mezunu annelerin ortalamaları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilkokul mezunu annelerin lehinde bir sonuç göstermiştir ($t=3,238; p<.01$).

Tablo 42. Ahlaki Yargı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Annenin Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
1	Okur-yazar/İlkokul	291	6,80	,944	673	2,319	,021
	Lise/Üniversite	384	6,63	,921			
2	Okur-yazar/İlkokul	291	7,70	,572	673	-,096	,924
	Lise/Üniversite	384	7,71	,674			
3	Okur-yazar/İlkokul	291	7,21	1,033	673	-,771	,441
	Lise/Üniversite	384	7,27	,960			
4	Okur-yazar/İlkokul	291	7,81	,573	673	-1,078	,282
	Lise/Üniversite	384	7,85	,486			
5	Okur-yazar/İlkokul	291	7,93	,325	673	-2,189	,029
	Lise/Üniversite	384	7,97	,175			

Tablo 42’de görülen, Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre; birinci alt boyut olan “İkilem” alt boyutunda

okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilkokul mezunu annelerin lehinde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=2.319; p<.05$).

İkinci alt boyut olan “Paylaşım”, üçüncü alt boyut olan “Kasti Kaza” ve dördüncü alt boyut olan “Yardımlaşma” alt boyutları ile annenin öğrenim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Beşinci alt boyut olan “Kurala uyma” alt boyutunda lise ve üniversite mezunu annelerin lehinde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-2.189; p<.05$).

Tablo 43. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş ve Annenin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
Yaş	A.Ö.Durumu	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
3 Yaş	O-Yaz/İlkokul	27	27,0370	1,82886	Yaş	190,357	4	47,589	13,030	,000	
	Lise/Üniversite	24	26,4583	1,71893		A.Ö.Durumu	26,292	1	26,292	7,199	,007
	Toplam	51	26,7647	1,78424		YaşxA.Ö.Dur.	17,514	4	4,378	1,199	,310
4 Yaş	O-Yaz/İlkokul	36	26,9167	2,20875	Hata	2428,787	665	3,652			
	Lise/Üniversite	80	25,9625	1,77496		Toplam	509159,000	675			
	Toplam	116	26,2586	1,96101							
6 Yaş	O-Yaz/İlkokul	51	27,3725	1,95919							
	Lise/Üniversite	56	27,4643	1,80871							
	Toplam	107	27,4206	1,87354							
7 Yaş	O-Yaz/İlkokul	72	28,1389	2,00215							
	Lise/Üniversite	110	27,9000	1,98596							
	Toplam	182	27,9945	1,99030							
11 Yaş	O-Yaz/İlkokul	105	27,9333	1,93782							
	Lise/Üniversite	114	27,3333	1,82736							
	Toplam	219	27,6210	1,90068							
Toplam	O-Yaz/İlkokul	291	27,6770	2,02027							
	Lise/Üniversite	384	27,1745	1,97855							
	Toplam	675	27,3911	2,01063							
<i>I_F</i>									,965		

Tablo 43’de görüldüğü gibi, iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre yaş ve annenin öğrenim durumu değişkenlerine göre Ahlaki Yargı Ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 44. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Babanın Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	ss	t Testi		
				Sd	t	p
Okur-yazar/İlkokul	262	27,7405	1,99650	644	3,557	,000
Lise/Üniversite	384	27,1745	1,97855			

Tablo 44’de verilen bağımsız grup t testi sonuçlarına göre okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilkokul mezunu babaların ortalamaları ile lise ve üniversite mezunu babaların ortalamaları arasında .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilkokul mezunu babaların lehinde bir sonuç göstermiştir ($t=3,557; p<.001$).

Tablo 45. Ahlaki Yargı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Babanın Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
1	Okur-yazar/İlkokul	262	6,77	,938	644	1,909	,057
	Lise/Üniversite	384	6,63	,921			
2	Okur-yazar/İlkokul	262	7,68	,591	644	-,513	,608
	Lise/Üniversite	384	7,71	,674			
3	Okur-yazar/İlkokul	262	7,15	1,055	644	-1,506	,133
	Lise/Üniversite	384	7,27	,960			
4	Okur-yazar/İlkokul	262	7,78	,604	644	-1,695	,091
	Lise/Üniversite	384	7,85	,486			
5	Okur-yazar/İlkokul	262	7,94	,304	644	-1,650	,099
	Lise/Üniversite	384	7,97	,175			

Tablo 45’de Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarının babanın öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre tüm alt boyutlar ile babanın öğrenim durumu değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p>.05$).

Tablo 46. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş ve Babanın Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları												
Yaş	B.Ö.Durumu	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>							
3 Yaş	O-Yaz/İlkokul	27	27,4444	1,69464	Yaş	143,677	4	35,919	9,923	,000							
	Lise/Üniversite	24	26,4583	1,71893							B.Ö.Durumu	33,861	1	33,861	9,354	,002	
	Toplam	51	26,9804	1,76057													YaşxB.Ö.Dur.
4 Yaş	O-Yaz/İlkokul	26	27,0769	2,13397	Hata	2302,254	636	3,620									
	Lise/Üniversite	80	25,9625	1,77496							Toplam	487723,000	646				
	Toplam	106	26,2358	1,92008													6 Yaş
Lise/Üniversite	56	27,4643	1,80871	7 Yaş	O-Yaz/İlkokul	67	28,1493	1,96371									
Toplam	98	27,3469	1,93770								11 Yaş	O-Yaz/İlkokul	100	27,9500	1,94040		
Lise/Üniversite	110	27,9000	1,98596	Toplam	177	27,9944	1,97570										
Toplam	214	27,6215	1,90174														Toplam
Lise/Üniversite	384	27,1745	1,97855	Toplam	646	27,4040	2,00370										
Toplam	646	27,4040	2,00370								<i>L_F</i>	,754					

Tablo 46’ da görüldüğü gibi, iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre yaş ve babanın öğrenim durumu değişkenlerine göre Ahlaki Yargı Ölçeği genel toplamlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

Tablo 47. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının 7 Yaşındaki Çocukların Okul Öncesi Eğitim Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Yaş	Okul öncesi eğitimi almış mı?	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i> Testi		
					<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
7	Almamış	29	2,7103	,26905	202	-2,829	,005
	Almış	175	2,8189	,17564			

Tablo 47’de görüldüğü üzere örnekleme yer alan 7 yaşındaki (1. sınıf) çocukların Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanlarının okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız

grup t testi sonucunda, okul öncesi eğitim almış ve almamış çocukların aritmetik ortalamaları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık okul öncesi eğitim alanların lehinde bir sonuç göstermiştir ($t=-2.829; p<.01$).

