

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ANASINIFI VE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
KARARLARININ PİAĞET'İN AHLAK GELİŞİM KURAMINA GÖRE
İNCELENMESİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BURCU AYDOĞAN

DANIŞMAN
PROF. DR. AYŞE GÜLER KÜÇÜKTURAN

AĞUSTOS 2020

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ANASINIFI VE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
KARARLARININ PİAĞET'İN AHLAK GELİŞİM KURAMINA GÖRE
İNCELENMESİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BURCU AYDOĞAN

DANIŞMAN
PROF. DR. AYŞE GÜLER KÜÇÜKTURAN

AĞUSTOS 2020

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer alan verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

07/09/2020

BURCU AYDOĞAN





AİLEM İÇİN...

ÖN SÖZ

İlk olarak, hazırladığım bu çalışmamın konusunu seçmemle başlayan sürecin, tamamlanıp sona erdiği güne kadar tüm desteğini, bilgi birikimini, sabrını ve sonsuz sevgisini benden hiç esirgemeyen, lisans hayatımdan itibaren örnek aldığım sevgili tez danışmanım Prof. Dr. Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN'a sonsuz teşekkür ederim...

Yüksek lisans eğitim sürecim boyunca tüm bilgi birikimleri ve destekleri ile yanımda olan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Gülden Kaya UYANIK, Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL'a ve tezimin her aşamasında adım adım desteğini hissettiğim sınıf arkadaşım sevgili İsmail YAŞARTÜRK'e;

Hayatım boyunca her zaman kapılarını çalabildiğim, ne zaman yorulsam beni tekrar motive ettikleri için biricik kuzenlerim Elif Hande AKÇA ve Haydar Hakan TURHAN'a;

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren inançlarını ve desteklerini hissettiğim, her yardıma ihtiyacım olduğunda beni geri çevirmeyen sevgili arkadaşlarım Edanur ILGAZ, Ayşe ER, Nurseda YÜKSEL, Nagihan KAYA, Semih ÇALMAN, Ezgican ÖNEN, Pınar KARABACAK, Yasin UZUN, Ömer Levent BİLGİN, Burçak BALCI, Beste KOÇ, Eda YAŞA, Mervenur AKDAĞ, Büşra ÇALTI, Arzu COŞKUN, Sema KAKICI ve dünyaya gelerek en büyük motivasyon kaynağım olan minik yeğenim Sena KAKICI'ya;

Tezimin veri toplama aşamasında bana her türlü olanağı sağlayan Noksel İlkokulu ile Nilüfer Hatun Anaokulu çalışanlarına ve araştırmama katılım sağlayan öğrencilere, çalıştığım kurum müdürüm başta olmak üzere her koşulda beni destekleyen Akçakoca Birsen Güçlü Anaokulu aileme;

Bütün süreç boyunca gerek maddi gerek manevi destekçilerim olan tüm aile büyüklerime ve hayatımda olumlu izler bırakan, yanımda olup desteğini hissettiğim ancak heyecanımdan ismini dile getiremediğim arkadaşlarımdan tümüne bütün kalbimle teşekkür ediyorum.

Ve son olarak, bana bugün bu sayfayı yazma şansını verdikleri için canım anneme ve canım babama, varlıklarına her zaman şükrettiğim ablam Arş. Gör. Betül AYDOĞAN ve kardeşim Busenaz AYDOĞAN'a sayfalarca yazsam da eksik kalacağım sevgi ve teşekkürlerimle...

ÖZET

ANASINIFI VE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KARARLARININ PİAĞET’İN AHLAK GELİŞİM KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

AYDOĞAN, Burcu, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN

Sakarya Üniversitesi, 2020.

Bireylerin toplumda doğru ve yanlış ayırt edebilmesi, kabul edilen kararlar alabilmesi, özgür düşünebilmesi ve karşılaşılan durumlarda en doğru yolu seçebilmesi ahlak olarak tanımlanır.

Bu araştırmada anasınıfı (5 yaş), ilkokul 1,2,3 ve 4. sınıf öğrencilerinin ahlaki kararlarının belirlenen değişkenlere (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı) göre farklılıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Sakarya ili Hendek ilçesinde bulunan öğrenciler katılım sağlamıştır.

Belirlenen bu amaca uygun olarak Piaget’in ahlak gelişim kuramında yer alan “niyet” (kasıtlı / kasıtsız) ve “hasar türü” (kişisel yaralanma / mal hasarı) ikilemlerini içeren altı adet öykü çifti hazırlanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan öyküler uzman görüşüne sunulmuş ve düzeltmeler uygulanmıştır. Her bir öykü çifti çocuklara okunmuştur. Öykülerde bir olay yer almakta ve öğrenciler ikilemler yaşamaktadır. Öykü sonunda çocuklardan öyküde yer alan hatalı çocuğu bulmaları istenmiştir. Çocuklardan gelen cevaplar yaş, cinsiyet, kardeş sayısı olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler Ki Kare testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada 109 kız, 91 erkek olmak üzere 200 kişilik örneklem grubu ile çalışılmıştır. Örneklemde her yaş grubundan 40 öğrenci yer almaktadır. Örneklem, seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Araştırma sonucunda kasıtlı yapılan eylemlerde alınan kararların yaş ve cinsiyet değişkeniyle arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenirken kasıtlı veya kaza niyeti ile gerçekleşen eylemlerde alınan kararların yaş ve cinsiyet ile anlamlı farkının bulunmadığı belirlenmiştir.

Kardeş sayısı değişkenine göre elde edilen tüm sonuçlarda alınan kararlar ile arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Elde edilen verilere bakıldığında oluşturulan öykülerin, öğrencilerin ahlaki kararlarını belirlemede etkili olduğu yorumu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramı, Ahlak Gelişimi, Ahlak, Ahlak Eğitimi



ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS' DECISIONS ACCORDING TO PIAGET'S MORAL DEVELOPMENT THEORY (SAMPLE OF SAKARYA)

AYDOĞAN, Burcu, Master Thesis

Advisor: Professor Doctor Ayse Güler KÜÇÜKTURAN

University of Sakarya, 2020.

Morality is described as individual's distinguishing between right and wrong in the society, taking decisions that are already accepted, ability to think freely, and choosing the most accurate way in the encountered situations.

In the current study, it is aimed to find out the differences in moral decisions of pre-school (5 years old) and 1st, 2nd, 3rd, 4th grades primary school learners within the scope of predetermined variables (age, gender, number of siblings). The learners who are studying at Hendek, Sakarya participated in the study.

Consequently, six story pairs were arranged including the dilemmas of 'intent' (intentional /unintentional) and 'kind of damage' (personal injury / property damage) in the moral development theory of Piaget in accordance with this aim.

The stories prepared by the author were introduced to the expert opinion and remedies were applied. Each story pair in which there was an incident and caused dilemmas was read to the learners. At the end of the story, the learners were asked to detect the faulty child in the story. Responses from the learners were classified as age, gender, and number of siblings. The data gathered from the participants were analyzed by using the Chi-Square test.

The study was conducted with the help of 200 (109 females and 91 males) students as a sample group which includes 40 students from each age group.

As a consequence of the research, it was decided that whereas the difference between decisions in the intentional actions and the variables of age and gender was significant, the decisions in the unintentional or accident actions did not differ significantly with age and gender.

Also, there were no important difference between the decisions taken and the data obtained according to the number of siblings variable. The data yielded by this study provided convincing comment that the created stories were effective for the students while determining the moral decisions.

Key Words: Piaget's Moral Development Theory, Moral Development, Moral, Moral Education



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
İTHAF	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	1
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.2. Problem cümlesi.....	3
1.3. Alt problemler.....	3
1.4. Önem	3
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	4
BÖLÜM II.....	5
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Ahlak nedir?.....	5
2.2. Ahlak gelişimi.....	7
2.3. Ahlak gelişimini etkileyen etmenler	8
2.3.1. Ahlak gelişiminde yaş faktörü	8
2.3.2. Ahlak gelişiminde cinsiyet faktörü	9
2.3.3. Ahlak gelişiminde toplum faktörü	9
2.3.4. Ahlak gelişiminde kültür faktörü	10
2.3.5. Ahlak gelişiminde aile faktörü.....	10
2.3.6. Ahlak gelişiminde eğitim faktörü.....	11
2.4. Ahlak eğitimi	11

2.4.1 Ahlâk eğitiminde eğitiminin tutum ve davranışları.....	12
2.4.2. Ahlâk ve kişilik gelişimine yönelik eğitimsel ilkeler.....	13
2.5. Piaget'in ahlak gelişim kuramı	14
2.5.1. Heteronomik ahlak (5-9 Yıl).....	14
2.5.2. Otonom ahlak (9-10 Yıl)	16
2.5.3. Piaget'in ahlak gelişimine yönelik çalışmaları	17
2.6. Ahlak gelişimi ile ilgili araştırmalar	18
2.6.1. Ahlak gelişimi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	19
2.6.2. Ahlak gelişimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	19
BÖLÜM III.....	23
YÖNTEM.....	23
3.1. Araştırmanın modeli.....	23
3.2. Evren ve örneklem	23
3.3. Veri toplama aracı.....	24
3.4. Verilerin toplanması.....	25
3.5. Verilerin analizi	26
BÖLÜM IV	27
BULGULAR VE YORUM.....	27
BÖLÜM V.....	43
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	43
5.1. Sonuç ve tartışma	43
5.2. Öneriler.....	47
KAYNAKLAR.....	49
EKLER.....	57

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1 Öğrencilerin Demografik Özellikleri	24
Tablo 2 Birinci öykü çifti: Kasıtlı yapılan eylemlerde zararın çeşidi ile yaş arasındaki ilişki	27
Tablo 3 İkinci Öykü Çifti: Kaza İle Yapılan Eylemlerde Zararın Çeşidi İle Yaş Arasındaki İlişki	28
Tablo 4 Üçüncü Öykü Çifti: Kişisel Tahrip İle Sonuçlanan Eylemlerde Niyetin Çeşidine Göre Yapılan Ahlaki Yargılamada Yaşın Etkisi	29
Tablo 5 Dördüncü Öykü Çifti: Mal Tahribi İle Sonuçlanan Eylemlerde Niyetin Çeşidine Göre Yapılan Ahlaki Yargılamada Yaşın Etkisi	30
Tablo 6 Beşinci Öykü Çifti: Mal Tahribi Kaza İle Kişisel Yaralanma Kasıt Durumunda Yapılan Ahlaki Yargılamada Yaşın Etkisi	31
Tablo 7 Altıncı Öykü Çifti: Mal Tahribi Kasıt İle Kişisel Yaralanma Kaza Durumunda Yapılan Ahlaki Yargılamada Yaşın Etkisi	32
Tablo 8 Birinci öykü çifti: Kasıtlı yapılan eylemlerde zararın çeşidi ile cinsiyet arasındaki ilişki.....	33
Tablo 9 İkinci Öykü Çifti: Kaza İle Yapılan Eylemlerde Zararın Çeşidi İle Cinsiyet Arasındaki İlişki.....	33
Tablo 10 Üçüncü Öykü Çifti: Kişisel Tahrip İle Sonuçlanan Eylemlerde Niyetin Çeşidi İle Cinsiyet Arasındaki İlişki.....	34
Tablo 11 Dördüncü Öykü Çifti: Mal Tahribi İle Sonuçlanan Eylemlerde Niyetin Çeşidi İle Cinsiyet Arasındaki İlişki.....	35
Tablo 12 Beşinci Öykü Çifti: Mal Tahribi Kaza İle Kişisel Yaralanma Kasıt Durumunda Yapılan Ahlaki Yargılamada Cinsiyetin Etkisi	35
Tablo 13 Altıncı Öykü Çifti: Mal Tahribi Kasıt İle Kişisel Yaralanma Kaza Durumunda Yapılan Ahlaki Yargılamada Cinsiyetin Etkisi	36
Tablo 14 Birinci Öykü Çifti: Kasıtlı Yapılan Eylemlerde Zararın Çeşidi İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişki.....	37

Tablo 15 İkinci Öykü Çifti: Kaza İle Yapılan Eylemlerde Zararın Çeşidi İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişki.....	38
Tablo 16 Üçüncü Öykü Çifti: Kişisel Tahrip İle Sonuçlanan Eylemlerde Zararın Çeşidi İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişki	39
Tablo 17 Dördüncü Öykü Çifti: Mal Tahribi İle Sonuçlanan Eylemlerde Zararın Çeşidi İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişki	40
Tablo 18 Beşinci Öykü Çifti: Mal Tahribi Kaza İle Kişisel Yaralanma Kasıt Durumunda Yapılan Ahlaki Yargılamada Kardeş Sayısının Etkisi.....	41
Tablo 19 Altıncı Öykü Çifti: Mal Tahribi Kasıt İle Kişisel Yaralanma Kaza Durumunda Yapılan Ahlaki Yargılamada Kardeş Sayısının Etkisi.....	42

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bir toplumu oluşturan bireylerin, bağımsız düşünebilen, davranışlarını sorgulayan, doğru karar alabilen, çevresindeki insanlarla olumlu ilişkiler kurabilen ve sürdürebilen ve evrensel değerlere sahip olması beklenmektedir. Bu özellikler bireyin bilişsel gelişimi ile ilişkili olup ahlak gelişimini de etkilemektedir.

Ahlak gelişimi; bireyin toplumda etkin bir şekilde kullanacağı bir değerler sistemi oluşturma sürecidir (Çam, Çavdar, Seydoğulları ve Çok, 2012, s.1211-1222). Diğer bir deyişle ahlak gelişimi, çocukların doğru ile yanlış arasındaki farkı nasıl ayırt edeceğini öğrenmesi; bu bilgiyi karmaşık durumlarla karşılaştığında uygun kararlara varmak için kullanması ve uygun olmasa bile, doğru karara göre hareket etme gücüne ve bağımsızlığına sahip olmasıdır. Bu açıdan ele alındığında ahlak, ‘herhangi bir durumda ne yapılmalı ne yapılmamalı?’, ‘ele alınan durumda doğru ve yanlış olan nedir?’ ve ‘insanlar ve düşünceler çerçevesinde iyi ve kötü olan nedir?’ gibi sorulara yanıtların arandığı bir gelişimsel alandır (Naagarazan, 2006, s. 2).

Gelişimin diğer alanları gibi, ahlak gelişimi de çocukların aile çevresi, akranları ve diğer yetişkinlerle olan deneyimleri ve fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal beceri gelişimleri ahlaki gelişimi şekillendirir. Bu çok yönlü etkileşim ile şekillenen davranışlara ait ilk izlenimler ve bilgiler, giderek ahlaki davranışları ve ahlaki kuralları oluşturur (Kabadayı ve Aladağ, 2010).

Günlük yaşantımızda ahlak, toplum, kişiler arası ilişkiler ve kendilik duygusu için önemli bir rol üstlenmektedir. Bu açıdan ele alındığında ahlaki davranışın bilgi, davranış ve duygu boyutu vardır. Birey önce diğerlerinin haklarına saygı göstermek gerektiğini, yalan söyleme, hırsızlık yapma, başkalarına zarar verme gibi davranışların yanlış olduğuna yönelik ahlaki kuralları öğrenir. Daha sonra bu bilgiler doğrultusunda evrensel ahlaki kuralları davranışlarına yansıtarak kendisi ile ilgili olumlu duygular geliştirir (Oruç, 2010). Bu şekilde bireyin yaşantısında ahlaki davranış, olaylar ve durumlar karşısında yapılması gereken ya da yapılmaması gereken olarak ikilemde kalındığında karar verme sürecinde kendisini gösterir. Yapılması gerekenler ahlaki iyiyi, yapılmaması gerekenler ise ahlaki kötüyü belirtir. Ayrıca, ahlaki davranış ile ilgili diğer durum, davranışın dıştan gelen bir baskı ile mi yoksa bir çıkar

sağlamak amaçlı mı yapıldığıdır. Bu açıklamalar doğrultusunda bireyin toplumda etkin bir şekilde kullanacağı değerler sistemini bilişsel gelişim sürecinde kazandığını göstermektedir. Bu nedenle Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg gibi bilişsel kuramcılar ahlak gelişimini bilişsel gelişim açısından ele almışlardır. Jean Piaget çocukların ahlak gelişimleri ile ilgili çalışmalar yapan ilk araştırmacılardan biridir. Kendi çocuklarını gözlemleyerek geliştirdiği bilişsel gelişim kuramıyla çocukların bilişsel gelişimlerinin yetişkinlerden farklı olduğunu görmüş ve çocukların yanlış değil farklı düşündüğünü ileri sürmüş ve çocuğun “ahlak yargısını” ele alarak çocukta ahlak yargısının gelişimini açıklamaya çalışmıştır (Çam ve diğerleri, 2012). Çocuklarda ahlak gelişiminin bilişsel gelişimle etkileşim içinde olduğunu ve ahlak gelişiminde çevresinin de etkisinin yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, çocukların, büyüdükçe ahlaki akıl yürütmelerinin nasıl değiştiği ve bu değişimlerin nelerden etkilendiğini belirlemeye çalışmıştır. Çocuklarda büyümenin her evresinde farklı basamaklar ile gelişimin ilerlediğini, her yaş için farklı özellikler sergilendiğini söylemektedir. Küçük yaşlarda çocukların kurallara öncelikle sadece kural olduğu için uyduklarını ileriki yaşlarda ise kuralların taşıdığı anlamları öğrendikleri için uyum sağladıklarından bahsetmektedir. Piaget, çocukların öncelikle doğru-yanlış ve iyi-kötü ayrımını kasıt ve niyet içermeden değerlendirirken zamanla kasıt ve niyetin farkına vardıklarını çalışmalarında göstermektedir (Güven, 2014).

Kohlberg, Piaget'in ahlak gelişim kuramını genişleterek ahlakı, haklı haksız, doğru yanlış, iyi kötü, temelinde bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu karar doğrultusunda davranış sergilemeyi kapsayan bilişsel bir yapı olduğunu belirtmiştir. Bir başka deyişle Kohlberg'e göre bilişsel bir yetenek olan ahlak, bireyin kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve bu doğrultuda da davranabilmesi yeteneğidir (aktaran Çiftçi, 2003).

Jean Piaget ahlaki gelişimi, çocukların çevreleri tarafından onlara sunulan kurallara, sorgulamadan uyum sağladıkları dışa bağlı dönem ile, davranışı altında yatan niyete dayalı olarak değerlendirdikleri özerk dönem olmak üzere iki dönem halinde incelemektedir. (Özdemir, 2003, s. 117)

Dışa bağlı dönemdeki çocuklar sergiledikleri her davranışın sonucuna odaklıdır. Bir davranışın sonunda eğer ödüllendiriliyorsa o davranış doğru, cezalandırılıyorsa o davranış yanlıştır. Çocuklar davranışların fiziksel olarak doğurduğu sonuçlara bakarak hareket etmektedirler. Piaget'e göre özerk dönemde ise çocuk 10-11 yaş aralığındadır ve artık

davranışların altında yatan niyete bakmaktadır. Başkalarının koyduğu kurallardan ziyade kendileri karar verebilmektedirler (Topbaşı, 2006).

Kohlberg ise ahlak gelişiminin üç düzey altı aşamadan oluşan ve birbirini hiyerarşik bir şekilde izleyen basamaklardan geçerek gerçekleştiğini savunmuş ve sonunda evrensel ahlak ilkelerine ulaşıldığını belirtmiştir. Ahlaki gelişim aşamalarının sırası değişmez ve kültürden bağımsızdır. Gelişim sürecinde her aşama farklı bir düşünsel yapıyı ortaya koymaktadır. Toplumsal koşullar yargılama becerisini hızlandırıp yavaşlatabilir hatta durdurabilir ancak gelişimsel sıra değişmez (Gielen, 1996'dan aktaran Çiftçi, 2003).

Her iki kuramcı da ahlak gelişimini bilişsel gelişim temelinde ele almış ve ahlaki kararları ve yargılamaları ve özerklik ve dışa bağlı olma (heteronomi) üzerine oturtmuştur.

Günümüzde çocuğa verilen değerlerin artması ile toplumun etkin bir üyesi olarak karar verme sürecinde yer almalarının önemi vurgulanmış, kararlarına saygı duyulması gerektiği belirtilmiş ve etkili bir değerler sistemi oluşturabilmelerine çaba gösterilmiştir. Bu nedenle, bu çalışmada çocukların ahlaki akıl yürütme ve yargılama becerilerini etkileyen etkenlerin neler olabileceği Piaget'in ahlak gelişim kuramı temelinde belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem cümlesi

Anasınıfı, 1-2-3-4. sınıf öğrencilerinin kişisel yaralanma, mal tahribi ile sonuçlanan ve kasıt ya da kaza sonucu gerçekleşen eylemlerde ahlaki yargılamalarını etkileyen etmenler nelerdir?

1.3. Alt problemler

- Çocukların yaşları ile ahlaki yargılamaları arasında ilişki var mıdır?
- Çocukların cinsiyetleri ile ahlaki yargılamaları arasında ilişki var mıdır?
- Çocukların kardeş sayıları ile ahlaki yargılamaları arasında ilişki var mıdır?

1.4. Önem

Bu araştırmada anasınıfı, ilkökul 1.,2.,3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bir durum karşısında ahlaki yargılamalarını etkileyen etkenlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Toplum için geçerli olan değerlerin kazanılmasında çocukların içinde buldukları yaş, cinsiyet ve kardeş

sayılarının onların ahlaki yargılamalarında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma anaokulu ve ilkokullarda verilecek olan değerler eğitiminin bu çalışma bulguları doğrultusunda şekillenmesi ve alan yazınına katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.5. Varsayımlar

- Çocukların ahlaki yargılamalarında öğretmenin etkisinin çocuklar üzerinde eşit olduğu varsayılmıştır.
- Çocukların sunulan öykülerdeki gibi bir yaşantı geçirmediği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- Çocukların ahlaki yargılama durumlarının kendilerine okunan kişisel yaralanma, mal tahribi, kasıt ve kaza durumlarını sergileyen öyküler ile sınırlandırılmıştır.
- Ahlak gelişim aşamaları göz önünde bulundurularak çocukların yaşları 5-6-7-8-9 olarak belirlenmiştir.
- Anasınıfı çocuklarının yaş grubu beş yaş ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma 200 öğrenci katılımı ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma Sakarya ili ile sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ahlak gelişimi ile ilgili literatürde yer alan bilgiler çoğunlukla Piaget, Kohlberg ve daha sonra Gilligan ve Turiel gibi kuramcılarının kuramlarına dayanmaktadır. Diğer taraftan ahlakın çocuğun vicdan gelişimine bağlı olarak geliştiğini düşünen Psikanalitik Kuram, bireyin ahlak gelişimini ele alan ilk kuram olmuştur. Günümüzde ahlak gelişimi ile ilgili çalışmalar sivil haklar, kültürel farklar, gruplararası ilişkiler, toplumsal cinsiyet, aile ilişkileri, ana-babalık, vicdan, değerler, toplum hizmetleri, saldırganlık, doğa, çocuk hakları, suç ve mağduriyet ve karakter eğitimi gibi çok farklı alanlarda ele alınmaktadır. Böylece, ahlak gelişimi alanı giderek daha disiplinlerarası bir yapıya dönüşmektedir (Çam ve diğerleri, 2012). Bu nedenle bu bölümde, ahlak kavramı genel olarak ele alınacak sonrasında kuramının çocuklarla yaptığı gözlemler üzerine oluşturan Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramına (Theory of Moral Development) değinilecektir.

2.1. Ahlak nedir?

Ahlâk, bir arada yaşamının gerektirdiği görev ve sorumlulukları belirleyen, bireyler arası ilişkileri düzenleyen kuralları, insanların birbirlerine karşı davranış biçimlerini belirleyen değerleri içeren bir olgudur. İnsanlara doğru ve yanlışın, iyi ve kötünün ne anlama geldiği, dürüst, doğru ve adaletli olmanın erdemli yaşam sürmenin kuralları gösterilir. Ahlak ve dinin ortak amacı, birey ve toplum yaşamını düzene koymak ve böylelikle bireylerin huzur ve rahat içerisinde yaşamlarını sürmelerini sağlamaktır (Kanık-Tetik, 2006, s. 1).

Ahlak ve ahlak gelişimi (moral development) ile ilgili kuram ve araştırmalar incelendiğinde, konu ilk olarak din adamları ve filozoflarca ele alınmış ve kavramsal açıdan çeşitli boyutlarda, farklı kriter ve yaklaşımlara uygun olarak tanımlanmıştır (Gültekin, 2008, s. 3). Arapça kökeni “hulk” sözcüğüne dayanan ve karakter, mizaç, huy anlamlarına karşılık gelen ahlak, kişinin iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesine neden olan özellikleri ve bilinçli tutumlarına yönelik nitelendirmelerdir. Bir davranışın ahlaki olarak nitelendirilebilmesi için bilinçli ve içselleştirilmiş bir durumu sergiliyor olması. Ahlak, bu açıdan kişinin doğumla beraber ortaya çıkardığı özellikleridir. Bu özelliklerin birey, din ve toplum tarafından iyi ve

doğru olarak kabul edildiği biçimde şekillenmesi, bilinçli ve kalıcı tutum haline gelmesi eğitim aracılığıyla gerçekleştirilir. Ahlak, kişiye yönelik bir kavramdır. Hem kaynağı ve varoluş amacı bakımından kişinin onuru, hem de algılayabilme becerisi bakımından akıl ve bilinç ile doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle ahlakın gerçek anlamda bireyle ilgili olduğu değerlendirilmektedir (Çağlayan, 2016). Kavram olarak değerlendirildiğinde ahlak, “bireyin kendisi de dâhil bütün varlıklara yönelik sorumluluklarını gerçekleştirmesi adına mevcut bulunması gereken olumlu niteliklerin hepsi” olarak açıklanmaktadır (Kanık-Tetik, 2006, s. 13). Diğer bir tanıma göre ahlak “bireyin gerek günlük yaşamında gerekse de toplumsal ilişkilerinde neyin doğru ya da yanlış olduğunu ayırt etmesini sağlayan ilke ve değerler bütünü” şeklinde tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015, s. 15). Ahlak genel olarak bireylerin toplum içinde dikkate alması gereken davranış örüntülerini belirleyen sosyal planlama normlarıdır. Sosyal ve bireysel ilişkinin temelini oluşturan neyin iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış olduğuyla alakalı yanıt bulunması gereken değerlerin hepsidir. Bu kapsamda ahlak; bireylerin ve toplumların zorunlu oldukları kurallarının tümüdür. Bu ahlaki değerler, bireyler arası ilişkilerin işleyişini belirleyen değerler, esaslar ve standartlardır (Odyakmaz ve Güzel, 2013, s. 23).

Günümüzde, teknoloji ve bilim alanlarında yaşanmakta olan hızlı gelişmeler, internet ile kitlesel iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte ahlaki değerler ve kişilerin sahip olduğu ahlaki özellikler de değiştirmektedir. Aynı zamanda, teknolojik ve bilimsel gelişmelerle birlikte ortaya çıkan internet suçları, genetik kopyalama, küresel savaş tehdidi, ekolojik bozulma, nükleer silah gibi riskler, toplumların güvenlik, huzur ve barışını tehdit etmektedir. Ahlak ise toplum içerisindeki kişilerin mutluluk, huzur, güven ve barış içinde yaşamlarını sürdürmeye yardımcı olmaktadır (Şengün, 2008, s. 3).

Toplum bilimi bakımından ahlak, insan toplulukları tarafından zaman içinde benimsenen, insanların birbirleriyle ve diğer bireylerle ilişkilerini düzenleyen inançlar, esaslar ve kurallar bütünü olarak ifade edilmektedir. Hangi davranışın iyi olup olmadığına ilişkin bireyler arasında ve toplumlar arasında değişiklik gösteren yargılar mevcuttur. Her bireyin kendine özgü bir ahlak algısı olmasının yanı sıra, ahlaklı davranış algısı da tarihin farklı süreçlerinde değişmiştir (Aydın, 2003, s. 126). Felsefeciler ahlaki, uygulamalı ahlak, meta ahlak, normatif ahlak olmak üzere üç açıdan ele almaktadır. Normatif ahlak bağlamında yöneltilen asıl soru “nasıl yaşamalıyız” şeklindedir. Yaşamı ortak sürdürürken karşı karşıya gelinen problemleri çözmek; yanlış ve doğruya dair kriterleri iyi öğrenip etkili kullanma becerisi ortaya koymak; benimsenmesi gereken iyi alışkanlıkları, gerçekleştirilmesi gereken

eylemleri, gerçekleştirilmesi gereken sorumlulukları birbirleri ile tutarlı olarak eyleme dökmek normatif ahlak tarafından kurallara bağlanan davranışlarımızdır (Çelebi, 2003, s. 3). Her toplumun bir ahlâk algısını savunduğu ahlaki kurallar dizini toplumsal ahlak olarak nitelendirilirken, dünya çapında genellikle kabul edilmiş ahlaki kurallar dizisi evrensel ahlak olarak kabul edilmektedir. Örneğin; taciz, sahtekarlık ve yalan gibi tutumlar dünyanın her yerinde ahlâk dışı davranışlar olarak nitelendirildiğinden evrensel ahlâk değerleri bağlamında sınıflandırılabilirler (Aktaş, 2014, s. 23). Bu kapsamda ahlak olgusunun evrensel bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle toplumu meydana getiren her bireyin içinde bulunduğu ahlak kurallarına uyması beklenmektedir. Bireye ait olan temel ahlaki değerler insanların toplum içinde birbiri ile olan etkileşimi sonucunda şekillenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015, s. 15).

2.2. Ahlak gelişimi

Ahlak, toplumsal olarak bireylerin mutluluk, huzur ve güvenlik içerisinde yaşamlarını sürdürmelerine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla toplumun huzur ve barışı için bireylerin ahlaklı olup olmamaları çok önemlidir. Bireyler, ahlaki özelliklerini büyüme ve gelişim süreçlerinde kazanmaktadırlar. Ahlaki gelişim, bireyin en temel gelişim alanlarından biridir. Birey dünyaya geldiği andan yaşamının sonuna kadar fiziksel, psikomotor, bilişsel, kişilik ve sosyo-duygusal gelişim gibi çeşitli gelişim süreçlerinden geçmektedir. Bireyin ahlaki gelişimi de bu gelişim süreçleriyle birlikte şekillenmektedir (Şengün, 2008, s. 201). Ayrıca, ahlaki gelişim bireyin sosyalleşme sürecinin de bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Molchanov, 2013, s. 615).

Kavramsal açıdan ele alındığı zaman, insanların toplumsal normlar çerçevesinde doğru ya da yanlışla ilişkin bireysel değerlerini oluşturma süreci “ahlak gelişimi” olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015, s. 15). Yapılan tanımdan da anlaşılacağı gibi ahlak gelişimi; duygusal gelişim, sosyal gelişim ve kişilik gelişimiyle yakından ilişkilendirilmektedir. Bundan dolayı birtakım gelişim kuramcıları ahlak gelişimini, sosyal gelişim ve kişilik gelişimi ile birlikte incelemişlerdir (Abanoz, 2008, s. 30).

Çocuklarla gençlerin ahlak algıları birbirinden farklıdır. Ayrıca yetişkin bir bireyin ahlak anlayışı da diğerleriyle farklılık gösterecektir. Yanlış ve doğruyu ayırt etme, iyi bir birey olmanın ne anlam ifade ettiği, ilk çocukluktan yetişkin bir birey olana dek bir gelişir ve değişir. Ahlak gelişimi, ahlak konusuyla ilgili davranışları, düşünce ve duygularda zaman

içinde ortaya çıkan değişmeleri ele almaktadır (Clouse, 2000, s. 1). Ahlak gelişimi, kişinin kişilik, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Ahlak gelişimi, kişilik gelişiminin bir alt evresi ve değişmez bir ögesi olup benliğin gelişimi gibi kişiliğin diğer hususlarıyla beraber, gençlik ve ergenlik döneminde belirgin bir hal alarak yaşam boyu giderek çoğalan bir açıklıkla gerçekleşir (Mehmedoğlu, 2003, s. 93'ten aktaran Sözer-Çapan, 2005, s. 31).

2.3. Ahlak gelişimini etkileyen etmenler

Doğumla başlayan dönemden itibaren yaşam boyunca ahlak gelişimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Literatürde yer alan araştırmalarda ahlak gelişimini etkileyen birçok içsel ve dışsal etken olduğu belirtilmekle beraber, bu çalışmada ahlaki gelişimi etkileyen unsurlardan yaş, cinsiyet, eğitim, toplumsallaşma süreci, kültürel unsurlar ve aile yapısına ilişkin bilgilere değinilmiştir.

2.3.1. Ahlak gelişiminde yaş faktörü

Bireyin ahlak gelişimi, çocukluk yıllarında çevre ile olan ilk ilişkiler sonucunda başlamakta, özellikle üç yaşından sonra konuşmaya başlamasıyla pekişmektedir. Ahlak gelişimi kişilik gelişiminin içerisinde yer almaktadır. Çocuk tıpkı ebeveynlerinin genel tavırlarını, cinsiyet rollerini benimsediği gibi onların ahlaki anlayışlarını da kabullenmektedir. Çocuğun bu süreçte, ebeveyninden ve diğer yetişkinlerden takdir edilme arzusu ve ceza alma tedirginliği etkilidir. Dolayısıyla okul öncesindeki dönemde çocuğun içinde büyüdüğü sosyal çevre, çocuğun ahlaki kurallarının gelişmesinde önemli rol oynar (Aydın, 2003, s. 41'den aktaran Sözer-Çapan, 2005, s. 32).

Aile bireylerinin tamamı çocuğu eşit bir şekilde etkilememektedir. Aile bireylerinin etkisi, çocuk ile aralarındaki duygusal bağın varlığıyla ilişkilidir. Çocuğun davranışlarını aile bireylerinin etkileyişinde, çocuğun kişilik özellikleriyle yaş büyük oranda etkilemektedir. Küçük yaştaki çocukta aile bireylerinin daha etkili olmasına karşın, çocuğun yaş büyüdüğü, sosyal çevresindeki bireylerin ve arkadaşlarının etkisi de artış göstermekte, aile bireylerinin etkisi azalmaktadır. Bu nedenle yaş arttıkça ahlak gelişimi, aile üyelerinden çok diğer sosyal unsurlardan etkilenme eğilimindedir (Abanoz, 2008, s. 33). Literatürde yer alan araştırma sonuçları da ahlak gelişiminin yaş değişkenine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Krettenauer, Murua, Jia, 2016, s. 972).