Tablo 48. Ahlaki Yargı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının 7 Yaş Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Farklaşım Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Yaş	Alt Boyut	Okul Öncesi Eğitimi Almış mı?	N	\bar{x}	ss	t Testi		
						Sd	t	p
1		Almış	29	7,28	1,032	202	1,844	,067
		Almamış	175	6,90	1,023			
2		Almış	29	7,90	,409	202	1,177	,241
		Almamış	175	7,77	,574			
3		Almış	29	7,48	,911	202	,575	,566
		Almamış	175	7,37	,973			
4		Almış	29	7,86	,516	202	,335	,738
		Almamış	175	7,82	,595			
5		Almış	29	8,00	,000	202	,406	,685
		Almamış	175	7,99	,076			

Tablo 48’de görüldüğü gibi, yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre tüm alt boyutlar ile 7 yaş çocuklarının okul öncesi eğitim alıp almama durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($p>.05$).

Tablo 49. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Ailenin Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Farklaşım Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Ailenin Ekonomik Durumu	N	\bar{x}	ss	t Testi		
				Sd	t	p
Düşük	415	27,4265	2,03087	532	1,872	,062
Yüksek	119	27,0420	1,76786			

Tablo 49’a göre, düşük ve yüksek ekonomik durumdaki ailelerin ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$).

Tablo 50. Ahlaki Yargı Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş ve Ailenin Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları											
Yaş	A.E. Durumu	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>						
3 Yaş	Düşük	34	26,4706	1,67396	Yaş	294,055	4	73,514	21,804	,000						
	Yüksek	46	27,4783	1,64302							A.E.Durumu	19,862	1	19,862	5,891	,016
	Toplam	80	27,0500	1,72032												
4 Yaş	Düşük	78	26,5000	2,24332	Hata	1773,441	526	3,372								
	Yüksek	47	25,8723	1,31243							Toplam	401266,000	534			
	Toplam	125	26,2640	1,96397												
6 Yaş	Düşük	77	27,1169	1,85652												
	Yüksek	26	28,3846	1,38786												
	Toplam	103	27,4369	1,82934												
7 Yaş	Düşük	93	28,1613	1,75258												
	Yüksek	---	---	---												
	Toplam	93	28,1613	1,75258												
11 Yaş	Düşük	133	27,8797	1,94639												
	Yüksek	---	---	---												
	Toplam	133	27,8797	1,94639												
Toplam	Düşük	415	27,4265	2,03087												
	Yüksek	119	27,0420	1,76786												
	Toplam	534	27,3408	1,98019												
<i>I_E</i>								3,073								

Tablo 50' de, yapılan iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre yaş ve ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre Ahlaki Yargı Ölçeği genel toplamlarında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .001$). Bu sonuca göre ahlaki yargı düzeyi üzerinde yaş ve ailenin ekonomik durumu değişkenlerinin birlikte etkisi olduğu görülmektedir.

Tablo 51. Ahlaki Yargı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Ailenin Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ailenin Ekonomik Durumu	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					Sd	t	p
1	Düşük	415	6,77	,951	532	4,025	,000
	Yüksek	119	6,39	,716			
2	Düşük	415	7,72	,536	532	2,855	,004
	Yüksek	119	7,54	,862			
3	Düşük	415	7,29	,973	532	7,315	,000
	Yüksek	119	6,57	,849			
4	Düşük	415	7,86	,503	532	1,614	,107
	Yüksek	119	7,77	,512			
5	Düşük	415	7,96	,242	532	1,756	,080
	Yüksek	119	7,91	,390			

Tablo 51’ de yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre; birinci alt boyut olan “*İkilem*” ve üçüncü alt boyut olan “*Kasti Kaza*” alt boyutlarında ailesinin ekonomik durumu düşük ve yüksek çocuklar arasında .001 düzeyinde ailesinin ekonomik durumu düşük olanların lehinde anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($t=4.025$; $p<.001$), ($t=7.315$; $p<.001$).

İkinci alt boyut olan “*Paylaşım*” alt boyutunda ekonomik durumu düşük ve yüksek çocuklar arasında .01 düzeyinde, düşük olanların lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=2.855$; $p<.01$).

Dördüncü alt boyut olan “*Yardımlaşma*” ve beşinci alt boyut olan “*Kurala uyma*” alt boyutlarında, ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada kullanılan Ahlaki Yargı Ölçeği'nin geçerliliğini sınamak üzere yapılan faktör analizi sonucunda, tespit edilen 5 faktörün önceden belirlenen faktörlere karşılık geldiği görülmektedir. 5 faktörün toplam varyansları % 80,009 olarak tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak ölçekte kullanılan 5 hikâye ve 10 maddenin, ahlaki gelişim düzeyini % 80 oranında ölçebilir nitelikte olduğu sonucuna varılabilmektedir. Ayrıca birbirleriyle ilişkili soruların aynı faktörün içinde yer aldıkları da görülmektedir.

Ahlaki Yargı Ölçeği'nin tüm alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, tüm faktörlerin aynı yapı içinde yer aldıklarını ve aynı yapıyı açıkladıkları görülmüştür. Bu analiz bize 5 farklı boyutun ahlaki yargı düzeyi hakkında bilgi veren bir bütünün parçaları olduğunu gösterir niteliktedir.

Güvenilirlik çalışması sonucunda bulunan Cronbach Alfa değerinin .69 ve hakemler arası puanlamanın birebir olması Ahlaki Yargı Ölçeği'nin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizinde alt ve üst gruptaki maddelerin, düşük ve yüksek düzeydeki yargıları ayırt etmeleri beklenir. Böyle değilse; o maddeler ölçekten atılmalıdır. Her iki grupta bulunanları birbirinden açıkça ayırabilen maddeler ölçeğe konulmalıdır. Ahlaki Yargı Ölçeğindeki maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst çeyrek grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, yani tüm maddeler ayırt ediciliğe sahiptirler.

Her madde ile ölçek puanı arasındaki korelasyonların hesaplanması önerilen bir yoldur. Ölçek puanı ile korelasyonu düşük olan maddeler, ölçekle ölçülmek istenen tutumu ölçmekte yetersiz kalacaktır. Birbirleri ile ilişki göstermeyen veya düşük ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği de zayıf olacaktır (Tezbaşaran, 1996, s:29). Bu yüzden düşük korelasyonlu maddeler son ölçeğe konmaz. Ölçeğin son haline konulacak maddelerin ölçekle yüksek korelasyona sahip olması beklenir. Ahlaki Yargı Ölçeğindeki her bir maddenin madde-toplam ve madde-kalan korelasyonlarını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Pearson Çarpım Momentler korelasyon analizi sonucunda tüm ilişki katsayıları pozitif ve istatistiksel olarak $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Ahlaki Yargı Ölçeğindeki soru sayısının azlığı, çocuğun ahlaki yargı düzeyindeki durumunu belirlemek konusunda bir dezavantaj sağlamaktadır. Ahlaki Yargı Ölçeğinin uygulandığı yaş grubu göz önüne alındığında, hikâyeleri okumak ve materyalli sunum yapmak gerekliliğinden dolayı uygulama süresinin uzun olacağı gerekçesiyle, ölçekteki soru sayısı sınırlı tutulmak zorunda kalmıştır. Ölçeğin, faktör analizinde ahlaki yargıyı % 80 oranında ölçtüğü görülürken, Cronbach Alfa değerinin sınırda görülmesi, madde sayısının azlığından kaynaklanmış olabilir.

Ahlaki Yargı Ölçeği sonuçlarına göre en yüksek ortalamaya sahip olan grup 7 yaş çocuklarıdır. Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanlarının yaşlara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçlarına göre, 3 yaş ile diğer tüm yaşlar arasında 3 yaş aleyhine anlamlı bir farklılık; 4 yaş ile 7 yaş arasında 7 yaş lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Örnekleme oluşturan çocukların Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda farklı yaş grubundaki çocukların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 3-4 yaş grubuna göre 6-7 yaş ve 11 yaş grubundaki çocukların lehinedir.

Ahlaki yargıların yaş büyüdükçe artması Piaget'nin teorisine paralel bir bulgudur.

Piaget, ahlaki gelişimle bilişsel gelişim arasında bir paralellik kurarak, soyut işlemler dönemine doğru ilerledikçe, çocukların dışa bağlı dönemden, özerk döneme doğru geçtiklerini ifade etmiştir. Piaget özerk döneme geçiş için kesin bir yaş sınırı vermemekle birlikte, ilkokul son sınıfa doğru (10–11 yaş) çocukların ahlaki değerlendirmelerinde özerk döneme has özellikler ortaya çıkmaya başlamaktadır. Daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalar da Piaget'nin görüşlerini desteklemektedir. Lickona (1976) yaptığı bir çalışmada özellikle 6 ve 12 yaşlarındaki ilkokul öğrencilerinin ahlaki düşünceleri arasında belirgin farklar olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu fark 3,4 ve 5. sınıflar arasında azalmaktadır. Bu gruptaki öğrenciler önceki yaşantılara ve içlerinde buldukları koşullara bağlı olarak kimi zaman dışa bağlı, kimi zaman ise özerk dönem düşünce özellikleri ile değerlendirmeler yapmaktadırlar. Garrod ve arkadaşları (1990) Ezop öykülerinden esinlenerek hazırladıkları, kahramanları konuşan hayvanlar olan öyküleri ilkokul öğrencilerine anlatmışlardır. Daha sonra öykü ile ilgili sorular sorularak, hayvan davranışlarının değerlendirilmesi istenmiştir. Sonuçta yapılan analizler, ilkokul öğrencilerinin verdikleri cevapların genellikle birbirlerine benzediğini göstermektedir. Ancak, soyut işlemler dönemine geçtiği saptanan öğrencilerin, öykülerin ana fikirlerini daha iyi kavradıkları ve ana fikre daha uygun cevaplar verdikleri gözlenmiştir (Erden, Akman, 1997, s:106).

Ahlak gelişim evrelerini araştıran diğer bir araştırmacıya göre (Norman Bull) ise; okul öncesi çocuk bağımlılık (heteronomy) evresinde bulunmaktadır. Bu dönemde çocuk kuralları ben merkezli şekilde içselleştirmektedir. Bu evre içsel, kişisel bir ahlak edinebilmek için gereklidir (Özeri, 2004, s:81).

Bütün bu görüşlerin ışığında, bu çalışmada Ahlaki Yargı Ölçeği' nin yaşlara göre tespit ettiği bulgularda, ahlaki yargıda bağımsız düşünebilme yeteneğinin Piaget'nin teorisine göre 10-11 yaşlarında özerk döneme geçişin yaşandığı yaşlardan önce görülmeye başlaması, diğer kuramcılarının görüşleriyle çelişmektedir. Piaget'e göre ahlaki gelişim ile bilişsel gelişim arasında bir paralellik vardır ve bir sonraki yaş

bir önceki yaşı kazanımlarını da içeren belli sıralamada gerçekleşmektedir. Buradan hareketle araştırmada yaşlara göre tespit edilen bulgularda teorideki söz konusu sıralamanın değişmediği söylenebilmektedir.

Bu çalışmada, ahlaki yargı toplam puanlarının yaşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonrası, farklılığın hangi yönde olduğunu belirleyen post-hoc Scheffé testi sonuçları 3 ile 11 yaşındaki çocukların ahlaki gelişimlerinin .001 düzeyinde 11 yaşındaki çocukların lehinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak, bu çalışmada Piaget'nin teorisinde 11 yaşın özerk döneme geçişin yaşandığı sınır yaş olduğu görüşünden farklı sonuçlara ulaşılması, özerk döneme geçişin 11 yaş öncesinde başlayabileceğini düşündürmektedir.

Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarının yaşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda “*İkilem*” alt boyutu puanları ile yaşlar arasındaki farkın en belirginini 3 yaş ile 7 ve 11 yaşlar arasında .001 düzeyinde 7 ve 11 yaş lehindedir. Bu bulgudan yola çıkılarak, bir “*İkilem*” durumunda verilen ahlaki yargının, 7-11 yaşları arasında daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

“*Kasti kaza*” alt boyutu puanları ile yaşlar arasındaki fark istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın 3 yaş ile 4 yaş arasında .01 düzeyinde 4 yaş lehinde, 3 yaş ile 6, 7 ve 11 yaşları arasında .001 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak çocukların 6 yaşından önce davranışın altında yatan niyet (kasıt) çıkarımına varmakta diğer yaşlara göre zorlandıkları görülmektedir.