2.3.2. Ahlak gelişiminde cinsiyet faktörü

Ahlak gelişiminde cinsiyetin önemli bir belirleyici olduğuna ilişkin bulgular hala tartışma konusu olmakla beraber, ahlak gelişiminin cinsiyete göre bazı farklılıklar gösterdiğini ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur (Gültekin, 2008, s. 28; Fumagalli ve diğerleri, 2010: 219; Gümüş, 2015, s. 3). Bununla birlikte literatürde farklı yaş gruplarında yer alan bireyler üzerinde yapılan bazı çalışmalarda ahlaki gelişim düzeyinin cinsiyet unsuruna göre farklılaşmadığı bulgularına ulaşılmıştır (Çelik, 2016, s. 97; Kabadayı ve Aladağ, 2010, s. 889). Araştırma bulguları arasında paralellik olmamasının temelinde yapılan çalışmaların farklı sosyo-kültürel yapılara sahip örneklem grupları üzerinde yürütülmesinin yattığı düşünülebilir.

2.3.3. Ahlak gelişiminde toplum faktörü

Ahlak kurallarını dünyaya gözlerimizi açtığımız toplumsal yaşam içerisinde hazır şekilde buluruz; çevre ya da grup değiştikçe de yeni ahlaklarla (aile ahlakı, sokak ahlakı, okul ahlakı gibi) karşı karşıya kalırız. Bir şeyin doğru veya yanlışlığına ilişkin çocukluk süreçlerinde kazanılması, en azından değerlendirme modelinin öğrenilmesi demektir. Öğretilen ya da öğrenilen kimi değerler kabul edilmese dahi bu değerlendirme dolayısıyla ahlakın toplumsal olduğunu, ahlak kurallarının toplumca ortaya koyulduğunu söylemek mümkündür (Gemi Mühendisleri Odası, 2015, s. 6). Bu kapsamda sosyalleşme süreci, çocukların aile ve çevrelerine ilişkin nitelikleri ahlaki değerlerin belirlenmesinde oldukça önemlidir. Aile, kişinin içinde yer aldığı toplumun bütün kültürel niteliklerini yansıtan birimdir. Toplumların esas amacı kültürlerinin ve varlıklarının kuşaktan kuşağa sürmesidir. Aile, toplumun kültürel niteliklerini fertlere aktarma gibi önemli bir görevi gerçekleştirmektedir. Kişinin toplumsallaşma aşamasında aile ve çevresine ait özellikleri, ahlaki değerlerinin tespit edilmesinde önemli bir role sahiptir. Aile, toplumun kültürel niteliklerini kişiye aktarma gibi önemli bir sorumluluğu gerçekleştirmektedir. Kişinin toplumsallaşma sürecinde çevresine ve aile fertlerine dair nitelikleri, ahlaki ilkelerinin belirlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Gültekin, 2008, s. 27). Bu nedenle bireylerin ahlaki davranış ve düşünceleri toplumsal etki ve değişimlere açıktır (Şengün, 2008, s. 215).

2.3.4. Ahlak gelişiminde kültür faktörü

Kavram olarak değerlendirildiğinde kültür “bir arada yaşamını sürdüren veya aralarında ilişkisel, zamansal, mekânsal bağları olan bireylerden oluşan toplulukların, bir önceki grup üyelerinden aldıkları, kendi yaşamları süresince zenginleştirdikleri ve bir sonraki kuşağa ulaştırdıkları ve ortaklaşa paylaştıkları, maddi ya da manevi bireysel yaratım ve tasarımlarının birikiminden oluşan bütün” şeklinde ifade edilmektedir (Ünal ve Çelik 2011, s. 127). Kültürel yapı bireyin gelişimini birçok açıdan etkilemektedir. Ahlak gelişim düzeyi ile de kültürel yapı arasında önemli bir ilişki vardır. İnsanlar içinde buldukları kültürel yapının sahip olduğu ahlaki değerleri benimsemektedir. Bunun temelinde bireyin çevresindeki insanları rol model olarak ahlaki değerleri öğrenmesi yatmaktadır (Hatunoğlu ve diğerleri, 2012, s. 3). Literatürde yer alan bu bilgilere göre bireyin ahlaki gelişiminde ve ahlak kurallarına uygun davranışlar sergilemesinde yaşadığı sosyal çevrenin kültürel özelliklerinin önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir.

2.3.5. Ahlak gelişiminde aile faktörü

Ahlaki eğitimin amacı kişinin ahlaki bir kişilik ortaya koymasını sağlamaktır. Kişinin ahlaki konularda yeteri kadar bilgi sahibi olması kişisel ahlakın amacı olup eğitimle kazandırılır. Kişinin eğitilmesi onun içinde bulunduğu diğer ortamlarda yani iş, devlet, toplum, aile alanlarında ahlakın egemenliğini sağlayacaktır. Bu noktada en önemli görev çocuğun ilk ve en önemli çevresini oluşturan ailenindir (Aydın, 2003, s. 127). Yapılan çalışmalarda da okul dışında çocuklara ahlak eğitiminin verildiği ilk kurumun aile olduğu belirtilmektedir (Kesgin, 2019, s. 585). Şengün (2008, s. 204) kişinin dünyaya gelip yetiştiği, bakımının ve korunmasının sağlandığı ilk sosyal yapı ailedir demiştir. Aile, toplumun gelenek ve göreneklerini, ahlaki ve kültürel ilkelerini kuşaktan kuşağa taşıyan ve çocukların sosyal yaşama uyum sağlamasında en etkili kurumdur.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ebeveynlerin eğitimi, ebeveynin çocuk yetiştirmede sahip oldukları yaklaşım ve ahlak algıları kişinin ahlaki gelişimini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Aile, çocuğun sosyalleşmesi konusunda olanaklar sunmakta, çocuğun rol alma ve böylece farklı yaklaşımlardan olayları değerlendirme yetisi kazanmasına katkı sağlamaktadır (Gültekin, 2008, s. 27) sonrasında çocuğun ahlak gelişimi çevrenin etkisi ile şekillenmeye devam etmektedir (Köylü, 2003, s. 70).

2.3.6. Ahlak gelişiminde eğitim faktörü

Eğitim, kişinin ahlaki gelişimine etki eden önemli aktörlerden birisidir. Kişi, yedi yaşına dek aile içerisinde edindiği alışkanlık, yetenek, bilgi, yargı, düşünce, duygu gibi kazandığı özelliklerle okul yaşamına başlar. Okulda ise arkadaşlarından ve öğretmenlerinden her gün yeni ve farklı şeyler öğrenerek farklı nitelikler edinir ve gelişir (Şengün, 2008, s.207). Ailede kazandırılan ahlak eğitimi, çocuğun kişiliğinin gelişmesinde her ne kadar önemli ve vazgeçilmez olsa bile, yalnız başına yeterli değildir. Zira sosyal bir varlık olan birey yalnız aile içerisinde yaşamayacak, sokakta, okulda, oyun alanlarında sosyalleşmeyi sürdürecektir. Bu nedenle de evinden sonra, en fazla zaman harcadığı yer olan okulda gördüğü eğitim bireyin kendini tanıması ve sorgulamasında oldukça önemlidir. Çocuğun tercihlerinde iyi-kötü veya doğru-yanlış gibi değer yargılarına ulaşması ve yaşadığı toplumun esas ve değerlerini kazanma süreci olarak görülen ahlak gelişiminin, eğitimle desteklenmesi gerekir (Yinilmez-Akagündüz, 2016, s. 29).

Temel eğitimin sonlarına doğru öğrenciler, soyut düşünebilme kabiliyetleri geliştiği için tutumlarının nedenlerini sorgulamaktadırlar. Böylece söz konusu dönemdeki öğrencilerin ahlak anlayışlarını geliştirmeleri adına sergiledikleri davranışların iyi ya da kötü olduğunun onlara açıkça ifade edilmesi gerekmektedir. Sevecen ve içten bir yaklaşımın hüküm sürdüğü demokratik bir aile içerisinde, örnek bir rol model ile büyüyen çocuğa, gelişim özelliklerine uygun verilen bir eğitim onların ahlaki kazanımlarının yerleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Böylece, söz konusu ahlaki kazanımlara sahip kişilerin içinde bulunduğu toplumda güven ve huzur ortamı ortaya çıkacaktır (Abanoz, 2008, s. 36).

2.4. Ahlak eğitimi

Ahlak gelişimi sosyal yaşamın gerçeklerinden bağımsız düşünülemez. Ahlak gelişimine etki eden aile, sosyal çevre ve okul gibi birçok çevresel etken vardır. Ahlak gelişimi, yalnızca kişi üzerinde değil, bunun yanında toplumun gelişmişliğine de katkı sunmaktadır. Kişinin ahlak gelişimini etkileyen en önemli işlevlerden bir tanesi de eğitimidir (Akyürek, 2008, s. 13). Ahlak eğitimi “ev, okul ve toplumun her kesiminde uyum sağlanması gereken davranış kalıplarını ve bireyler arası ilişkileri belirleyen bir davranış bilimi şeklinde ifade edilmektedir (Demircan, 2015, s. 378). Bir başka tanıma göre ahlak eğitimi “Kişinin ahlâkî davranışlarında değişiklik yaratma süreci” olarak ifade edilmektedir (Kanık-Tetik, 2006, s.

11). Tarihsel süreç içerisinde ahlaki değerlerin oluşumu ve gelişimi kadar ahlak eğitimi de üzerinde önemle durulan konular arasında yer almaktadır (Oruç, 2010, s. 37).

Kişi doğumundan ölümüne dek hayatını toplumun bir üyesi olarak sürdürmektedir. Bu nedenle içinde bulunduğu toplumun gelenek ve göreneklerini, doğru ve yanlışlarını öğrenme yöntemlerinden birisi de ahlak eğitimi ile olanaklıdır. Kişinin ve toplumun huzurunu sağlama noktasında ahlak eğitimi önemli bir role sahiptir. Bu nedenle devletler vatandaşlarının huzurlu ve mutlu hayat sürebilmeleri için hem örgün eğitim hem de yaygın eğitimle iyi bir ahlak eğitimi vermeye çalışmaktadır (Yazıbaşı, 2014, s. 762). Yinilmez-Akagündüz'e (2016, s. 1) göre, genel de eğitim ve özelde de ahlak eğitimi ile bireylerin istenilen yönde değişmesi beklenirken, yaşadığı döneme uyum sağlaması, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izlemesi, toplumda kabul gören değer yargılarının, esasların ve normların aktarılması, toplumsal ilkelerin öğretilmesi, medeni hayatın gereklerinin anlatılması, yani iyi ve ahlaklı insanlar yetişmesi hedeflenmektedir. Kanık-Tetik'e (2006, s. 88) göre, ahlâk eğitimi gerek bireysel gerekse toplumsal boyutu olan bir durumdur. Bu bağlamda ahlâk eğitiminin amacı, kişinin hem kendisinin hem de diğer insanların mutluluğuna katkı sağlayacak duruma getirilmesidir. Bunun yanı sıra ahlâk eğitimi, bireyden bireye çeşitlilik gösteren mizaçlarının uygun bir biçimde şekillenmesini, böylelikle bireylerde güzel tutumların ortaya çıkmasını amaçlar.

2.4.1 Ahlâk eğitiminde eğitiminin tutum ve davranışları

Eğitim-öğretim etkinliklerinin başarısına etki eden pek çok etken vardır. Ancak eğitim-öğretim sonucuna doğrudan etki eden dört ana faktörden bahsedilebilir. Bunlardan ilki öğretim amaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmış bir program, ikinci olarak söz konusu öğretim programının uygulamaya aktarılmasında kullanılacak öğretim araç-gereçleri, üçüncü olarak öğretim programının sürdürülmesinin ve buna paralel hazırlanmış kaynaklardan rahat bir şekilde yararlanılmasına olanak sağlayan eğitim ortamıdır. Dördüncü faktör ise bu üç faktörü etkili bir şekilde kullanarak öğretimi gerçekleştirecek olan eğitimidir (Aşıkoğlu, 2013, s. 169).

Şengün'e (2008, s. 216) göre, bireyin ahlak gelişimini, eğitim aracılığı ile gerçekleştirebilmek, olumsuz ahlaki tutum ve düşünceleri olumlu hale dönüştürebilmek olanaklıdır. Ahlak eğitimi ve öğretiminde, ahlakın bireyin yaşamını yönlendiren bir unsur olarak sunulması onun etkisini artırır. Ahlak eğitimcisinin de ahlaki açıdan doğru fikirler

sunması ve doğru tutumlar sağlamaya çalışması bu etkiyi artırır. Ahlak eğitimcisi, yalnız iyi davranış hakkında bilgi vermez, beraberinde iyi davranışı uygulanır hale getirir.

2.4.2. Ahlâk ve kişilik gelişimine yönelik eğitimsel ilkeler

Kişilik, bireyi diğer insanlardan ayıran doğuştan getirdikleriyle birlikte sonradan kazanılan özelliklerin toplamıdır. Kişilik, bireyin fiziksel, sosyo-duygusal ve bilişsel özelliklerinin süreklilik gösteren yönlerini içermektedir. Kişiliğin gelişimi ile ilgili çok sayıda kuram vardır. Herhangi bir gelişim kuramı, gelişimin özellikle bir yönünü ele alarak, bunu genel anlamda diğer alanlarla da bütünleştirerek açıklamaktadır. Kişilik kuramlarının kesiştiği görüşlerden biri de yaşam sürecinde çocukluğun, özellikle ilk çocukluk yıllarının kişilik gelişimine kattığı etkinin büyük olduğudur. Bireyde var olan doğuştan getirilen kalıtsal özellikler ve çevrenin etkileşimi ile kendine özgü bir kişilik meydana gelmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2012, s. 566). Kişilik gelişiminde tıpkı ahlak gelişiminde olduğu gibi eğitimin önemli bir rolü bulunmaktadır. Kişilik ve ahlak gelişiminin sağlıklı olması eğitim sisteminin bazı ilkeleri göz önünde bulundurarak işlemesine bağlıdır. Sosyal ahlak ve kişilik eğitiminin temel ilkelerini aşağıdaki gibi açıklamıştır (Soysal, 2010, s. 70-82):

Sevgi ilkesi: Eğitimde öğrencileri etkileyebilecek en etkili güç sevgidir. Öğretmen öğrencisine kendisini koşulsuz sevdiğini hissettirirse ahlak ve kişilik gelişimine olumlu yönde katkı sağlar.

Otorite ilkesi: Eğitimde benimsenerek model alınan öğretmenler, öğrencilerine gösterecekleri sevgi ile öğrencilerde otorite ve özgüven yaratmalıdır. Öğretmen kendi uzmanlık alanında yetkin olmalı, öğrencilerin sorularını uygun şekilde yanıtlamalı, öğrencinin zihninde yönelttiği soruya ilişkin soru işareti kalmamalıdır. Öğrencisine bilgi ve uzmanlığı ile güven aşılayan öğretmen sınıf içerisinde prestij yaratacağından, bu açıdan öğrencisine otorite sağlamış olacaktır.

Özgürlük ilkesi: Eğitimde temel olan, eğitimcinin “her şey benim istediğim gibi olsun” anlayışından uzaklaşarak öğrenciye gerçekleştireceği etkinlikte ona önderlik etmektir. Öğretmen rehberliğinde yapacağı her işin ardından, öğrenci başkalarına bağımlı olmaksızın bir şeyler yapabildiğini deneyimlemiş olacak ve özgüveni artmış olacaktır.

Toplumsallık ilkesi: Eğitimin esas amaçlarından olan çocuğun toplumsallaşmasında öğretmenin etkisi fazladır. Eğitimci çocuğun yer aldığı topluma uyum sağlamasında

toplumun dinamiklerini, kültürünü, milli ve manevi değerlerini kazandırarak çocuğun bu değerlere bağlanmasına ve sosyalleşmesine katkı sağlamış olur.

2.5. Piaget'in ahlak gelişim kuramı

Piaget (1932) prensip olarak çocukların ne yaptıklarıyla (yani kuralları ihlal edip etmedikleriyle) değil, ne düşündükleriyle, diğer bir deyişle ahlaki muhakemeleriyle ilgileniyordu. Çocukların ahlaki konuları anlamasının 1-) kuralları anlama, 2-) ahlaki sorumluluk ve 3-) adalet anlayışı olmak üzere üç ana yönü olduğunu savunuyordu. Ona göre çocuklar, “Kurallar nereden geliyor?”, “Kurallar değiştirilebilir mi?”, “Kim kural koyar?”, “Kötü şeyleri kim suçlayacak?”, “Bir eylemi “kötü” yapan davranış sonucu mudur?”, “Kazayla ve kasıtlı olarak yapılan yanlış işler arasında bir fark var mı?”, “Ceza suça uygun mu olmalı?”, “Suçlu her zaman cezalandırılır mı?” sorularını sorarak ahlaki konuları anlamaktaydı (McLeod, 2015).

Piaget, okul öncesi dönem çocuklarının, bir davranışın iyi ya da kötü olduğunu belirlemek için, o davranışın sonuçlarına baktıklarını gözlemlemiştir. Çocuk, davranış eğer ödüllendirilirse yapılan şeyi “iyi”, cezalandırılırlarsa “kötü” olarak algılamaktadırlar. Çocuklar, anne babalarının ve diğer yetişkinlerin kuralları koyduğunu ve bu kurallara uyulması gerektiğini düşünürler (Clouse, 1991).

Piaget'e göre çocukların bilişsel gelişimlerinde olduğu gibi ahlak gelişimlerinde de evrensel aşamalar vardır. Heteronomik ahlak (ahlaki gerçekçilik), ve Otonom ahlak (ahlaki görecelik) olmak üzere iki temel ahlaki düşünce türü önermiştir (McLeod, 2015).