Dördüncü alt boyut olan “*Yardımlaşma*” alt boyutu puanları ile yaşlar arasındaki fark istatistiksel olarak .05 düzeyinde 3 yaş ile 6 yaş arasında 6 yaş lehinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, 6 yaş grubu çocuklarının “*Yardımlaşma*” durumundaki ahlaki yargılarının diğer yaş grubundaki çocuklara göre daha üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre kız ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buradan hareketle Ahlaki Yargı Ölçeğine verilen cevaplarda, kız ve erkeklerin ahlaki yargıları arasında bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak kullanılan hikâyelerde belirgin bir cinsiyet ayırımı gerektiren karakterin yer almamış olması, çıkan sonuçlarda bir cinsiyet farkı gözetmemiş olabilir. Yine de sosyal yardımlaşma teması başlıklı hikâyede, “sen olsan ne yapardın?” sorusuna verilen cevaplarda, yardım etmek istemediklerini ifade eden erkek çocukların çoğu, sofrayı erkek oldukları için toplamak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu alt boyutta kız ve erkek çocukların verdikleri farklı yanıtlar istatistikî açıdan anlamlı çıkmamıştır.

Walker (1984)'de yaptığı bir çalışmada, cinsiyet ve ahlak gelişimi ile ilgili araştırmaları incelemiş ve çocuklukta ve ergenlikte ahlak gelişiminde çok az cinsiyet farklılıkları olduğunu belirtirken, yetişkinlik döneminde ise erkeklerin kadınlardan daha ileri düzeyde ahlaki gelişime sahip olmalarının nedenini de cinsiyete değil, deneklerin eğitim seviyeleri ve meslekleri ile ilişkili olduğunu öne süren araştırma sonuçlarına ulaşmıştır. Sonuç olarak ahlaki yargıda cinsiyet farklılığına rastlamamıştır(Çağdaş, Seçer, 2002, s:122–123).

Araştırmanın cinsiyet ile ilgili bulguları diğer araştırmacıların görüşünü doğrular niteliktedir.

Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre birinci alt boyut dışındaki diğer dört alt boyut puanları, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Birinci alt boyut olan “*ikilem*” alt boyutu puanları cinsiyet değişkenine göre .05 düzeyinde kızların lehinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, bu çalışmada bir “*ikilem*” durumunda kızların erkeklerden daha üst düzeyde ahlaki yargıda bulduklarını düşündürebilmektedir.

Bussey ve Moughan (1982) konuyla ilgili yaptıkları çalışmada Kohlberg'in Ahlaki Olgunluk Ölçeğinde kadınların evre 3 erkeklerin evre 4'e eğilimli olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kadın ve erkeklerin farklı cinsiyet rolleri içinde sosyalleşmelerinin ahlak gelişiminde cinsiyet farklılığının çıkmasına katkıda bulunduğunu öne sürmüşlerdir. Çalışmalarının başka amacı da Kohlberg'in ikilemelerinde yer alan ana karakterin cinsiyetinin genellikle erkek olduğu bu ana karakterin cinsiyetini değiştirerek deneklere sunmak ve ahlaki yargı düzeylerini belirlemektir. Deneklerin yarısına ana karakterin erkek olduğu ikilemler, geri kalanına da ana karakterin kadın olduğu ikilemler sunulmuştur. Sonuçta kadınların ahlaki yargı düzeylerinde her iki cinsten ana karakterin bulunduğu ikilemlerde farklılık bulunmadığını erkeklerin ahlaki yargı düzeylerinde ana karakterin cinsiyetine göre bazı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun yanında cinsiyete önem verilmediğinde deneklerin evre 3 düzeyinde puanlar aldıklarını ahlaki yargılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuşlar ve özellikle erkek deneklerin kanun ve düzen eğilimi yargısı üzerine temellenen ahlaksal yargılarda bulunduğunu, kadınların ise duygusallığa dayanan ahlaksal yargılarda bulunduğunu bildirmişlerdir (Çağdaş, Seçer, 2002, s:122).

Örnekleme oluşturan çocukların Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanlarının kardeşi olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda kardeşi olan ve olmayanların aritmetik ortalamaları arasında kardeşi olan çocukların lehine .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarının kardeşi olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre, "İkilem" alt boyutunda kardeşi olan ve olmayan çocuklar arasında .01 düzeyinde kardeşi olanların lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre, bir ikilem durumunda kardeşi olan çocukların, tek çocuklara göre daha üst düzeyde ahlaki yargıda buldukları düşünülebilir. "Kasti Kaza" alt boyutunda kardeşi olan ve olmayan çocuklar arasında .001 düzeyinde kardeşi olanların lehinde

anamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, kardeşi olan çocukların tek çocuklara göre davranışın altında yatan niyeti (kasıt) daha üst düzeyde anlamlandırdığını düşündürebilir.

Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarının, kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, “*İkilem*” alt boyutu puanları ile kardeş sayısı değişkenleri arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın tek çocuklar ile 3 kardeş olanlar arasında .05 düzeyinde 3 kardeş olanlar lehinde olduğu görülmektedir. Bu araştırmada, bir ikilem durumunda 3 kardeş olanların tek çocuklara göre daha üst düzeyde ahlaki yargıda buldukları söylenebilmektedir.

“*Paylaşım*” alt boyutu puanları ile kardeş sayısı değişkenleri arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın tek çocuklar ile 6 kardeş olanlar arasında .05 düzeyinde tek çocuklar lehinde, 2 kardeş olanlarla 6 kardeş olanlar arasında .05 düzeyinde 2 kardeş olanlar lehinde, 3 kardeş olanlarla 6 kardeş olanlar arasında .05 düzeyinde 3 kardeş olanlar lehinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, tek çocuk, 2 ve 3 kardeş olanların 6 kardeş olanlara göre paylaşım konulu ahlaki yargı düzeyinde daha üst seviyede oldukları düşünülebilmektedir.

“*Kasti Kaza*” alt boyutu puanları ile kardeş sayısı değişkenleri arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın tek çocuklar ile 2 kardeş olanlar arasında .05 düzeyinde 2 kardeş olanlar lehinde, tek çocuk olanlarla 4 kardeş olanlar arasında .05 düzeyinde 4 kardeş olanlar lehinde olduğu görülmektedir. Buna göre tek çocuklar, 2 ve 4 kardeş olanlara göre, davranışın altında yatan niyeti (kasıt) anlamlandırmakta daha zorlanmaktadırlar.

Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanlarının kaçınıcı çocuk değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonucunda çocukların ahlaki gelişim düzeylerinde kaçınıcı çocuk değişkenine göre istatistiksel açıdan .05 anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farkın .05 düzeyinde, tek çocuklar ile 1. çocuklar arasında, 1. çocuk lehinde; tek çocuklar ile 3.

çocuklar arasında, 3. çocuklar lehinde; tek çocuklarla 5. çocuklar arasında, 5. çocuklar lehinde; 2. çocuklarla 1. çocuklar arasında, 1. çocuklar lehinde; 2. çocuklarla 3. çocuklar arasında, 3. çocuklar lehinde; 2. çocuklarla 5. çocuklar arasında, 5. çocuklar lehinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre genellikle sonraki çocukların, daha önceki çocuklara göre daha üst düzeyde ahlaki yargıda buldukları düşünülebilir. Kültürümüzde genellikle büyük çocuklar kendinden küçüklere göre daha fazla sorumluluk üstlenmektedirler. Bu sorumluluklar büyük çocuklarda kendinden küçüklere göre daha fazla karar verme deneyimi yaşatmakta ve görülüyor ki küçük kardeşler de bu deneyimlerden olumlu yönde etkilenmektedirler.

Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarının, kaçınıcı çocuk değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, “Paylaşım” alt boyutu puanları ile kaçınıcı çocuk değişkenleri arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu farkın .05 düzeyinde, 2. çocuklar ile 1. çocuklar arasında, 2. çocuk lehinde; 1. çocuklar ile 4. çocuklar arasında, 1. çocuklar lehinde; .01 düzeyinde tek çocuklarla 4. çocuklar arasında, tek çocuklar lehinde; 2. çocuklarla 4. çocuklar arasında, 2. çocuklar lehinde; 3. çocuklarla 4. çocuklar arasında, 3. çocuklar lehinde olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, paylaşım konulu durumlarda daha önceki çocukların ahlaki yargı düzeylerinin, daha sonraki çocuklara göre daha yüksek olduğu düşünülebilir. Türk kültürüne has öğelerden biri olan büyük çocuk olma sorumluluğunun olumlu sonuçlarının bu alt boyuttaki paylaşım durumuna yansıdığı görülmektedir.

“Kasti Kaza” alt boyutu puanları ile kaçınıcı çocuk değişkenleri arasındaki fark, istatistiksel açıdan 001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. .05 düzeyinde ikiz çocuklar ile 3. çocuklar arasında, 3. çocuklar lehinde; ikiz çocuklarla 5. çocuklar arasında, 5. çocuklar lehinde; .01 düzeyinde, tek çocuklar ile 1. çocuklar arasında, 1. çocuklar lehinde; ikiz çocuklar ile 1. çocuklar arasında, 1. çocuklar lehinde; ikiz çocuklar ile 2. çocuklar arasında, 2. çocuklar lehinde; .001 düzeyinde tek çocuklarla 2. çocuklar arasında, 2. çocuklar lehinde farklılık olduğu görülmüştür. Çok çocuklu ailelerin içinde yaşanan deneyim çeşitliliği tek yada ikiz çocuk sahibi ailelere göre daha fazladır. Buradan hareketle bu çalışmada tek çocuk yada ikiz çocukların

davranışın altında yatan niyeti (kasıt) anlamlandırmada 2 yada daha fazla sayıda kardeş olan çocuklara göre zorlandıkları düşünülebilir.

Çocukların Ahlaki Yargı Ölçeği toplamlarından almış oldukları puanların annelerinin ve babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre, okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilkokul mezunu anne-babaların ortalamaları ile lise ve üniversite mezunu anne-babaların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilkokul mezunu anne-babaların lehinde bir sonuç göstermiştir. Bu sonuca göre ahlaki yargıda ebeveynlerin eğitimleri etkili olmamaktadır. Ancak çıkan sonuçların Türk kültürü ve aile yapısına göre yorumlanması ve farklı kültürlerdeki sonuçlarının aynı olmayabileceğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre “*ikilem*” alt boyutunda okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilkokul mezunu annelerin ortalamaları ile lise ve üniversite mezunu annelerin ortalamaları .05 düzeyinde okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilkokul mezunu annelerin lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, bir “*ikilem*” durumunda, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilkokul mezunu olan çocukların ahlaki yargı düzeylerinin annesi lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

“*Kurala uyma*” alt boyutunda okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilkokul mezunu annelerin ortalamaları ile lise ve üniversite mezunu annelerin ortalamaları arasında .05 düzeyinde lise ve üniversite mezunu annelerin lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum, aile içi kurallar konusunda annesi lise ve üniversite mezunu olan çocukların ahlaki yargı düzeylerinin, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilkokul mezunu çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yüksek eğitim düzeyindeki anneler kuralları çocuklarına öğretmek

için oldukça titiz davranmaktadırlar. Eğitim düzeyinin etkisinin sadece bu alt boyutta görülmüş olması bu düşünceyi doğrular niteliktedir.

Verilerin toplanması sırasında sadece 7 yaş grubu çocuklarında okul öncesi eğitim almış ve almamış çocukların bilgilerine ulaşılabildiğinden, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alıp almama değişkenine göre fark aranmıştır. 7 yaşındaki çocukların Ahlaki Yargı Ölçeği toplamlarından almış oldukları puanların okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda okul öncesi eğitimi alan ve almayanların aritmetik ortalamaları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Çıkan sonuçlarda okul öncesi eğitimi alan çocukların ahlaki yargı düzeylerinin almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarının ailenin ekonomik durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre “*İkilem*” alt boyutunda ailesinin ekonomik durumu düşük ve yüksek çocuklar arasında .001 düzeyinde ailesinin ekonomik durumu düşük olanların lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, bir “*ikilem*” durumunda ailesinin ekonomik durumu düşük olan çocukların yüksek olan çocuklara göre daha üst düzeyde ahlaki yargıda bulunduğunu düşündürebilmektedir.

İkinci alt boyut olan “*Paylaşım*” alt boyutunda ailesinin ekonomik durumu düşük ve yüksek çocuklar arasında .01 düzeyinde ailesinin ekonomik durumu düşük olanların lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, bir paylaşım durumunda ailesinin ekonomik durumu düşük olan çocukların, yüksek olan çocuklara göre daha üst düzeyde ahlaki yargıda buldukları görülmektedir.

“*Kasti Kaza*” alt boyutunda ailesinin ekonomik durumu düşük ve yüksek çocuklar arasında .001 düzeyinde ailesinin ekonomik durumu düşük olanların lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkıldığında davranışın altında yatan niyeti (kasıt) anlamlandırmada ailesinin ekonomik durumu düşük olan

çocukların, yüksek olan çocuklara göre daha üst düzeyde ahlaki yargıda buldukları görülmektedir.