2.5.1. Heteronomik ahlak (5-9 Yıl)

Heteronomik ahlak, ahlaki gerçekçilik olarak da ifade edilir ve çocuğun dışa bağlı olduğu dönemdir. Çocuklar ahlaki, değiştirilemeyecek diğer insanların kurallarına ve yasalarına uymak zorunda oldukları bir şey olarak görürler. Tüm kuralların bir otorite figürü (örneğin ebeveynler, öğretmen, Tanrı) tarafından yapıldığını ve kuralların çiğnenmesinin derhal ve ciddi bir cezaya yol açacağını kabul ederler. Verilen cezanın derecesi yapılan yanlışın derecesi ile ilişkilidir. Çünkü herhangi bir cezanın işlevi suçluya acı çektirmektir. Bu nedenle bu aşamada çocuklar kuralları mutlak ve değişmez, yani 'ilahi gibi' olarak görürler. Kuralların değiştirilemeyeceğini ve her zaman mevcut hali ile olduğunu düşünürler

(McLeod, 2015). Bu heteronom ahlâk, Piaget'e göre tek taraflıdır ve otorite pozisyonunda bulunanlar tarafından aktarılmıştır. Çocuklar, kuralların ceza ve ödüllendirme kapasitesi bulunan kişiler tarafından belirlenmesi nedeniyle onlara uyum sağlamaları gerektiğini düşünürler. Çocuğun bu ilk evre ahlâkı, bir nevi baskı ahlâkıdır; başkasının isteği sorgusuz bir şekilde gerçekleştirilmelidir (Clouse, 1991).

Çocuk dışı bağlı evrede 10 yaşına kadar, kuralları sorgulamaksızın kabul etmektedir. İşlenmiş bir suçu, gelişen fiziki zarara yönelik şekilde belirler, şayet zarar mevcutsa, bilerek gerçekleşmiş olup olmaması dikkate alınmaksızın çocuklar adına daha önemli bir suçtur (Özdemir, 2003, s. 117'den aktaran Sözer-Çapan, 2005, s. 59). Davranış, o davranışın niyetine veya nedenlerine bakılmaksızın, gözlemlenebilir sonuçlar açısından "kötü" olarak değerlendirilir. Bu nedenle, büyük miktarda kazara hasar, az miktarda kasıtlı hasardan daha kötü olarak görülmektedir (McLeod, 2015). Bu dönemde çocuğun empati kurma becerisi henüz gelişmemiştir. Bu nedenle çocuk ben merkezci bir kişilik yapısına sahiptir. Çocuğun erişkin bireylerin otoritesine sorgulamaksızın bağlı olduğu bu süreç Piaget'in bilişsel gelişim teorisinde duyuşsal motor ve işlem öncesi döneme rastlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015, s. 16). Bu süreçte ahlaki realizm içerisinde olan çocuk, bilişsel gelişim açısından iki özelliğe sahiptir. Realizm (Gerçekçilik) ve egosantrizm (Ben merkezcilik). Çocuk diğer insanların fikirlerini kendi fikirlerinden ayrı tutmaz, kendi zihninden geçenlere diğerlerinin de sahip olduğunu zanneder (Egosantrizm). Realizm ise, bilişsel yaşamına ilişkin fenomenleri fiziksel gerçeklerden ayıramamasıdır. Sübjektif ile objektif olanı birbirinden ayıramayan çocuk örnek olarak rüyalarıyla gerçek hayatta yaşanan olayları ayırt edemez. Çocuktaki bilişsel yapının söz konusu iki özelliği ahlâkî düşünce alanına ne şekilde yansımaktadır (Kanık-Tetik, 2006, s. 54)?

- Çocuk egosantrik olduğundan, ahlâkî konularda bireylerin çeşitli bakış açlarına sahip olabileceklerini ve bunun da normal bir durum olduğunun bilincinde değildir.

Dolayısıyla çocuk açısından ahlâkî karar tektir ve herkes onu kabul etmektedir;

- Çocuk realist olduğundan, toplumsal yaşamın normlarını veya psikolojik anlamdaki inançları fiziksel değerlerden ayırt edememektedir. Doğanın bir ögesi olarak nitelendirilen ahlâk kurallarının değiştirilemeyeceğini ifade etmektedir. Bilişsel olanı ayırt edememesi onun her iki tür olayın yarattığı neticeleri de birbirine karıştırmasına neden olmaktadır. Şöyle ki, boşlukta destek ihtiyacı olmadan durmaya çalışan kişi fizik kurallarını çiğner ve neticede yere düşerek maddî bir acı hisseder. Bir ahlâk kuralını

gözetmeyen çocuk da büyükleri tarafından verilen ceza neticesinde acı hisseder. Çocuk bu ikinci acının otomatik olmadığını, bireylerin sübjektif kararları sonucunda oluştuğunu düşünemez (Sözer-Çapan, 2005, s. 60).

2.5.2. Otonom ahlak (9-10 Yıl)

Otonom ahlak aşaması, kendi kurallarınıza göre ahlak ve ahlaki görecelik olarak da bilinir. Çocuklar mutlak bir doğru ya da yanlış olmadığını ve ahlakın sonuçlara değil niyetlere bağlı olduğunu bilirler. Piaget, 9-10 yaş civarında çocukların ahlaki sorunları anlamalarının temel bir yeniden yapılanmaya uğradığına inanır. Ben merkezcilikten kurtularak ahlaki kuralları diğer insanların bakış açısından görme yeteneğini geliştirirler. Diğerlerinin niyetlerini ve koşullarını dikkate almaya istekli olan bir çocuk, ikinci aşamada daha özerk ahlaki kararlar vermeye yönelirler. Sonuç olarak, çocukların kuralların doğası, ahlaki sorumluluk ve cezalandırma ve adalet hakkındaki düşünceleri değişir ve düşünceleri yetişkinlerinkine benzer hale gelir. Çocuklar bu evrede kuralların bazı mistik “ilahi” kaynaklardan gelmediğini anlarlar. Kurallar konulur ancak gerektiğinde değiştirilebilir (McLeod, 2015).

Piaget’e göre çocuğun ikinci evre ahlâkı, genel olarak ilkökul seviyesindeki çocuklarda rastlanır ve doğru ile yanlış, davranışın nesnel sonuçları açısından daha çok, olayı saran şartlar bakımından algılamayı kapsar. Suçlu kişilerin, sadece ortaya koydukları zarar değil, düşünceleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Arkadaş ve yaşlıları kapsamında ise, kendi emsalleri ile iyi geçinmek, otoriteye uymak kadar öneme sahiptir. Ayrıca, kurallar değişime uygun ve eğilimlidirler. Kurallara uymanın nedeni, kapsamındaki bireylerin bu kurallar bağlamında uzlaşmaları ve tüm ilgililerin bu kuralları dikkate almak zorunda olmalarıdır. Bu otonom ahlâk, yine Piaget’in kavramıyla iki yönlüdür ve diğerleriyle karşılıklı izne dayanmaktadır. Bu, bir baskı ahlâkı değil, işbirliği ahlâkıdır. Çocuklar iyi ve kötünün ne olduğuna ilişkin kendi düşünüş biçimlerini geliştirmeye başlarlar (Clouse, 1991). Çocuklar bu aşamada ahlaki mutlak terimler ile göremez, bir eylemin yanlış veya doğru olduğunu ifade ederken durumsal ve içsel kişisel faktörleri önemserler. Bu aşamadaki çocuklar kuralların değişmezliğine inanmaz. Kuralların anlaşma sorası olduğuna ve yine anlaşmayla değiştirilebileceğini bilirler (Gander ve Gardiner, 1998: 330’dan aktaran Sözer-Çapan, 2005, s. 61). Bu evrede çocuk akranları ile oyunda karşılıklı etkileşime geçer ve farklı rollere girer. Dolayısıyla, kendisini kimi zaman başka bireylerin yerine koyar, farklı rollerde farklı davranışların olduğunu anladığında kendisiyle arkadaşlarının farklı insanlar olduklarını, ayrı bakış açılarına sahip olduklarını daha kolay görür. Burada en dikkat çeken konu çocuk

tarafından eşitlik ilkesine dayalı ilişkiler kurmasıdır. Yaşıtlarının içinde edindiği deneyim özellikle bu açıdan çok önemlidir. Bunun yanı sıra, anne-babası ona eşitliğe dayanan davranışlar sergilemesi halinde çocuk ahlâkı realizmden, yani ahlâkı kendi haricinde mutlak bir zorlayıcı sistem olarak görmekten kurtulur. Bunun için Piaget ebeveynlere çocukların eksik yönlerini, sorumluluklarını, zorluklarını ortaya koymalarını, onlara çocuğun kendi kendini tanmasına destekte bulunmalarını önermektedir (Kanık-Tetik, 2006, s. 56). Bu evrede suç ve ahlaki sorumluluk konularında çocuklar sadece sonuçları dikkate almazlar, aynı zamanda güdülerini de dikkate alırlar. Çocuklar, yanlış gibi görünen, ancak iyi niyetleri olan davranışlarda buldukları takdirde cezalandırılmayacaklarını fark etmeye başlarlar. Bu nedenle onlar için kötü bir şekilde ortaya çıkan iyi niyetli bir eylem, zarar vermeyen kötü niyetli bir eylemden daha az suçludur (McLeod, 2015).

2.5.3. Piaget'in ahlak gelişimine yönelik çalışmaları

Piaget, ahlak gelişimi ile ilgili çalışmalarını çocuklara okuduğu içinde ikilem barındıran ve ahlaki bir temayı içeren öykü çiftleri ile gerçekleştirmiştir (McLeod, 2015).

“Bir zamanlar Marie adında küçük bir kız vardı. Annesine hoş bir sürpriz yapmak ve onun için dikiş dikmek istiyordu. Ancak makası nasıl kullanacağını bilmiyordu ve elbisede büyük bir delik açtı.

Diğer taraftan;

Margaret adında küçük bir kız bir gün annesi dışarıdayken annesinin makasını aldı. Bir süre oynadı. Sonra, nasıl doğru kullanacağını bilmediği için elbisede küçük bir delik açtı”(Piaget, 1932).

Öykü çiftleri okunduktan sonra çocuğa “Kim daha yaramaz?” sorusu sorulur.

Tipik olarak küçük çocuklar (İşlem öncesi ve erken somut işlemler, yani 9-10 yaşına kadar.) Marie'nin daha yaramaz çocuk olduğunu söyler.

Çocuklar her ne kadar kötü sonuçlanan iyi niyetli bir eylem ile dikkatsiz, düşüncesiz veya kötü niyetli bir eylem arasındaki ayrımı fark etseler de yaramazlığı, niyetten çok sonucun ciddiyeti açısından yargılama eğilimindedirler. Piaget bu durumu ahlaki gerçekçilik olarak anlamlandırır.

Piaget'in ahlaki gerçekçilik olarak anlamlandırdığı bir diğer durum çocukların içkin adalete inanmalarını diğer bir deyişle cezanın otomatik olarak kötü davranışı izlemesidir.

İki çocuk çiftçinin bahçesini soymaktadır. Çiftçi çocukları görür ve onları yakalamaya çalışır. Birini yakalar ve ona dayak atar. Daha hızlı koşabilen diğeri ise kaçar. Ancak eve dönerken bu çocuk dereden çok kaygan bir kütük üzerinden geçmek zorunda kalır. Kütükten geçerken düşer ve bacağına kötü bir şekilde keser.

Küçük çocuklara çocuğun neden bacağına kestiğini sorulduğunda “kütük kaygan olduğu için” demiyorlar, “çiftçiden çaldığı için” diyorlar. Diğer bir deyişle, küçük çocuklar talihsizliği sanki Tanrı'nın bir çeşit süper gücünden aldığı bir ceza gibi algılıyor.

Küçük çocuklar için adalet eşyanın doğası olarak görülür. Onların görüşüne göre suçlu uzun vadede de olsa her zaman cezalandırılır.

Piaget ayrıca çocukların yalandan ne anladıklarıyla da ilgilenmiştir. Bir yalanın ciddiyetinin, küçük çocuklar tarafından gerçeklerden ayrılma büyüklüğü ile ölçüldüğünü gözlemlemiştir. Fil büyüklüğünde bir köpek gördüğünü söyleyen bir çocuk, at büyüklüğünde bir köpek gördüğünü söyleyen bir çocuktan daha kötü bir yalan söylemektedir.

Piaget bu örnekler üzerinden tanımlanan ahlaki heteronomik ahlak olarak tanımlamıştır. Bu, başkalarının kurallarına tabi olmaktan oluşan bir ahlak anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak Piaget, ahlak gelişimini belli süreçlerle ortaya çıkan, bilişsel gelişimle birlikte ilerleyen bir aşama olarak açıklamaktadır. Ahlaki gelişimde kurallar ve kurallara uymayı esas alan Piaget, kural algısının olmadığı 0-6 yaş arasında etkinliklerin toplumsal bir özellik barındırmadığını iddia etmektedir. Kurallara uymanın esas kabul edildiği dışa bağımlı ahlak sürecinde iyi ve doğru algısı, otoriteye göre belirlenmekte ve kuralların değişiklik gösterebileceğine ilişkin bir algı bulunmamaktadır. Değerlendirmelerin niyetlere göre gerçekleştirildiği ahlaki özerklik süreci ise kişinin kendi yargılarını oluşturabileceği süreç olarak nitelendirilmektedir (Gültekin, 2008, s. 13).

2.6. Ahlak gelişimi ile ilgili araştırmalar

Araştırma kapsamında bu bölümünde literatürde okul öncesi dönemde bulunan çocuklar ile ilkökul çağındaki çocuklarda ahlaki gelişim üzerine yapılmış olan araştırma bulgularına yer verilmiştir.

2.6.1. Ahlak gelişimi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Augustine ve Stifter (2015, s. 285) tarafından yapılan araştırmada annelerin çocuk yetiştirme sürecinde tutum ve mizaçlarının çocukların ahlaki davranış becerileri sergilemeleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında okul öncesi dönemde bulunan çocukların 2 yaşından 5.5 yaşına kadar ahlaki davranışlar sergileme biçimleri incelenmiştir. Araştırmanın sonunda annelerin sahip oldukları mizaç ve çocuk yetiştirme sürecinde takındıkları tutumun çocuklarda ahlaki davranışlar sergileme konusunda ciddi birer belirleyici olduğu belirlenmiştir.

Javed, Kausar ve Khan (2014, s. 13) tarafından yapılan çalışmada ilkokul öğrencilerinde okul türü değişkenine göre ahlaki gelişim düzeyinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya özel okullar ile devlet okullarında öğrenim gören 100 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda okul türü değişkenine göre öğrencilerin ahlaksal gelişim seviyelerinin anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin ahlaki gelişim seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Volling, Mahoney ve Rauer (2009, s. 53) yazarları tarafından yapılan çalışma kapsamında okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda ebeveyn tutumlarına göre okul öncesi dönemde bulunan çocukların ahlaki gelişim düzeylerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmada konuya ilişkin ebeveyn görüşlerine başvurulmuş, bu kapsamda 58 ebeveyn çalışmaya katılmıştır. Araştırmanın sonunda sosyalleşme sürecinde ebeveynlerin çocuklarına destek olmalarının ahlaki değer yargılarının gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Miners (2001: 3) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinde cinsiyet ve ebeveyn tutumu değişkenlerine göre öğrencilerin ahlaki değer yargılarının incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 120 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda ebeveynlerin ahlaki gelişim sürecinde kız ve erkek çocuklara farklı tutumlar içinde yaklaştıkları, ebeveyn tutumunun ve cinsiyet değişkeninin öğrencilerin ahlaki değer yargıları üzerinde önemli birer belirleyici olduğu rapor edilmiştir.

2.6.2. Ahlak gelişimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Arıkoç (2019, s. 100)'un yapmış olduğu çalışmada zeka ve empati ile ahlak ve sosyal kural bilgisinin okul öncesi dönemde bu iki faktörün arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara şehri merkez ilçeleri kapsamında bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı on iki resmi anaokulunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında eğitimine

devam eden 61-81 ay arasında olan 115 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda çocuğun ahlaki kural bilgisinin aile bireylerinden annenin aktif çalışma yaşamında olması ve ailedeki çocuk sayısına göre farklılık gösterdiği, çocuğun annesinin çalışma yaşantısında olmasından dolayı çocukların ahlaki kural bilgilerinin düşük olduğu ve çocuğun ne kadar kardeş sayısına sahip olmasının da ahlak bilgi kuralları üzerinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekâ ve ahlaki kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, çocukların ahlaki kural bilgilerinin, onların eğitimine devam ettikleri okul, ailenin ekonomik geliri ve aile bireylerinin yaşı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı neticesine varılmıştır.