Toplumumuzun ekonomik şartları gereği, ekonomik durumu düşük olan ailelerin yaşam şartları ve karşılaştıkları güçlükler, yüksek olanlara göre daha fazladır. Bu ailelerin çocukları, hayatın gerçekleriyle diğer çocuklara göre çok daha erken yaşlarda karşılaşır. Bu çocukların yaşantıları sonucunda yaşıtlarına göre daha erken yaşlarda daha üst düzeyde ahlaki yargıda bulunabilmeleri kaçınılmazdır.

Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanlarının yaş ve ailenin ekonomik durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre yaş ve ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre Ahlaki Yargı Ölçeği genel toplamlarında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu çalışmada, yaş ve ailenin ekonomik durumu birlikte ele alındığında çocukların ahlaki yargı düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Lourenço ve Machado (1996) Piaget'nin teorisine yöneltilen eleştirilerin çoğunlukla teorisinin yanlış yorumlanmasından, Piaget'nin teorisinde 1970'ten sonra meydana gelen değişimlerin göz ardı edilmesinden ve Piaget'nin insan gelişimine getirdiği orijinal yaklaşımının diyalektik, inşacı ve gelişimsel doğasının unutulmasından kaynaklandığı görüşündedirler. Halford (1997) Piaget üzerine yapılan çalışmaları taradığında, Piaget'nin temel önermelerinin, devamlılığını koruduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmacıların da belirttiği gibi Piaget hala çalışılmaya değer bir teori geliştirmiştir(Cesur, 2003, s:69–81). Ahlaki Yargı Ölçeği de bu teoriden yola çıkılarak hazırlanmış bir ölçektir. Piaget'nin teorisine dayanarak yapılan çalışmalar, ahlaki gelişimle ilgili yapılan yaygın çalışmalara ışık tutacaktır.

5.2. Öneriler

Geçerliliği ve güvenilirliği test edilen Ahlâki Yargı Ölçeği, başka araştırmalarda kullanmak suretiyle geçerliliği ve güvenilirliği tekrar tekrar test edilmelidir. Yapılan bu çalışmalar, ölçeğin daha kullanışlı hale gelmesi için bilgi birikimi sağlayacaktır. Ahlâki Gelişim Ölçeğinin norm çalışmasının yapılması daha sonra yapılacak çalışmalar için daha kullanışlı bir veri toplama aracı olmasına yarayacaktır. Ayrıca, Ahlâki Yargı Ölçeğinde yer alan her bir faktörün hangi maddelerle eşdeğer olduğuna dair çalışmaların yapılması önerilmektedir

Yapılan araştırmadaki örneklem grubunda sadece 3, 4, 6, 7 ve 11 yaşlarındaki çocuklarla çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar çocuklarda ahlâki yargı düzeyinin erken yaşlarda üst düzeye ulaşılabilirdiği yönündedir. Fakat bilimsel bir çalışmada ilk defa uygulanan böyle bir ölçeğin sadece bir grup üzerinde denenmesi yeterli değildir. Yapmış olduğumuz bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak bir genelleme yapmak bilimsel açıdan doğru olmaz. Bu ölçeğin farklı gruplarda ölçeğin uygulanmadığı ara yaşlara da uygulanması, farklı kişiler tarafından yapılması ve benzer sonuçların alınmasının ölçeğin güvenilirliğini arttıracakı söylenebilmektedir.

Aile içinde ebeveyn ve kardeşlerin etkileşimlerinin, yapılacak diğer araştırmalarda aile içi yaklaşımların ölçülmesinde ve bu etkileşimin yönünün ve miktarının açıklanabileceği çalışmalara ihtiyaç vardır.

Ebeveynlerin öğrenim durumlarının çocukların ahlâki yargı düzeyindeki etkisi kültürel bir sonuç olarak görülmektedir. Bu nedenle, anne ve babanın eğitiminde verilecek destek programlarına ihtiyaç olduğunu göstermesi bakımından, araştırmacının ailenin eğitimi ile ilgili sonuçlarına dikkat çekilmelidir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri olan okul öncesi eğitiminin ahlaki gelişim üzerinde etkili olması, okul öncesi eğitim programlarının oluşturulması sırasında programlamaya gelişimin her boyutuyla bakılmasının ne denli önemli olduğunu bir kez daha vurgulamaktadır. Buradan hareketle, yeni oluşturulacak eğitim programlarının kişilik, sosyal ve ahlak gelişimine destek verecek niteliklerin planlamada arttırılması gerekmektedir.

Yine okul öncesi eğitimin çocuğun ahlaki gelişimi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, sınıf ğretmenlerinin sınıf içi disiplin ve ahlaki yargılarının, öğrencilerin olaylar karşısındaki ahlaki yargıları üzerindeki etkisinin llmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aydın. M.Z., “**Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi**”, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, Ekim 2003.

Balat, G. U. (2003). " Değerler Eğitimi ve Değerler Eğitimi Programları". **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular**, Edt. Prof. Dr. Ayla Oktay, Dr. Özgül Polat Unutkan. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul 2005.

Behan, M. “*How to raise a moral child*” [Family Life](#), p66, 5p. March, 1999.

Berkovitz, L., “*The Development Of Motives And Values In The Child*”, Basic Boks, 1964.

Bull, N., “*Moral Judgement From Childhood and Adolescence.*” London: Routledge and Kegan Paul, 1969.

Bussey, K. and Moughan, B. *Gender Differences in Moral Reasoning. Journal of Personality and Social Psychology.* 42 (4), 701-706,1982.

Çağdaş, A. ve Seçer, S. “**Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi**”, Edt. Ramazan Arı. 1. Basım, Nobel Yayınevi, Ankara: Kasım 2002.

Çağlar, A. (2003). "Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi". **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**, Edt.Müzeyyen Sevinç, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul 2003.

Cesur, S. **Bir Somut İşlemler Testi İle Zekânın İlişkisi**, Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 23, s:69–81, 2003.

Cesur, S. (2003). " Çocuk ve Ergenlerde Ahlak Gelişimi ve Eğitimi". **Çocuk, Ergen, Anne ve Baba.** Edt. Gül Şendil. Çantay Kitabevi, İstanbul 2003.

Cheyne, J.A., ile Walters, R.H. “*Punishment and Prohibition: Some Origins of Self Kontrol*”. New Directions in Psychology. C. 4,ed. T.M. Newcomb. New York: Holt, 1970.

Cheyne, J.A. *“Some Parameters of Punishment and Affecting Resistance to Deviation and Generalization of a Prohibition”*. Child Development 42 (1971 b): 1249–1261.

Çiftçi, N. *“Kohlberg’in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi.”* Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1), 43–77. 2003.

Çileli, M, *“Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi,”* V Yayınları, Ankara, 1995.

Crosser, S. *“Emerging Morality: How Children Think About Right and Wrong”*

Copyright Excelligence Learning Corporation. 2002

<http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A=118>

Cüceloğlu, D. *“İnsan ve Davranışı”*, 8. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul: Eylül 1998.

Dilmaç, B. *İnsanca Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Kasım 2002.

Dilmaç, B. *“İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması”*, M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: 1999.

Dodd, J. M. and Menz, O *“Stewardship: a concept in moral education”* O.Copyright 1996 Last revised April 17 1996.

http://www.nexus.edu.au/teachstud/gat/dod_men1.htm

Eisenberg, N. *“Emotion, Reulation and Moral Development”* Journal Title: Annual Review of Psychology. Publication Year: 2000. Page Number: 665. Copyright 2000 Annual Reviews, Inc.; Copyright 2002 Gale Group

Erden, M. ve Akman, Y. *Eğitim Psikolojisi*. 5. Basım. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 1997.

Freundlich, D. ile Kohlberg, L. "*Moral Judgment in Youthful Offenders*" Howard University, 1971.

Fowler, R.C. "*Limiting the Domain Account of Early Moral Judgment by Challenging Its Critique of Piaget.*" Volume: 44. Issue: 3. Publication Year: 1998. Page Number: 263. Copyright 1998 Wayne State University Press; Copyright 2002 Gale Group

Gander, Mary J. Ve Gardiner, Harry W. "*Çocuk ve Ergen Gelişimi*", 3. Basım, İmge Kitabevi, Ankara: Eylül 1998

Garrod, A., Beal, C., Shin, P. "*The Development of Moral Orientation in Elementary Scholl Children Sex Roles*" 22,13-24. 1990.

Gilligan, C.(1993). Adolescent development reconsidered. In (A. Garrod, ed.) *Approaches to Moral Development* (103-132). Teachers College Press.

Halford, G.S. "*Reflections on 25 years of Piagetian cognitive developmental Psychology*" 1963–1988. *Human Development*, 32, 325-357. 1997.

Halstead, [J. M.](#) "*Moral education in family life: The effects of diversity*" *Journal of Moral Education*; 28(3), 265-281, September 1999.

Haynes, Felicity. **Eğitimde Etik** (Çev. S. Kant Akbaş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2002

Jersild, A.T. **Çocuk Psikolojisi** (Çev. G. Günçe). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi Yayın No:4, 1983.

Kaya, İ. (2003). " Çocuk ve Ergenlerde Kişilik Gelişimi". **Çocuk, Ergen, Anne ve Baba.** Edt. Gül Şendil. Çantay Kitabevi, İstanbul 2003.

Keniston, K. "*Youth: A New Stage of Life*", *The American Scholar* 39 (1970): 631-641

Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and The Idea of Justice*. Cambridge, MA: Harper and Row.

Kohlberg, L. ile Kramer, R. “*Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development*”, Human Development 12 (1969): 93-120

Krebs, R.L. “*Moral Judgment and Ego Controls as Determinants of Resistance to Cheating*”. Not Published Article, 1971

Laible, D.J. and Thompson R. A. “*Mother–Child Conflict in the Toddler Years: Lessons in Emotion, Morality, and Relationships*” Child Development, Volume 73, Number 4, Pages 1187–1203, July/August 2002

Lickona, T. “*Moral Development and Behaviour*” Holt. New York. 1976.

Linne, A. “*Morality, the child, or science? A study of tradition and change in the education of elementary school teachers in Sweden*” Curriculum Studies, Vol. 31, No: 4, 429-447, 1999.

Lollis, S., Van Engen, G., Burns, L., Nowack, K. & Ross, H. (1999). *Sibling Socialisation of Moral Orientation: “Share With Me!” “No, it’s Mine!”* Journal of Moral Education, 28 (3), 339-357.

Lourenço, O. & Machado, A. “*In defense of Piaget’s Theory: a reply to 10 common criticisms.*” *Psychological Review*, 103 (1), 143–164. 1996.

Mehmedoğlu, Y. *Ahlaki ve Dini Gelişim. “Çocuğum Değerlerimizi Öğreniyor”*. 1. Basım. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul: Ağustos 2003.

Mischel, W. ile Mischel, H.N. “*A Cognitive Social-learning Approach to Morality and Self-regulation*”. *Moral Development and Behavior*, ed. T.Lickona. New York: Holt, 1976.

Morgan, C.T. “**Psikolojiye Giriş**”, 13. Basım. Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Yayınları, Yayın No: 1, Ankara: Eylül 1999.

Mussen, P.H. ile Eisenberg-Berg, N. *Roots of Caring, Sharing and Helping: The Development of Prosocial Behavior in Children*. San Fransisco: Freeman, 1977.

Nazar, F. “*Moral judgment of preschool children of the State of Kuwait*” *International Education Journal Vol 2, No 2, 2001*

Nucci, L. “*Synthesis of Research on Moral Development*” *Educational Leadership*, p: 86-92. 1997.

Özdemir, Prof.Dr. M.Çağatay (Editör). “**Öğretmenlik Mesleğine Giriş**”, 1.Basım. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, Eylül 2003.

Özeri, Z. N. “**Okul Öncesi Dönemde Ahlak Gelişimi ve Eğitimi (Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Beş Yaş Çocuğunun Adalet Gelişimine Etkisinin Araştırılması)**”, M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: 1994.

Özeri, Z. N. “**Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi**”, 1. Basım. DEM Yayınevi, İstanbul: Mart 2004.

Piaget, J. (1932) “*The Moral Judgment of the Child*”, Penguin Boks Ltd. Middlesex, England.

Rest, J.R., Turiel, E., ile Kohlberg, L. “*Relations Between Level of Moral Judgment and Preference and Comprehension of the Moral Judgment of Others*”, *Journal of Personality* 37 (1969): 225-252.

Smetana, J.G. “*The role of parents in moral development: A social domain analysis*” *Journal of Moral Education*; Abingdon; 28(3), 311-321, Sep 1999.

Swanson, H.L. Hill, G. “*Metacognitive aspects of moral reasoning and behavior.*”
Volume: 28. Issue: 111. Publication Year: 1993. Page Number: 711+. Copyright 1993
Libra Publishers, Inc.; Copyright 2002 Gale Group

Tezbaşaran. A.A. “**Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu,**” Türk Psikologlar Derneği,
Ankara, 1996.