Meriç ve Özyürek (2018, s. 156) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi süreç çocuklarının ahlaki ve toplumsal kural bilgilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ordu ili Fatsa ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ve öğrenimlerini sürdüren altmış ay ve üzeri 123 kız ve 104 erkek öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin cinsiyet faktörüne bağlı olarak farklılık göstermediği, aile bireylerinden babalarının eğitim düzeyleri ve profesyonel bir iş çalışma durumları çocukların ahlak kural düzeylerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Okul öncesi ahlaki kural bilgi seviyeleri ile sosyal kural bilgi düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Sarı (2018, s. 6) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi süreçteki çocukların sosyal ve ahlaki kural bilgileriyle annelerinin aile fonksiyonlarına ilişkin anlayışları arasındaki bağlantının ele alınması amaçlanmıştır. Araştırmaya Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında anaokullarında eğitim ve öğretimini sürdüren 4-5 yaş arasında 326 çocuk ve onların ebeveynleri katılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin ahlaki ve sosyal kural bilgileri ölçeğinde anne ve baba eğitim seviyeleri, annelerinin yaşları, çocuğun cinsiyeti ve kardeş sayısına göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Aile Değerlendirme Ölçeği ile ahlaki ve sosyal kural bilgileri ölçeği arasında da anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dilber ve Alkan-Ersoy (2016, s. 2215) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi çocukların ahlaki yargı seviyeleri ile bireyler arası problem çözme yetileri arasındaki bağın ele alınması hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında Ankara il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ve 2014 – 2015 eğitim öğretim yılında eğitimine devam eden beş farklı anaokulundan 4-5 yaş grubunda yer alan 9048 çocuk katılmıştır. Araştırma sonunda çocukların kişiler arası problem çözme testi düzeyleri ve ahlaki yargı ölçeğinin alt boyutları

ve toplamında ortaya çıkan sonuçlar arasında düşük seviyede fakat pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların akran zorlayıcı çözüm puanları ve ahlaki yargı ölçeğinde yer alan sosyal yardımlaşma ve aile kuralı puanları arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erel (2016, s. 5) tarafından yapılan araştırmada çocukların fikir alma yetileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisinin okul öncesi dönem düzeyine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara ili merkezinde Beytepe, Çayyolu, Eryaman ve Batıkent bölgelerinde özel kreş ve ana okullarda ve Sincan bölgesinden de halk eğitim merkezi bünyesinde eğitim gören 4-6 yaş aralığında olan 153 çocuk ve onların aile bireylerinden dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda çocukların duygusal ve bilişsel bakış açısı alma yetileri ile ahlaki yargılamalarının demografik değişkenler içinde bulunan yaş, cinsiyet ve ekonomik düzeye göre anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların ahlaki ihlallerin temelinde yer alan niyetleri fark edebildikleri, yorumlayabildikleri ve bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kabadayı ve Aladağ'ın (2010, s. 895) yapmış olduğu çalışmada çeşitli ilköğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin ahlaksal gelişimlerinin farklı değişkenler yönünden değerlendirilmesinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde çeşitli eğitim kurumlarında öğrenimine devam eden 212 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda çeşitli eğitim kurumlarında eğitim ve öğrenimini sürdüren öğrencilerin okul durumlarına, okul öncesi eğitim durumlarına ve demografik değişkenlerden cinsiyet faktörüne göre ahlaki yargı düzeylerinde önemli bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşa-Giren (2008, s. 163) tarafından yapılan çalışmada otokontrol eğitiminin okulöncesi çocukların ahlaksal ve toplumsal kural anlayışları ile bilişsel tempolarına yansımalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Erzurum il merkezinde bulunan Nene Hatun Anaokulunda eğitim ve öğretimini sürdüren 5-6 yaş aralığında olan deneme ve kontrol grubu olmak üzere 34 çocuk katılmıştır. Araştırma sonunda deneme ve kontrol grubu çocukların toplumsal normların uygulama sürecinde otoriteye bağlı bulunmadıkları, otoritenin bulunmadığı durumlarda da kurallara uygun davranış sergilenmesi gerektiği anlayışına hakim oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca ahlaki ve sosyal kural anlayışı ölçeği, alt ölçeği ahlak ve sosyal kural algısı ölçeğinin alt ölçeği kural yokluğu ve genelle alt faktörleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sözer-Çapan (2005, s. 6) tarafından yapılan araştırmada üç-on bir yaş aralığındaki çocukların ahlak gelişimlerinin Piaget'in ahlaki gelişim kuramlarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul ili Kadıköy ve Maltepe ilçelerinde yer alan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören yirmi çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonunda ahlaki yargı ölçeği toplam puanlarında çocukların yaş, yaş grupları, kardeşinin olup olmaması, kaçıncı sırada olması, annesinin öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, yedi yaşındaki çocukların okul öncesi eğitim alıp almaması, yaş ve ailenin ekonomik düzeyi gibi faktörlere ara rakamsal olarak anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca ulaşılan bulguların Piaget'in temel önermelerinin ahlaki yargı tutum ve davranışlarıyla doğru orantılı şekilde sonuçların otaya çıktığı, ahlaki gelişimde bilişsel gelişime uygun şekilde sıralamanın değişiklik göstermediği fakat üst düzey ahlaki yargıda bulunma yaşında değişmelerin olabileceği de tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, anaokulu ve ilkokul 1,2,3,4. sınıfa devam eden öğrencilerin, kişisel yaralanma, mal tahribi ile sonuçlanan ve kasıt ya da kaza sonucu gerçekleşen eylemlerin bulunduğu öykü çiftlerinde belirtilen durum ile ilgili ahlaki yargılamalarını etkileyen etkenler araştırılmıştır. Bu kapsamda kişisel yaralanma, mal tahribi ile sonuçlanan ve kasıt ya da kaza sonucu gerçekleşen eylemlerde öğrencilerin ahlaki yargılamalarında yaş, cinsiyet ve kardeş sayısının etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olup (Karasar, 2005), değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyup olguyu daha iyi anlayabilme ve tahminler yürütmeyi sağlar (Büyüköztürk, 2011).

3.2. Evren ve örneklem

Sakarya ili Hendek ilçesi ilkokul ve anaokulu öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Örneklem, bir ilkokul ile bu ilkokuldan ayrılıp bağımsız olarak eğitime başlayan bir anaokulunun toplam 200 öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		Yaş					Toplam
		5	6	7	8	9	
KARDEŞ SAYISI	TEK ÇOCUK	7	4	1	5	2	19
	2 ÇOCUK	18	23	19	16	14	90
	3 ÇOCUK	11	10	15	12	11	59
	4 ÇOCUK	2	3	5	7	12	29
	5 VE ÜZERİ ÇOCUK	2	0	0	0	1	3
	TOPLAM	40	40	40	40	40	200
CİNSİYET	KIZ	21	24	25	19	20	109
	ERKEK	19	16	15	21	20	91
	TOPLAM	40	40	40	40	40	200

Tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 109'u kız, 91'i erkektir. Araştırmaya her yaş grubundan 40'ar öğrenci dahil edilmiştir. Tabloya bakıldığında kardeş sayısına göre 19 öğrenci tek çocuk, 90 öğrenci iki çocuk, 59 öğrenci üç çocuk, 29 öğrenci dört çocuk ve 3 öğrenci beş ve üzeri çocuklu aileye sahiptir.

3.3. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Piaget'in ahlaki gelişim kuramında ifade edilen, "niyet" (kasıtlı / kasıtsız) ve "hasar türü" (kişisel yaralanma / mal hasarı) kombinasyonlarına karşılık gelen 6 öykü çifti (Elkind ve Dabek, 1977) kullanılmıştır. Hazırlanan öyküler (EK 4) uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir.

Öyküler, öğrencilerin kasıtlı ya da kaza ile gerçekleşen eylemlerde yargulamalarını mal tahribini mi yoksa kişisel yaralanmayı mı göz önünde bulundurarak yapmakta olduğunu belirlemek üzere kurgulanmıştır.

3.4. Verilerin toplanması

Veriler araştırmacı tarafından öykülerin öğrencilere yüz yüze okunması ile toplanmıştır. Bağımsız ortamda yapılan bu görüşmelerde öğrencilerle önce sohbet edilmiş, rahat ve huzurlu hissedecekleri bir ortam sunulmuştur. Araştırma için kullanılan oda okulun çok amaçlı sınıfı olarak seçilmiştir. Araştırmada her öğrenci için süre ihtiyaca göre esnetilmiştir. Genel olarak bir öğrenciye ayrılan süre 15 dakikayı geçmemiştir.

Öyküler anasınıfı ve birinci sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından bireysel olarak okunmuş; ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ise odaya beşer kişilik gruplar halinde alınmış, öğrencilere işaretleme yapabilecekleri sayfalar dağıtılmış ve öyküler yine araştırmacı tarafından okunmuştur. Öykülerin okunmasından sonra öğrencilere “Sence bu çocuklardan hangisi daha hatalı?” sorusu sorulmuş ve hatalı buldukları çocuğu belirterek nedenini açıklaması istenmiştir. Öğrencilerden alınan yanıtlar araştırmacı tarafından not alınmıştır. Elde edilen yanıtlar kasıt, kaza, kişisel tahrip, mal tahribi durumlarına göre sınıflandırılmış ve kaydedilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları nitel veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada iç geçerliliği sağlamak üzere yorumlayıcı fenomenoloji ve uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmanın verileri iki çocuk gelişimi uzmanı öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliği için ise öğrencilerle görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği amacıyla nitel veriler sayısal değerlere dönüştürülerek analiz edilmiştir.

Çalışmada içerik analizinin güvenilirliği sağlamak için Cohen’s Kappa uyuşum yüzdesi formülünden yararlanılmıştır. Uyuşum yüzdesi “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü ile hesaplanmaktadır (Huberman ve Miles, 1994). Güvenirlik hesaplaması sonucu uyuşum katsayısı .70’ten yüksek ise güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu araştırmadaki kodlayıcıların uyuşum yüzdesi olan Cohen’s Cappa katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir. $(1085 / (1085+115) \times 100 = .90)$

Çalışmadan elde edilen nicel verilere, nitel verilere verilen sayısal değerlerle ulaşıldığından geçerlik ve güvenilirliği, nitel verilerin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları ile bağlantılıdır.

3.5. Verilerin analizi

Araştırmada çocukların öykü çiftlerinde belirtilen durumlar karşısında verdikleri yanıtlar, yaş, cinsiyet ve kardeş sayılarına göre bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler cinsiyet, yaş grubu ve kardeş sayılarına göre sınıflandırılmıştır. Veriler SPSS programına işlenirken çocukların yanıtları her öykü için ayrı ayrı kodlanmıştır.

Kodlamada ilk öykü için “1=Kişisel Tahrip, 2=Mal Tahribi”, ikinci öykü için “1=Kişisel Tahrip, 2=Mal Tahribi”, üçüncü öykü için “1=Kasıt, 2=Kaza”, dördüncü öykü için “1=Kasıt, 2=Kaza”, beşinci öykü için “1=Kasıt, 2=Kaza, 3=Kişisel Tahrip, 4=Mal Tahribi”, altıncı öykü için “1=Kasıt, 2=Kaza, 3=Kişisel Tahrip, 4=Mal Tahribi” kodlamaları uygulanmış ve veriler sayısal olarak analiz edilebilmiştir.

İki ya da daha çok grup arasında nitel bir değişken yönünden fark olup olmadığını belirlemek için Ki Kare testi kullanılır. İki değişken için Ki Kare (kay-kare, chi-square) testi, iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test eder. İki değişken arasında ilişkinin olması, bir değişkenin düzeylerindeki cevapların, diğer değişkenin düzeylerinde farklılaştığını gösterir. İki değişkenin de en az iki kategorisi vardır. Bu durumda oluşturulan çapraz tablo 2x2’lidir. Ancak değişkenlerin ikiden fazla kategorisi olma durumunda çapraz tablolar 2x3, 3x4 olabilir. Çapraz tablolarda yer alan kutucuklarda 5’ ten küçük frekans değeri bulunuyorsa Fisher’ın Tam Olasılık Testi kullanılır. Eğer 5’ten küçük değerlerin bulunduğu kutucukların sayısı toplam kutucuk sayısının yüzdesi %20’yi aşıyorsa tablolarda sadece yüzde ve frekans değerleri verilir (Büyüköztürk, 2002, s. 158). Veriler, bu ilkeler çerçevesinde SPSS paket programı ile analiz edilmiştir

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Verilerin Ki Kare analizi sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin 6 öykü çiftinde yer alan eylemlere yönelik ahlaki yargıları, yaş, cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerine göre ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma bulgularında Ki Kare analizleri sonucunda oluşturulmuş olan tablolarda yer alan kutucuklarda frekansın 5'ten küçük olması durumunda Fisher'ın Tam Olasılık Testi uygulanmıştır. Frekansı 5'ten küçük olan kutucukların yüzdesi %20'yi aşması halinde tablolar yüzde ve frekans değerleri verilerek sunulmuştur.

Tablo 2

Birinci Öykü Çifti: Kasıtlı Yapılan Eylemlerde Zararın Çeşidi ile Yaş Arasındaki İlişki

		Kişisel Zarar	Mal Zararı	Ki Kare	p
Yaş	5	26	14	15,718 ^a	,003*
		65,0%	35,0%		
	6	31	9		
		77,5%	22,5%		
	7	35	5		
		87,5%	12,5%		
	8	33	7		
		82,5%	17,5%		
	9	39	1		
		97,5%	2,5%		
Total	164	36			
	82,0%	18,0%			

Tablo 2’de, kişisel yaralanma ya da mal tahribi ile sonuçlanan kasıtlı yapılan eyleme yönelik yapılan ahlaki yargılamada çocukların yaşları arasındaki ilişkiyi gösteren ki kare analizi sonuçları görülmektedir. Buna göre 5 yaşındaki öğrenciler kişiye verilen zararı %65 oranında hatalı bulurken, 9 yaşta bu oran %97,5 olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yaşları büyüdükçe kasıtlı yapılan eylemlerde kişisel zararın daha hatalı olduğu yönünde yargılamada bulduklarını göstermektedir. Bu bulgu kasıtlı yapılan eylemlerde öğrencilerin yaşları ile hasarın cinsi arasında anlamlı bir fark olduğu göstermektedir ($\chi^2=15,718$, $p<0$).

Tablo 3

İkinci Öykü Çifti: Kaza İle Yapılan Eylemlerde Zararın Çeşidi ile Yaş Arasındaki İlişki

		Kişisel Tahrip	Mal Tahribi	Ki Kare	p
Yaş	5	30	10	6,693 ^a	,153
		75,0%	25,0%		
	6	35	5		
		87,5%	12,5%		
	7	28	12		
		70,0%	30,0%		
	8	35	5		
		87,5%	12,5%		
	9	34	6		
		85,0%	15,0%		
	Total	162	38		
		81,0%	19,0%		

Tablo 3’de, kişisel yaralanma ya da mal tahribi ile sonuçlanan kaza ile yapılan eyleme yönelik yapılan ahlaki yargılamada çocukların yaşları arasındaki ilişkiyi gösteren Ki kare analizi sonuçları görülmektedir. 5 yaşındaki öğrenciler kişiye verilen zararı %75 oranında hatalı bulurken, 9 yaşta bu oran %85 olmaktadır. Kaza ile yapılan eylemlerde öğrencilerin

yaşları ile hasarın cinsi arasında farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. ($\chi^2=6,693$, $p>0.05$). Diğer bir ifade ile, eğer bir eylem kaza ile gerçekleşmişse eylemin sonucundaki hasarın mala mı kişiye mi yapıldığı arasında fark bulunmamaktadır.

Tablo 4

Üçüncü Öykü Çifti: Kişisel Tahrip ile Sonuçlanan Eylemlerde Niyetin Çeşidine Göre Yapılan Ahlaki Yargılamada Yaşın Etkisi

		Kasıt	Kaza
Yaş	5	36 90,0%	4 10,0%
	6	40 100,0%	0 0,0%
	7	40 100,0%	0 0,0%
	8	38 95,0%	2 5,0%
	9	39 97,5%	1 2,5%
Total		193 96,5%	7 3,5%

Tablo 4'te kişisel tahrip ile sonuçlanan eylemin kaza ya da kasıtlı yapılması durumunda yapılan ahlaki yargılama ile öğrencilerin yaşları arasında bir fark olup olmadığını gösteren % ve frekans değerleri görülmektedir. 5 yaşındaki öğrenciler eylemin kasıtlı yapılması halinde %90 daha hatalı olduğunu düşünürken, 9 yaşta bu oran %97,5 olmaktadır. Bu durum öğrencilerin yaşları büyüdükçe ahlaki yargılamalarını kasıtlı yapılan eylem yönünde yaptıklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 5 yaş grubu %90 (36), 6 yaş grubu %100 (40), 7 yaş grubu %100 (40), 8 yaş grubu %95(38), 9 yaş grubu ise %97,5 (39) oranında kasıtlı yapılan eylemi daha hatalı bulmuştur.

Tablo 5

Dördüncü Öykü Çifti: Mal Tahribi ile Sonuçlanan Eylemlerde Niyetin Çeşidine Göre Yapılan Ahlaki Yargılamada Yaşın Etkisi

	Kasıt	Kaza
5	37 92,5%	3 7,5%
6	39 97,5%	1 2,5%
7	40 100,0%	0 0,0%
8	37 92,5%	3 7,5%
9	37 92,5%	3 7,5%
Total	190 95,0%	10 5,0%

Tablo 5, mal tahribi ile sonuçlanan eylemin kaza ya da kasıtlı yapılması durumunda yapılan ahlaki yargılama ile öğrencilerin yaşları arasında bir fark olup olmadığını gösteren % ve frekans değerleri görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerden 5 yaş grubu %92,5 (37), 6 yaş grubu %97,5 (39), 7 yaş grubu %100 (40), 8 yaş grubu %92,5 (37), 9 yaş grubu ise %92,5 (37) oranında kasıtlı yapılan eylemi daha hatalı bulmuştur.

Tablo 6

Beşinci Öykü Çifti: Mal Tahribi Kaza ile Kişisel Yaralanma Kasıt Durumunda Yapılan Ahlaki Yargılamada Yaşın Etkisi

	Kasıt	Kaza	Kişisel Tahrip	Mal Tahribi
5	29	0	11	0
	72,5%	0,0%	27,5%	0,0%
6	21	0	17	2
	52,5%	0,0%	42,5%	5,0%
7	23	0	17	0
	57,5%	0,0%	42,5%	0,0%
8	20	0	19	1
	50,0%	0,0%	47,5%	2,5%
9	21	2	17	0
	52,5%	5,0%	42,5%	0,0%
Total	114	2	81	3
	57,0%	1,0%	40,5%	1,5%

Tablo 6’da, çocukların mal tahribi ile sonuçlanan kaza ile yapılmış eylemler ve kişisel yaralanma ile sonuçlanan kasıtlı yapılmış eylemlerde yaşlarına göre ahlaki yargılamalarına ait % ve frekans değerleri görülmektedir.

Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerden, 5 yaş grubu %72,5 (29), 6 yaş grubu %52,5 (21), 7 yaş grubu %57,5 (23), 8 yaş grubu %50,0 (20), 9 yaş grubu ise %52,5 (21) oranında kasıtlı yapılan eylemlerin daha hatalı olduğu yönünde bir ahlaki yargılamada bulunmuşlardır. Eğer eylem kaza ile bile olsa kişisel yaralanmanın 5 yaş grubu %27,5 (11), 6 yaş grubu %42,5 (17), 7 yaş grubu %42,5 (17), 8 yaş grubu %47,5 (19), 9 yaş grubu ise %42,5 (17) oranında hatalı olduğu yönünde ahlaki yargılamada bulunulmuştur. Bu durum çocukların kasıtlı yapılan eylemler ile kişisel yaralanma ile sonuçlanan eylemlerin daha hatalı olduğu yönünde bir yargılamada bulduklarını göstermektedir.

Tablo 7

Altıncı Öykü Çifti: Mal Tahribi Kasıt ile Kişisel Yaralanma Kaza Durumunda Yapılan Ahlaki Yargılamada Yaşın Etkisi

	Kasıt	Kaza	Kişisel Tahrip	Mal Tahribi	Ki Kare	p
5	13	11	11	5	19,694 ^a	,073
	32,5%	27,5%	27,5%	12,5%		
6	11	3	17	9		
	27,5%	7,5%	42,5%	22,5%		
7	13	7	16	4		
	32,5%	17,5%	40,0%	10,0%		
8	12	3	12	13		
	30,0%	7,5%	30,0%	32,5%		
9	15	3	11	11		
	37,5%	7,5%	27,5%	27,5%		
Total	64	27	67	42		
	32,0%	13,5%	33,5%	21,0%		

(%20'yi aşmadığı için Fisher düzeltmesi uygulanmıştır.)

Tablo 7'de, mal tahribi ile sonuçlanan kasıt ile yapılmış eylemler ve kişisel yaralanma ile sonuçlanan kaza ile yapılmış eylemlerde çocukların yaşlarına göre ahlaki yargılamaları arasında bir ilişki olup olmadığını gösteren ki kare analizi görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerden, 5 yaş grubu kasıtlı yapılan bir eylemin daha hatalı bulurken %35,5 (13), yaş arttıkça kişisel yaralanma ile sonuçlanan eylemlerin daha hatalı olduğu yönünde ahlaki yargıda bulunmuşlardır. 6 yaş grubundaki öğrenciler (%42,5) kişisel yaralanmayı kaza ile bile gerçekleştirmiş olsa daha hatalı olma yönünde ahlaki yargılamada bulunmuşlardır. 8 ve 9 yaş grubunda kişisel yaralanma ile bile sonuçlansa kaza ile yapılmış eylemlerin en az hatalı olduğu yönünde ahlaki yargılamada bulunmuşlardır. Ancak bu

farkın, öğrencilerin yaşları ile ahlaki yargulamaları arasında anlamlı olmadığı görülmektedir. ($\chi^2=19,694$. $p>0.05$).

Tablo 8

Birinci Öykü Çifti: Kasıtlı Yapılan Eylemlerde Zararın Çeşidi ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

		Kişisel Tahrir	Mal Tahribi	Total	Ki Kare	p
Cinsiyet	Kız	96 88,1%	13 11,9%	109 100,0%	5,987 ^a	,012*
	Erkek	68 74,7%	23 25,3%	91 100,0%		
Total		164 82,0%	36 18,0%	200 100,0%		

Tablo 8’de, kasıtlı yapılan eylemlerde kız öğrenciler kişiye verilen zararı %88,1 oranında hatalı bulurken, erkeklerde bu oran %74,7 olmakta ve mala verilen zararın da %23,3 hatalı olduğu yönünde ahlaki yargulamada buldukları görülmektedir. Bu bulgu kasıtlı yapılan eylemlerde öğrencilerin cinsiyetleri ile hasarın cinsi arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($\chi^2=5,987$, $p<0.05$).

Tablo 9

İkinci Öykü Çifti: Kaza ile Yapılan Eylemlerde Zararın Çeşidi ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

		Kişisel Tahrir	Mal Tahribi	Total	Ki Kare	p
Cinsiyet	Kız	88 80,7%	21 19,3%	109 100,0%	,011 ^a	,532
	Erkek	74 81,3%	17 18,7%	91 100,0%		
Total		162 81,0%	38 19,0%	200 100,0%		

Tablo 9’da, kız öğrenciler kişiye verilen zararı %80,7 oranında hatalı bulurken, erkek öğrencilerde bu oran %81,3 dir. Kaza ile yapılan ve kişisel yaralanma ile sonuçlanan eylemlerde öğrencilerin cinsiyetleri ile ahlaki yargılamaları arasında farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($\chi^2=0,11$, $p>0.05$). Diğer bir ifade ile, eğer bir eylem kaza ile gerçekleşmişse eylemin sonucundaki hasarın kişiye yapılması durumunda her iki cinsiyet de hatalı olma yönünde ahlaki yargılamada bulunmuştur.

Tablo 10

Üçüncü Öykü Çifti: Kişisel Tahrip ile Sonuçlanan Eylemlerde Niyetin Çeşidi ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

		Kasıt	Kaza	Total	Ki Kare	p
Cinsiyet	Kız	107	2	109	1,967 ^a	,155
		98,2%	1,8%	100,0%		
	Erkek	86	5	91		
		94,5%	5,5%	100,0%		
Total		193	7	200		
		96,5%	3,5%	100,0%		

Tablo 10’da, kız öğrenciler kişisel tahrip ile sonuçlanan eylemin kasıtlı yapılması halinde %98,2 oranında hatalı olduğunu düşünürken, erkek öğrencilerde bu oran %94,5 olmaktadır. Kasıtlı yapılan ve kişisel tahrip ile sonuçlanan eylemin hatalı olduğu yönünde yapılan ahlaki yargılamada cinsiyete yönelik bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2=1,967$, $p>0.05$).

Tablo 11

Dördüncü Öykü Çifti: Mal Tahribi İle Sonuçlanan Eylemlerde Niyetin Çeşidi İle Cinsiyet Arasındaki İlişki

		Kasıt	Kaza	Total	Ki Kare	p
Cinsiyet	Kız	106	3	109		
		97,2%	2,8%	100,0%		
	Erkek	84	7	91		
		92,3%	7,7%	100,0%	2,548 ^a	,102
Total	190	10	200			
		95,0%	5,0%	100,0%		

Tablo 11’de, kız öğrenciler mal tahribi ile sonuçlanan eylemleri kasıtlı yapılması durumunda %97,2 oranında hatalı olduğu yönünde yargıda bulunurken, erkek öğrencilerde bu oran %92,3’tür. Bu bulgu, kasıtlı yapılan ve mal tahribi ile sonuçlanan eylemlerde öğrencilerin yargılamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir ($\chi^2=2,548$, $p>0.05$)

Tablo 12

Beşinci Öykü Çifti: Mal Tahribi Kaza ile Kişisel Yaralanma Kasıt Durumunda Yapılan Ahlaki Yargılamada Cinsiyetin Etkisi

		Kasıt	Kaza	Kişisel Tahrip	Mal Tahribi	Total
Cinsiyet	Kız	58	2	47	2	109
		53,2%	1,8%	43,1%	1,8%	100,0%
		56	0	34	1	91
	Erkek	61,5%	0,0%	37,4%	1,1%	100,0%
Total	114	2	81	3	200	
	57,0%	1,0%	40,5%	1,5%	100,0%	

Tablo 12’de kız öğrenciler bir eylemin kasıtlı yapılmasını %53 hatalı bulurken, erkek öğrenciler %61,5 oranında hatalı bulmuştur. Aynı şekilde eylemin kişisel hata ile sonuçlanmasını kız öğrenciler %43,1 hatalı bulurken erkek öğrenciler %37,4 oranında hatalı bulmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin, bir eylemin kasıtlı yapılması ve sonucunda kişisel yaralanmaya yol açması durumunun hatalı olduğu yönünde yapılan ahlaki yargılamalarında cinsiyetlerinin bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Tablo 13

Altıncı Öykü Çifti: Mal Tahribi Kasıt ile Kişisel Yaralanma Kaza Durumunda Yapılan Ahlaki Yargılamada Cinsiyetin Etkisi

		Kasıt	Kaza	Kişisel Tahrip	Mal Tahribi	Total	Ki Kare	P
Cinsiyet	Kız	33	19	35	22	109		
		30,3%	17,4%	32,1%	20,2%	100,0%		
	Erkek	31	8	32	20	91	3,179 ^a	,365
		34,1%	8,8%	35,2%	22,0%	100,0%		
Total		64	27	67	42	200		
		32,0%	13,5%	33,5%	21,0%	100,0%		

Tablo 13’te, çocukların mal tahribi ile sonuçlanan kasıtlı yapılmış eylemler ve kişisel yaralanma ile sonuçlanan kaza ile yapılmış eylemlere ilişkin ahlaki yargılamalarının cinsiyete göre bir fark yaratıp yaratmadığını gösteren Ki kare analizi görülmektedir. Analiz sonuçları, çocukların kasıtlı yapılmış eylemlerle kaza ile bile yapılmış olsa kişisel yaralanma ile sonuçlanan eylemlerin daha hatalı olduğu yönünde ahlaki yargıda bulduklarını göstermektedir. Kız öğrenciler kasıtlı bir eylemi %30,3 hatalı bulurken erkek öğrencilerde bu oran %34,1 dir. Kişisel yaralanma ile sonuçlanan bir eylemi kız öğrenciler %32,1 daha hatalı bulurken, erkek öğrenciler %35,2 oranında hatalı bulmaktadırlar. Öğrencilerin ahlaki yargılamalarının cinsiyete göre anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir ($\chi^2=3,179$. $p>0.05$).

Tablo 14

Birinci Öykü Çifti: Kasıtlı Yapılan Eylemlerde Zararın Çeşidi ile Kardeş Sayısı Arasındaki İlişki

		Kişisel Tahrip	Mal Tahribi	Total	Ki Kare	p
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	14 77,8%	4 22,2%	18 100,0%	,835 ^a	,659
	2 Çocuk	73 80,2%	18 19,8%	91 100,0%		
	3 Ve Üzeri	77 84,6%	14 15,4%	91 100,0%		
Total		164 82,0%	36 18,0%	200 100,0%		

Tablo 14’de, kasıtlı yapılan eylemlerde eylemin sonucunun kardeş sayısı değişkenine göre fark yaratıp yaratmadığı ile ilgili Ki Kare analizi sonuçları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin kardeş sayısı kaç olursa olsun toplamda %82,0, kişisel yaralanmaya yol açan eylemin daha hatalı olduğu yönünde ahlaki yargıda bulunduğu görülmektedir. Kardeş sayısı 3 ve üzeri olan öğrencilerde bu oran %84,6, kardeşi olmayan öğrencilerin %77,8 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kasıtlı yapılan eylemlerde zararın çeşidine göre yapılan yargılamalarla kardeş sayıları arasında farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. ($\chi^2=0,835$, $p>0.05$).

Tablo 15

İkinci Öykü Çifti: Kaza İle Yapılan Eylemlerde Zararın Çeşidi ile Kardeş Sayısı Arasındaki İlişki

		Kişisel Tahrip	Mal Tahribi	Total	Ki Kare	p
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	14 77,8%	4 22,2%	18 100,0%	,705 ^a	,703
	2 Çocuk	72 79,1%	19 20,9%	91 100,0%		
	3 Ve Üzeri	76 83,5%	15 16,5%	91 100,0%		
Total		162 81,0%	38 19,0%	200 100,0%		

Tablo 15'te, kaza ile yapılan eylemlerde, eylemin sonucunun kardeş sayısı değişkenine göre fark yaratıp yaratmadığı ile ilgili Ki Kare analizi sonuçları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin kardeş sayısı kaç olursa olsun toplamda %81,0, kişisel yaralanmaya yol açan eylemin daha hatalı olduğu yönünde ahlaki yargıda bulunduğu görülmektedir. Kardeşi olmayan öğrenciler, iki kardeş olanlarla, üç ve daha fazla kardeşi olanların, eylemin kişisel yaralanma ile sonuçlanmasının daha hatalı olduğu yönünde ahlaki yargıda bulunma oranları sırasıyla %77,8, %79,1 ve %83,5 dir. Kardeş sayısı arttıkça oran artmakla birlikte bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($\chi^2=0,705$, $p>0.05$).

Tablo 16

Üçüncü Öykü Çifti: Kişisel Tahrip İle Sonuçlanan Eylemlerde Zararın Çeşidi İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişki

		Kasıt	Kaza	Total
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	18	0	18
		100,0%	0,0%	100,0%
	2 Çocuk	87	4	91
		95,6%	4,4%	100,0%
	3 ve üzeri	88	3	91
		96,7%	3,3%	100,0%
Total		193	7	200
		96,5%	3,5%	100,0%

Tablo 16'da, kişisel yaralanma ile sonuçlanan eylemlerde, eylemin arkasında yatan niyete göre yapılan ahlaki yargılama ile kardeş sayıları arasındaki % ve frekans değerleri görülmektedir.

Buna göre öğrencilerin kardeş sayısı kaç olursa olsun toplamda %96,5 kasıtlı yapılan eylemin daha hatalı olduğu yönünde ahlaki yargıda bulunduğu görülmektedir. Kasıtlı yapılan eylemin daha hatalı olması yönünde yapılan yargılamaların % ve frekans değerlerinin kardeş sayılarına göre farklı olmadığı görülmektedir. Kardeşi olmayan öğrencilerin tamamı %100, kasıtlı yapılan eylemi hatalı bulurken, bu oranın 2 kardeşli öğrencilerde %95,6, 3 ve daha fazla kardeşli öğrencilerde ise %96.7 olduğu görülmektedir.

Tablo 17

Dördüncü Öykü Çifti: Mal Tahribi İle Sonuçlanan Eylemlerde Zararın Çeşidi İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişki

		Kasıt	Kaza	Total
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	18	0	18
		100,0%	0,0%	100,0%
	2 Çocuk	84	7	91
		92,3%	7,7%	100,0%
	3 Ve Üzeri	88	3	91
		96,7%	3,3%	100,0%
Total		190	10	200
		95,0%	5,0%	100,0%

Tablo 17’de, mal tahribi ile sonuçlanan eylemlerde, eylemin arkasında yatan niyete göre yapılan ahlaki yargılama ile kardeş sayıları arasındaki % ve frekans değerleri görülmektedir.

Buna göre öğrencilerin kardeş sayısı kaç olursa olsun toplamda %95,0 oranında kasıtlı yapılan eylemin daha hatalı olduğu yönünde ahlaki yargıda bulunduğu görülmektedir. Kasıtlı yapılan eylemin daha hatalı olması yönünde yapılan yargılamaların % ve frekans değerlerinin kardeş sayılarına göre farklı olmadığı görülmektedir. Kardeşi olmayan öğrencilerin tamamı %100, kasıtlı yapılan eylemi hatalı bulurken, bu oranın 2 kardeşli öğrencilerde %92,3 üç ve daha fazla kardeşli öğrencilerde ise %96,7 olduğu görülmektedir.

Tablo 18

Beşinci Öykü Çifti: Mal Tahribi Kaza İle Kişisel Yaralanma Kasıt Durumunda Yapılan Ahlaki Yargılamada Kardeş Sayısının Etkisi

		Kasıt	Kaza	Kişisel Tahrip	Mal Tahribi	Total
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	12 66,7%	0 0,0%	6 33,3%	0 0,0%	18 100,0%
	2 Çocuk	50 54,9%	0 0,0%	38 41,8%	3 3,3%	91 100,0%
	3 ve üzeri	52 57,1%	2 2,2%	37 40,7%	0 0,0%	91 100,0%
Total		114 57,0%	2 1,0%	81 40,5%	3 1,5%	200 100,0%

Tablo 18’de, çocukların mal tahribi ile sonuçlanan kaza ile yapılmış eylemler ve kişisel yaralanma ile sonuçlanan kasıtlı yapılmış eylemlerde öğrencilerin kardeş sayılarına göre ahlaki yargılamalarına ait % ve frekans değerleri görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, eylemin kişisel yaralanmayla sonuçlanmasından çok, kasıtlı yapılması nedeniyle hatalı bulduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan kardeşi olmayan öğrenciler %66,7 oranında eylemi kasıtlı yapıldığı için hatalı bulurken, %33,3 oranında kişisel yaralanma ile sonuçlanması nedeniyle hatalı bulmuştur. İki kardeşli öğrenciler %54,9 oranında eylemi kasıtlı yapıldığı için hatalı bulurken, %41,8 oranında kişisel yaralanma ile sonuçlanması nedeniyle hatalı bulmuştur. Aynı şekilde üç ve üzeri kardeşli öğrencilerde ise %57,1 oranında eylemi kasıtlı yapıldığı için hatalı bulurken, %40,7 oranında kişisel yaralanma ile sonuçlanması nedeniyle hatalı bulmuştur.