Walker, L. “*Sex Differences in The Development of Moral Reasoning: A Critical review.*
Child Development” 55, 677–691. 1984

Walker, L. “*The family context for moral development*” *Journal of Moral Education*;
Abingdon; 28(3), 261-264, Sep1999.

Walker, L. “*Parenting style and the development of moral reasoning*” *Journal of Moral
Education*; Abingdon; 28(3), 359-374, Sep1999.

Turiel, E. Smetana, J. G. “*Limiting the Limits on Domains: A Commentary on Fowler
and Heteronomy.*” Volume: 44. Issue: 3. Publication Year: 1998. Page Number: 293.
Copyright 1998 Wayne State University Press; Copyright 2002 Gale Group

Yavuzer, Haluk. **Çocuk Psikolojisi.** 16. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, Ekim 1998.

<http://public.cumhuriyet.edu.tr/~maydin/Mza/turkce/2003-5tr.htm>

Yararlanılan Diğer Kaynaklar:

Adler, Alfred. **Yaşamın Anlam ve Amacı** (Çev. K. Şipal). İstanbul: Say Dağıtım, 1997

Akarsu. B, **Ahlak Öğretileri**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, Yayın No; 1382, İstanbul, 1968.

Anar. S, "**Değerlerin Sosyolojik Açından İncelenmesi**" Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 82, Ekim 1983.

Ang. T, "**Gelişmişliğin Kriteri Olarak Eğitim**", Felsefi Açından Eğitim ve Türkiye’de Eğitim, İstanbul, 17–18 Kasım 1995.

Arı R. Gençdoğan B., Başaran I., Yılmaz F., Şeker S. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: 2002 S: 98-100

Arkonaç, S. "**Grup İlişkileri**" Alfa Yayınları, İstanbul, 1993.

Arkonaç. S, **Sosyal Psikoloji**, Alfa Yayınları, İstanbul, 1998.

Arthur.T. Jersild, (Çev: Gülseren Günce), **Çocuk Psikolojisi**, Ankara Eğitim Üniversitesi Fakültesi Yayınları: No: 79, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1979.

Aydın. B, "**Çocuk ve Ergen Psikolojisi**", Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları No: 1, İstanbul, 1997.

Aydın. M, "**İnsan Yetiştirme Modelimiz ve Değer Eğitimi**" Türkiye Eğitim Felsefesi Kongresi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, 5–8 Ekim 1994.

Ayhan, H. Ve diğerleri, "**Din ve Ahlak Eğitim ve Öğretimine Yeni Yaklaşımlar**", 1. basım, DEM Yayınevi, Ağustos 2004.

Balcı.A, **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık, Ankara, 1995.

Baldauf, S. "**Reading, Writting, Abd Right And Wrong**" Christian Science Monitor, 1996, Vol: 88-191.

Barth, P. "**The Value Of Values**" Education, Digest, 1994, Vol: 60-2.

Başaran.F, "**Üniversite Eğitim Süresi İçinde Öğrencilerin Değer Tercih Sıralamalarında Değişme**" VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 22-25 Eylül 1995.

Borba, M. "**Building Moral Intelligence**", 1 st. Ed. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2001.

Çileli, M. "**14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlâkî Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi**", Yayınlanmamış Doktora Tezi, AÜ. Eğitim Fakültesi, Ankara 1981.

Dewey, J. & others "**Creative Intelligence**", Henry Holt And Company, New York: 1920

Fidan, N. "**Okulda Öğrenme ve Öğretme Kavramlar İlkeler Yöntemler**", Ankara 1986.

Güngör, E. "**Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak**", Ötüken Yayınevi, İstanbul, 1995.

Güngör, E, "**Değerler Psikolojisi**, ,, Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Yayınları: 8, 1993.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. **Yeni İnsan ve İnsanlar**. 10. baskı. İstanbul: Evrim Yayınevi, 2001 S:334-338

Kaya.M, "**Kişilik Özelliklerinin Ahlak Yargısı Üzerindeki Etkisi**" Marmara Üniv. Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, Sayı: 4, 1997.

Kuhn, D. “*Relation of two Piagetian stage transitions to IQ*”. *Developmental Psychology*, 12(2), 157–161. 1976.

Kulaksızoğlu.A, “**Ergenlik Psikolojisi**”, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1995.

Okday, A. “**Okul Olgunluğu**”, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul: 1981.

Okday, A. “**Yaşamin Sihirli Yılları, Okul Öncesi Dönem**”, Epsilon Yayıncılık, İstanbul:1999.

Piaget, J. “**Yapısalcılık**”, Doruk Yayıncılık, Ankara: 1999.

Piaget, J. “**İnsan ve Fikirleri**”, 1. Basım, Doruk Yayıncılık, Ankara: 1999.

Piaget, J. “**Çocukta Dünya Tasarımı**”, Marmara Üniversitesi Yayın No: 461, İstanbul: 1988.

Rich, J.M., Devitis, J.L. “**Theories of Moral Development**”, Charles C Thomas Books, 1985.

Senemoğlu,N “**Gelişim Öğrenme Ve Öğretimi**”, Gazi Kitap Evi, Ankara:. 2001

Sisto, F.F. “*Relationship of the two Piagetian cognitive development to Human Figure Drawing.*” *Child Study Journal*, 30(4), 225-230. 2000.

Sprinthall, N.; **Educational psychology: A developmental approach.** New York: McGraw-Hill. 1990 P: 141

Yanbastı, Gülgün.”**Kişilik Kuramları**” Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 53, Ege Üniversitesi Basımevi. İzmir:1990.

Topsakal, C. (2004). “**Avrupa Birliğinde değerler eğitimi.**” *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2

(5), 125-148.

Tuddenham, R. D. (1971). “ *Theoretical regularities and individual idiosyncracies.*” In D. R.

Green (Ed.) *Measurement and Piaget.* New York: McGraw-Hill Book Comp.

Yavuzer. H, “**Ana-Baba ve Çocuk**”, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1993.

Yörükoğlu, Atalay. **Çocuk Ruh Sağlığı.** 22. Basım, İstanbul: Özgür Yayınları, 1998

Zembat, R. Unutkan, Ö. “**Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri**”, YA-PA Yayınları, İstanbul 2001.

EK-1

Ölçekteki Kasti Kaza Durumu İle İlgili Hikaye

KASTİ KAZA

Eda bir gün annesinin istediği bardağı dolaptan almaya çalışırken kolu kazayla bardaklara çarptı ve 8 tane bardak kırdı. Esra ise annesinden gizli, bardakların olduğu dolaptaki çikolata paketini ararken kolu kazayla bardaklara çarptı ve 1 tane bardak kırdı.