Tablo 19

Altıncı Öykü Çifti: Mal Tahribi Kasıt İle Kişisel Yaralanma Kaza Durumunda Yapılan Ahlaki Yargılamada Kardeş Sayısının Etkisi

		Kasıt	Kaza	Kişisel Tahrip	Mal Tahribi	Total	Ki Kare	p
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	7 38,9%	3 16,7%	6 33,3%	2 11,1%	18 100,0%		
	2 Çocuk	27 29,7%	12 13,2%	36 39,6%	16 17,6%	91 100,0%	5,175 ^a	,522
	3 Ve Üzeri	30 33,0%	12 13,2%	25 27,5%	24 26,4%	91 100,0%		
Total		64 32,0%	27 13,5%	67 33,5%	42 21,0%	200 100,0%		

Tablo 19’da, çocukların mal tahribi ile sonuçlanan kasıtlı yapılmış eylemler ve kişisel yaralanma ile sonuçlanan kaza ile yapılmış eylemlere ilişkin ahlaki yargılamalarının kardeş sayılarına göre bir fark yaratıp yaratmadığını gösteren Ki Kare analizi görülmektedir. Analiz sonuçları, kardeşi olmayan çocukların kasıtlı yapılmış eylemleri %38,9 daha hatalı bulurken, 2 kardeş olanların %39,6 kaza ile bile yapılmış olsa kişisel yaralanma ile sonuçlanan eylemlerin daha hatalı olduğu yönünde ahlaki yargıda bulduklarını göstermektedir. Üç ve daha üzeri kardeşi olan çocuklar kasıtlı yapılmış eylemi daha hatalı bulurken, kişisel yaralanma ile sonuçlanan eylemin %27,5 daha hatalı olduğu yönünde ahlaki yargılamada bulunmuştur. Bu sonuçlar çocukların ahlaki yargılamaları ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($\chi^2=5,175$, $p>0.05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada çocukların ahlaki akıl yürütme ve yargılama becerilerini etkileyen etkenlerin neler olabileceği Piaget'in ahlaki gelişim kuramı temelinde belirlenmeye çalışılmıştır.

5.1. Sonuç ve tartışma

Anasınıfı, 1-2-3-4. sınıf öğrencilerinin kasıt ya da kaza sonucu gerçekleşen ve kişisel yaralanma, mal tahribi ile sonuçlanan eylemlere yönelik ahlaki yargılamalarını yaş, cinsiyet ve kardeş sayısının etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Her sınıf seviyesinden 40 olmak üzere toplam 200 öğrenciye kasıtlı ya da kaza ile yapılmış, kişisel yaralanma ve mal tahribi ile sonuçlanmış eylemlerin kombinasyonlarının bulunduğu öykü çiftleri okunmuş ve öyküde yer alan çocuklardan hangisinin daha hatalı olduğu ve nedeni sorulmuştur.

Sonuçlar, kasıtlı yapılan eylemlerde eylemin kişisel yaralanma ya da mal tahribi ile sonuçlanması durumunda (birinci öykü çifti) yapılan ahlaki yargılamalar ile çocukların yaşları arasında farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Çünkü 5 yaşındaki öğrenciler kişisel yaralanma ile sonuçlanan eylemi %65 oranında hatalı bulurken mal tahribi ile sonuçlanana %35 oranında hatalı bulmuştur. Bu oran 9 yaşındaki öğrencilerde kişisel yaralanmada %97,5 mal tahribinde %2,5 tir. Bu durum çocukların yaşları büyüdükçe kasıtlı yapılan eylemlerde kişisel yaralanmanın daha hatalı olduğu yönünde ahlaki yargılamada bulduklarını göstermektedir. Ancak kaza ile yapılan eylemlerde eylemin kişisel yaralanma ya da mal tahribi ile sonuçlanması durumunda (ikinci öykü çifti) yapılan ahlaki yargılamalar ile çocukların yaşları arasında farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan kasıtlı ya da kaza ile yapılmış, kişisel yaralanma ve mal tahribi ile sonuçlanmış eylemlerin bulunduğu tüm kombinasyonlarında yapılan ahlaki yargılamalarda, çocukların yaşları arasında fark olmadığını göstermektedir. Genel olarak bütün yaşlarda çocukların kasıtlı eylemlerle, kişisel yaralanma ile sonuçlanan eylemlerin daha hatalı olduğu yönünde ahlaki yargılamalarda bulunduğu görülmektedir. Bu durum çocukların ahlaki yargılamalarının nedenlerinde kendini göstermektedir. Anaokuluna devam eden öğrencilerin bile ahlaki yargılamalarını yaparken “Çünkü burnunu kanattı yani yeni burun alınamaz ki”, “Markette kol satılmıyor.” şeklindeki nedene bağlamaları, her ne olursa olsun

kişisel yaralanmaya yol açan bir eylemin daha hatalı olduğunu gördüklerini göstermektedir. Benzer sonuçlar Elkind ve Dabek'in (1977) "Çocukların ahlaki kararlarında kişisel yaralanma ve maddi hasar" başlıklı çalışmasında da elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, tüm yaş seviyelerinde İnsanların mülkiyetten daha değerli olduğunu, kişisel yaralanmaların mal hasarından bir şekilde daha ciddi olduğunu, bunun başlangıçta basitçe empatik duygu düzeyinde, sonra pragmatik fonksiyonel düzeyde ve son olarak da hümanistik bir değer düzeyinde ifade edildiğini göstermiştir.

Benzer şekilde Berg-Cross'un (1975) yaşları ortalama 6 yıl 7 ay olan 153 birinci sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada, kaza ve kötü niyet ile küçük ve büyük hasarla sonuçlanan eylemlere yönelik ahlaki yargıları incelemiştir. Çalışmanın sonucunda kazayla yapılan davranışın diğer davranışlardan önemli ölçüde daha düşük cezalar gerektirdiğini ve kötü niyetli davranışın diğer herhangi bir davranıştan önemli ölçüde daha yüksek cezalar aldığı görülmüştür.

Bu çalışmada da kişisel yaralanma ya da mal tahribi ile sonuçlanan eylemlerde (3 ve 4. Öykü çifti), eylemin kaza ile ya da kasıtlı yapılması durumunda kasıtlı yapılan eylemin daha hatalı olduğu yönünde ahlaki yargılamada bulunmuşlardır. Öğrencilerin "Ayşe hatalı çünkü annesi yokken kardeşine krem süremez.", "Çünkü cdler önemli değildi kupa daha önemliydi kardeşini dinlemedi" şeklindeki gerekçeleri kasıtlı yapılan eylemi daha hatalı bulduklarını göstermektedir.

Berg-Cross'un çalışmasının bir diğer bulgusu ise, büyük hasarla sonuçlanan bölümlerde, katılımcının küçük sonuçlarla sonuçlanan bölümlere göre daha fazla ceza almasıdır. Yani, eylemde yer alan niyet düzeyi ve türü ne olursa olsun, düşük hasar, büyük hasardan daha az cezalandırılmıştır. Bu sonuç Piaget'in görüşleriyle örtüşmektedir. Çünkü Piaget (1932/1965), çocukların 10 yaşından sonra suç ve ahlaki sorumluluk konularında sadece sonuçları dikkate almadıklarını, aynı zamanda güdülerini de dikkate aldıklarını, yanlış gibi görünen, ancak iyi niyetleri olan davranışlarda buldukları takdirde cezalandırılmayacaklarını fark etmeye başladıklarını belirtir. Bu nedenle büyük çocuklar için kötü bir şekilde ortaya çıkan iyi niyetli bir eylem, zarar vermeyen kötü niyetli bir eylemden daha az suçludur (aktaran McMahan, 2016). Ancak bu çalışmanın sonuçları, küçük çocukların da ister kişisel hasar ile ister mal hasarı ile sonuçlanmış olsun, davranışın niyetini göz önünde bulundurarak ahlaki yargılamada bulduklarını göstermektedir. Öğrencilerin "Çünkü bence çalışıyor gibi oluyor" (5 yaş), "Çünkü başka şeyler olabilirdi annesi yoksa uslu durması lazım (6 yaş)", "Çünkü babası ona ben yokken binme diyor o

dinlemiyor eğer dinlemezse işte böyle olur” (6 yaş), “Çünkü Simay işini gizli yapmış Merve öyle yapmamış” (9 yaş), şeklindeki yanıtları hasarla sonuçlanan bir eylemin kişisel ya da mala yönelik olmasını göz önünde bulundurmayıp niyetle ilgilendiklerini göstermektedir. Bu yanıtlar öğrencilerin yaşları göz önüne alındığında Piaget'in 8 veya 9 yaşına kadar çocukların yetişkinleri her şeye gücü yeten olarak gördükleri ve itaatın akıl yürütme veya yargılama olmaksızın otomatik olduğu görüşünü desteklemektedir. Ancak öğrencilerin eylemin arkasındaki niyetin ahlaki yargılamada göz önüne almaları, Piaget tarafından kabul edilen aşama teorisi hala geçerli olabildiğini ancak aşamaların Piaget'in ileri sürdüğünden daha hızlı ilerlediğini göstermektedir. Benzer şekilde zihin kuramı becerileri daha gelişmiş okul öncesi dönemdeki çocukların yanlışlıkla ya da bilerek yapılan ahlaki eylemleri daha iyi ayırt ettikleri, ahlaki yargılamalarını yalnızca eylemin sonucuna göre değil, altındaki niyeti de göz önünde bulundurarak yaptıkları görülmektedir (Killen, Mulvey, Richardson, Jampol ve Woodward, 2011). Diğer taraftan Michael J. Chandler, Stephen Greenspan, ve Carl Barenboim (1973) çocukların videolu ve sözlü olarak sunulan ahlaki ikilemlerde niyete yönelik kararlarını araştırdıkları çalışmalarında 7 yaşından küçük çocukların sıklıkla değer yüklü eylemlerin arkasındaki niyetleri göz önünde bulundurabildiklerini bulmuşlardır.

Üstün (1994, 27) yaptığı çalışmasında 7-8 yaş arasındaki çocukların bir eylem karşısındaki kararlarını tek başına almaları gerektiğini bilmediklerini ve çevresinin koyduğu kuralları kesin olarak kabul ettiğini belirtmiştir. Ancak aynı çalışmada 9-13 yaş arası çocukların bir eylemi değerlendirirken eylemi yapan kişinin bulunduğu koşulları da göz önünde bulundurdukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırmamızdaki gibi yaşın ahlaki yargıları etkileyen bir değişken olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine yönelik sonuçları, kasıtlı yapılan eylemlerde eylemin kişisel yaralanma ya da mal tahribi ile sonuçlanması durumunda (birinci öykü çifti) yapılan ahlaki yargılamalar ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında farkın anlamlı olduğunu ($\chi^2=5,987$, $p =,012$, $p<0.05$) göstermektedir. Dokuz yaşında bir erkek öğrencinin eylemin gerekçesi olarak verdiği “Çünkü telefon çok pahalı bir şey babası kızar” şeklindeki yanıt ile, 8 yaşındaki bir kız öğrencinin verdiği “Can daha kıymetlidir cana bir şey olduğunda ölebiliriz” yanıtı bu farkı açıklar niteliktedir. Diğer taraftan kasıtlı ya da kaza ile yapılmış, kişisel yaralanma ve mal tahribi ile sonuçlanmış eylemlerin bulunduğu tüm kombinasyonlarında yapılan ahlaki yargılamalarda, öğrencilerin cinsiyetleri arasında fark olmadığı görülmektedir. Berndt ve Berndt (1975) okul öncesi, ikinci sınıf ve beşinci sınıf olmak üzere üç sınıf seviyesinin her birinde 12 erkek ve 12 kız çocuğunun skizi algısı ve ahlaki

yargılamalarında kullandıkları neden ve niyetleri incelemiştir. Çocuklara kaza ve kasıt içeren dört farklı durumun sergilendiği videolar izlettirilmiştir ve öyküler okunmuştur. Sonuçlar, 5 yaşındaki çocukların eylemin gerekçesindeki kaza ve kasıt arasındaki farkı ayırt ettiklerini göstermekle birlikte, çocukların yaşları büyüdükçe kaza ve kasıta yönelik niyette daha doğru çıkarımlarda buldukları ancak, tüm ölçümlerde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu iki bulgu birbirini destekler niteliktedir.

Literatür incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi başlıklı çalışmalarında çocukların ahlaki kuralları sosyal kurallara göre daha fazla bildikleri ancak cinsiyetlerinin, ahlaki ve sosyal kural bilgisi üzerine bir etkisi olmadığını saptamıştır (Walker, 1984; Baumrind, 1986; Seçer, Çağdaş ve Seçer, 2006; Meriç ve Özyürek, 2018).

Araştırmanın kardeş sayısı değişkenine yönelik sonuçlarına göre, kasıtlı ya da kaza ile yapılmış, kişisel yaralanma ve mal tahribi ile sonuçlanmış eylemlerin bulunduğu tüm kombinasyonlarında yapılan ahlaki yargılamalarda, öğrencilerin kardeş sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öykülerde yer alan tüm kombinasyonlarda kasıtlı yapılan eylem ile kişisel zarara yol açan eylem daha hatalı bulunmuştur.

Belirtilen araştırma bulguları çocukların ahlaki yargılamalarında eylemin arkasında yatan niyetin ya da eylemin sonucunun yaşa göre farklılık gösterirken diğer değişkenler açısından fark olmadığını göstermektedir. Ancak, Schenenga (1983), babası olan ve olmayan çocukların ahlaki yargılarını karşılaştırdığı çalışmasında aralarında önemli bir fark olduğunu ortaya koymuştur (Aktaran Gültekin Hatunoğlu, 2003).

Çocukların ahlaki gelişimlerini cinsiyet, yaş ve kardeş sayısı dışında anne baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum veya kalabalık bir ailede yaşayıp yaşamaması gibi pek çok değişkenin etkisi vardır. Literatür incelendiğinde Meriç ve Özyürek (2018) yaptığı çalışmada çocukların okula devam süresinin, anne ve babanın yaşının (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010a), anne ve babanın öğrenim durumunun, annenin mesleğinin çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin üzerinde bir etkisinin olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Fakat aynı çalışmada babası profesyonel bir meslekte çalışan çocukların diğer çocuklara göre ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özetle bu çalışmada sosyal kural bilgisi arttıkça ahlaki kural bilgisinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dinç (2002) yaptığı çalışmasında okula devam süresinin sosyal ve ahlaki gelişime etkisini saptamıştır. Seçer ve Sarı (2006) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimin; Şahin ve

Özyürek (2010b) ise yaptığı çalışmada okul öncesi eğitime devam süresinin ahlaki kural bilgisine etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak literatürde baba tutumunun da çocukların sosyal kural bilgisine etkisi olduğunu söyleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Özyürek, Tezel Şahin, 2015). Ayrıca anne baba eğitim durumunun çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar vardır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010a).

Çocukların ahlaki gelişimlerine yönelik çalışmalar, Piaget'in ahlak gelişim kuramı temelinde gerçekleştirilmekte ve genellikle bilişsel gelişim hakkındaki fikirlerinin bir uygulaması olarak görülebilir. Bu nedenle Piaget'in çocukların ahlaki yargılamalarının yaşa bağlı olarak farklılaştığını ileri sürmesi kabul edilebilir. Ancak Hikayeler anlaşılıyor mu? Doğru hatırlayabiliyorlar mı? Deneyi yapan kişiyi memnun edeceğini düşündükleri cevabı mı veriyorlar? Cevapları öykünün ana yönleriyle mi (Gerçekte ne olur?) ya da içine gömülü olan ahlaki ilke tarafından mı yönetiliyor? şeklindeki eleştiriler (McLeod, 2015), özellikle farklı değişkenlerle 2, 3 ve 4 yaşındaki çocukların nasıl performans göstereceklerinin araştırılması konunun günümüzdeki durumunu ortaya koymak açısından önemlidir.

5.2. Öneriler

- Bu çalışmada 5, 6, 7, 8 ve 9 yaş grubu öğrencileri ile çalışıldı. Benzer çalışmalar için yaş aralığı genişletilebilir.
- Araştırma Sakarya ili ile sınırlandırılmıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı illerden öğrenci grupları seçilebilir.
- Araştırmadaki değişkenler yaş, kardeş sayısı ve cinsiyet olarak belirlendi. Değişken açısından anne babanın eğitim durumu, ekonomik düzey gibi zenginleştirmeler yapılabilir.
- Okul öncesi ve ilköğretim ahlak gelişimi açısından önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle program geliştirmede bu çalışmanın sonuçlarından faydalanılarak ahlak kavramına verilen önem artırılabilir.
- Okul öncesi öğrencilerinden yalnızca 5 yaş grubu çalışmaya dahil edilmiştir. 3 ve 4 yaş grupları da çalışmaya dahil edilebilir.
- Bu araştırmaya 200 öğrenci katılım sağlamıştır. Çalışma grubunun sayısı artırılarak daha fazla çocuğa ulaşılabilir.

- Araştırmada çocukların iki ebeveyninin de hayatta olduğu varsayılmıştır. Ebeveynlerin hayatta olma durumları göz önüne alınarak yeni çalışmalarda daha etkili sonuçlar kaydedilebilir.



KAYNAKLAR

- Abanoz, S. (2008). *6-12 Yaş arası çocukların dini ve ahlaki gelişimlerinde anne ve babaların rolü (İzmir ve Sakarya örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 228680).
- Akyürek, P. G. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin öğrencilerin ahlaki gelişimine etkisi: Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı açısından bir değerlendirme* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 231150).
- Arıkoç, B. (2019). *Okul öncesi dönemde duygusal zekâ ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 599781).
- Aşıkoğlu, N. Y. (2013). *Din öğretiminde öğretici faktörü*. Küreselleşme Sürecinde Din Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, Eskişehir.
- Augustine, M. E. and Stifter, C. A. (2015). Temperament, parenting and moral development: specificity of behavior and context. *Social Development*, 24(2), 285-303. doi: 10.1111/sode.12092
- Aydın, M. Z. (2003). Ailede ahlak eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 125-158. Erişim adresi: http://ktp.isam.org.tr/pdfdrg/D01956/2003_2/2003_2_AYDINMZ.pdf
- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. (1. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baumrind, D. (1986). Sex differences in moral reasoning: Response to Walker's (1984) conclusion that there are none. *Child Development*, 57(2), 511-521. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1130606.pdf>
- Berg-Cross, L. G. (1975). Intentionality, degree of damage and moral judgments. *Child Development*, 46(4), 970-974. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1128406.pdf?refreqid=excelsior%3A888794cae12bdb2eda3874c0907b3bdb>
- Berndt, T. J. and Berndt, E. G. (1975). Children's use of motives and intentionality in person perception and moral judgment. *Child Development*, 46(4) 904-912. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1128396.pdf?refreqid=excelsior%3Ad0348f7359bfc8c86ec138bfa23fd9a1>

- Bilir, Ş. (Ed.) (1994). “Çocuğun yaşantısında otorite figürünün önemi.” *Okulöncesi eğitimcileri için el kitabı*. İstanbul: YaPa Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chandler, M. J., Greenspan, S. ve Barenboim, C. (1973). Judgments of intentionality in response to videotaped and verbally presented moral dilemmas: The medium is the message. *Child Development*, 44(2) 315-320. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1128053.pdf?refreqid=excelsior%3Aa75c9dbef14cd314b7e78c6093c63197>
- Clouse, B. (1991). Adolescent moral development and sexuality: Handbook of Youth Ministry. Ratcliff et al. (Ed.). *Religious Education Press*, (pp. 178-213).
- Çağlayan, H. (2016). Ahlâkî davranış açısından inanç ve görev ahlakı. *Şarkiyat*, 8(1) 93-107. Erişim adresi: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46671775/Ahlaki_Davranis_Acisindan_Inanc_ve_Gorev_Ahlaki.pdf?1466509386=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCaglayan_Harun_Ahlaki_Davranis_Acisindan.pdf&Expires=1597759165
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1222. Erişim adresi: <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/emercan/133799/%C3%87am%20ve%20di%C4%9Ferleri,%202012,%20Ahlak%20geli%C5%9Fimi.pdf>
- Çelebi, N. (2003). Ahlak, etik ve toplum. *Bilge: Yayın Tanıtım Eleştirel Tahlil Dergisi*, 10(39), 3-11. Erişim adresi: <http://akmb.gov.tr/userfiles/files/Bilge%20Dergisi/Bilge-pdf.39.pdf>
- Çelik, B. (2016). *Üniversite 1. sınıf öğrencileri ile ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ahlak gelişimlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 429963).

- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302618>
- Demircan, S. (2015). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da ahlak eğitimi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 377-380. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=683667>
- Dilber, M., ve Alkan-Ersoy, Ö. (2016). Okul öncesi çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2207-2220. Erişim adresi: <https://kefdergi.kastamonu.edu.tr/index.php/Kefdergi/article/view/1384/439>
- Dinç, B. (2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 117322).
- Elkind, D. ve Dabek, R. F. (1977). Personal injury and property damage in the moral judgments of children. *Child Development*, 48(2), 518-522. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1128648.pdf?refreqid=excelsior%3Ad91d2cd80f1fa30b5f8b77eea51e1027>
- Erel, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda bakış açısı alma becerileri, duygu düzenleme ve ahlak gelişiminin davranış sorunları ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 449551).
- Fumagalli, M., Ferrucci, R., Mameli, F., Marceglia, S., Mrakic-Sposta, S., Zago, S., et al. (2010). Gender-related differences in moral judgments. *Cogn Process*, 11(4), 219–226. doi: 10.1007/s10339-009-0335-2
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi* (3. Basım) Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gültekin, F. (2008). *Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinde üniversite eğitiminin ahlaki yargı yeteneği ne etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 225413).
- Gültekin Hatunoğlu, H. K. A. (2003). *Farklı ahlaki gelişim düzeylerinde bulunan üniversite öğrencilerinin kendilerinin ve toplumun ahlak düzeyini değerlendirmeleri ve*

psikolojik belirti düzeylerinin karşılaştırılması (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 125509).

Gümüş, E. (2015). *Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 381648).

Güven, M. (2014). *J. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Evrelerini tespit etmeye yönelik hazırladığı hikâyelere verilen cevapların değerlendirilmesi* (Dönem Sonu Ödevi). 29 Mayıs Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İstanbul. Erişim adresi: https://www.academia.edu/7418197/J_Piaget_nin_Ahlaki_Geli%C5%9Fim_Evrelerini_Tespit_Etmeye_Y%C3%B6nelik_Haz%C4%B1rlad%C4%B1%C4%9F%C4%B1_Hik%C3%A2yelere_Verilen_Cevaplar%C4%B1n_De%C4%9Ferlendirilmesi

Hatunoğlu, A., Halmatov, M., ve Hatunoğlu, B. Y. (2012). Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 32, 1-15. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867928.pdf>

Huberman, A. M. ve Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods: Handbook of qualitative research. Denzin et al. (Ed.). *Sage Publications, Inc.* (pp. 428-444).

Javed, A., Kausar, R. ve Khan, N. (2014). Effect of school system and gender on moral values and forgiveness in Pakistani school children. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 2(4), 13-24. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086251.pdf>

Kabadayı, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 878-898. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936668.pdf>

Kanık-Tetik, A. (2006). *İlköğretim çağı çocuğunun ahlâk gelişiminde manevi değerlerin etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 186086).

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kesgin, S. (2019). Ailede, okulda veya birlikte ahlâk eğitimi-ahlak eğitiminde iş birliğini geliştirmenin yolları. *Electronic Turkish Studies*, 14(2), 581-598. doi: 10.7827/TurkishStudies.14870
- Killen, M., Mulvey, K. L., Richardson, C., Jampol, N. ve Woodward, A. (2011). The accidental transgressor: Morally-relevant theory of mind. *Cognition*, 119(2), 197-215. doi: 10.1016/j.cognition.2011.01.006
- Köylü, M. (2003). Çocukluk dönemi ahlak gelişimi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 69-87. Erişim adresi: http://isamveri.org/pdfdrq/D01239/2003_12/2003_12_KOYLUM.pdf
- Krettenauer, T., Murua, L. A. ve Jia, F. (2016). Age-related differences in moral identity across adulthood. *Developmental Psychology*, 52(6), 972-984. doi: 10.1037/dev0000127
- M. E. B. (2015). *Çocuk gelişimi ve 0-72 ay cinsel ve ahlak gelişimi*, Ankara.
- McMahon, A. (2016). *Personality and moral judgment: self-transcendence and openness to experience as predictors of emotion differentiation*. (Doctoral dissertation). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/openview/6c30ee9474a0e4602ff48bc3925ce4b8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- McLeod, S. A. (2015). *Piaget's theory of moral development*. Simply Psychology.
- Mehmedoğlu, Y. (2003). *Ahlaki ve dini gelişim: Çocuğum değerlerimizi öğreniyor*. (1. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Meriç, A. ve Özyürek, A. (2018). Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 137-166. doi: 10.26466/opus.378956
- Miners, R. (2001). *Parenting style, moral development and friendship: (How) Do we choose our friends?* (Doctoral dissertation). Erişim adresi: <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp05/MQ64020.pdf>
- Molchanov, S. V. (2013). The moral development in childhood. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 86, 615-620. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.623
- Naagarazan, R. S. (2006). *A textbook on professional ethics and human values*. New Delhi: New Age International Publishers.

- Odyakmaz, Z. ve Güzel, O. (2013). İdarenin uygulamaları bakımından idare, etik ve ahlâk. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 19-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/398102>
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2, 37-60. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/210644>
- Özdemir, M. Ç. (2003). Öğretmenlik mesleğine giriş, (1.Basım) Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589. doi: 10.5455/cap.20120433
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2015). Anne-çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının, çocukların ahlâki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 161-174. doi: 10.15390/EB.2015.3672
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan, Paul, Trench, Trubner&Co.
- Sarı, N. N. (2018). *Okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri ile annelerinin aile işlevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:493104).
- Seçer, Z., Çağdaş, A. ve Seçer, F. (2006). Çocukların okul ortamındaki ahlaki ve sosyal kuralları ayırt etme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 69-81. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114735>
- Seçer, Z. ve Sarı, H. (2006). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 126-142. doi: 10.26466/opus.378956
- Soysal, M. (2010). *İlköğretimde 7-12 yaş arası çocuklarda ahlaki karakter özellikleri ve eğitimi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:273840).

- Sözer Çapan, A. (2005). *3-11 yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'in ahlaki gelişim kuramına göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 189025).
- Şengün, M. (2008). Ahlaki gelişimin psiko-sosyal dinamikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, 201-221. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/188517>
- Şengün, M. (2008). *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 226508).
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010a). Okul öncesi dönem çocuğa sahip ailelerin çocuklarının ahlaki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, 14(3), 75-90. doi: 10.26466/opus.378956
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010b). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi*. II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 869-882.
- Topbaşı, F. (2006). *Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların törel (ahlâki) gelişiminde dramının yeri ve önemi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 186901).
- Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği Gemi Mühendisleri Odası. (2015). Gemi Mühendisliği Davranış Kuralları Üzerine. İstanbul: Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği Gemi Mühendisleri Odası. Web: http://www.gmo.org.tr/documents/file/Y16-00_GEMI_MUHENDISLIGI_ETIK_KURALLARI.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ünal, A. ve Çelik, İ. T. (2011). Çalışma ahlakı kavramına kültürel bir bakış ve Türkiye'de çalışma ahlakı. *İstanbul Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44, 125-145. Erişim adresi: https://www.academia.edu/2293401/%C3%87al%C4%B1%C5%9Fma_Ahlak%C4%B1_Kavram%C4%B1na_K%C3%BClt%C3%BCrel_Bir_Bak%C4%B1%C5%9F_ve_T%C3%BCrkiyede_%C3%87al%C4%B1%C5%9Fma_Ahlak%C4%B1
- Volling, B. L., Mahoney, A. ve Rauer, A. J. (2009). Sanctification of parenting, moral socialization, and young children's conscience development. *Psychology Of Religion And Spirituality*, 1(1), 53-68. doi: 10.1037/a0014958

- Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reason-ing: A critical review. *Child Development*, 55, 677-691. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1130121.pdf?refreqid=excelsior%3A78bc00b2de0cd1a3af3f4e0aa3e708ab>
- Yaşa-Giren, S. (2008). *Kendini kontrol eğitiminin okul öncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları ile bilişsel tempolarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 218649).
- Yazıbaşı, M. (2014). Klasik Osmanlı döneminden Cumhuriyet'e Osmanlı'da ahlâk eğitim ve öğretilimi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 761-780. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000076834/5000078726.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yinilmez Akagündüz, S. (2016). *Türkiye'de ahlak eğitimi üzerine bir inceleme* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 431288).

EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/12/2018-E.15895



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/050.99/
Konu : 07/22 Burcu AYDOĞAN

Sayın Burcu AYDOĞAN

İlgi : Burcu AYDOĞAN 27/11/2018 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 12.12.2018 tarihli ve 07 sayılı toplantısında alınan "22" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Arif BİLGİN
Etik Kurulu Başkanı

22. Burcu AYDOĞAN'ın "Anasınıfı ve İlkokul 1-2-3-4. Sınıf Öğrencilerinin Kararlarının Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi. (Sakarya İli Hendek İlçesi Örneği)" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Burcu AYDOĞAN'ın "Anasınıfı ve İlkokul 1-2-3-4. Sınıf Öğrencilerinin Kararlarının Piaget'in Ahlak Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi. (Sakarya İli Hendek İlçesi Örneği)" başlıklı çalışmasının Etik açısından uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak için : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENN4MMA9>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
HENDEK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24347576-44-E.4407546

28/02/2019

Konu :Anket Uygulaması Burcu AYDOĞAN

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

- İlgi: a) Sakarya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 26/02/2019 tarihli ve 29065503-44-E.4118258 sayılı yazısı.
b) Sakarya Valiliğinin 25/02/2019 tarihli ve 29065503-44-E.4073370 sayılı Oluru.
c) Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik Değerlendirme Komisyon Formu.
d) Burcu AYDOĞAN'ın Müdürlüğümüze sunmuş olduğu dilekçe.

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Burcu AYDOĞAN müdürlüğümüze yapmış olduğu ilgi d) dilekçesinde uygulayacağı tez çalışması için sehven İlkokul yerine Ortaokul onayı alındığını belirterek İlçemizdeki bir ilkokulda tez çalışması için ilkokul belirlenmesini talep etmektedir . Bu istek Valilik Oluru alınması da dikkate alındığında müdürlüğümüzce de uygun mütalaa edilmekte ise de Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Burcu AYDOĞAN'ın tez çalışması için anket uygulamasının İlçemiz Noksel İlkokulunda gerçekleştirilmesi hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

Mustafa ÇUHADAR
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
28/02/2019

Orhan BURHAN
Kaymakam

Hendek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Başpınar Mahallesi 1142. Sokak No:5 Hendek / SAKARYA
<http://hendek.meb.gov.tr-hendek54@meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi: Ercan YILMAZ (Sef)
Telefon: 0264 614 60 64 - 614 61 14 Dahili:1139
Fax: 0264 614 6065

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 53bf-7543-3b03-8560-13bd kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
HENDEK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24347576-100-E.4628653
Konu :Anket Uygulaması Burcu AYDOĞAN

04/03/2019

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

- İlgi: a) Sakarya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 26/02/2019 tarihli ve 29065503-44-E.4118258 sayılı yazısı.
b) Sakarya Valiliğinin 25/02/2019 tarihli ve 29065503-44-E.4073370 sayılı Oluru.
c) Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik Değerlendirme Komisyon Formu.
d) Burcu AYDOĞAN'ın Müdürlüğümüze sunmuş olduğu dilekçe.

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Burcu AYDOĞAN müdürlüğümüze yapmış olduğu ilgi d) dilekçesinde uygulayacağı tez çalışması için sehven Anaokulu yerine Ortaokul onayı alındığını belirterek İlçemizdeki bir Anaokulunda tez çalışması için okul belirlenmesini talep etmektedir . Bu istek Valilik Oluru alınması da dikkate alındığında müdürlüğümüzce de uygun mütalaa edilmekte ise de Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Burcu AYDOĞAN'ın tez çalışması için anket uygulamasının İlçemiz Nilüfer Hatun Anaokulu'nda gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa ÇUHADAR
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
04/03/2019

Orhan BURHAN
Kaymakam

Hendek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Başpınar Mahallesi 1142. Sokak No:5 Hendek / SAKARYA
<http://hendek.meb.gov.tr-hendek54@meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi: Ercan YILMAZ (Şef)
Telefon: 0264 614 60 64 – 614 61 14 Dahili:1139
Fax: 0264 614 6065

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3183-d574-340e-82ba-32e4 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. Araştırma Kapsamında Kullanılan Hikayeler

ÖYKÜ ÇİFTLERİ

1

Burak'ın annesi ona evde topla oynamamasını söyler. Burak evde topla oynarken topa ayağıyla vurur ve top kardeşinin yüzüne çarparak kardeşinin burnunu kanatır.

KİŞİSEL TAHRİP / KASIT

Berk annesi ona evde topla oynamamasını söylediği halde evde topla oynar. Berk topla oynarken topu salona doğru atar ve babasının masanın üzerinde duran telefonunu kırar.

MAL TAHRİBİ / KASIT

2

Özgür parkta topuyla oynarken topunu havaya doğru atar. Attığı top yere düşerken yanındaki arkadaşının koluna çarpar ve arkadaşının kolu kırılır.

KİŞİSEL TAHRİP / KAZA

Mustafa parkta topuyla oynarken topu havaya atar. Top yere düşerken parkta oyun oynayan arkadaşının yüzüne gelir ve arkadaşının gözlüğü kırılır.

MAL TAHRİBİ/ KAZA

3

Elif ve ablası evde annesi kek pişirirken annesine yardım ederler. Elif annesinin fırına keki koyması için fırının kapağını açar ve yanındaki ablasının kolunu yakar.

KİŞİSEL TAHRİP / KAZA

Ayşe'nin annesi kendisi evde olmadığı zamanlarda fırınla oynamalarına izin vermemektedir. Ayşe annesi evde yokken ocakta yumurta pişirmek ister ve kibriti yakar. Bu sırada yanındaki kardeşinin kolunu yakar.

KİŞİSEL TAHRİP / KASIT

4

Merve kız kardeşinin odasını temizlemesine yardım ediyor. Bu sırada kız kardeşinin satranç yarışmasında kazandığı kupayı taşırken ayağı takılıp yere düşüyor ve elindeki kupayı kırıyor.

MAL TAHRİBİ / KAZA

Simay kız kardeşinin kullanmamasını söylediği bazı CD'lerini almaya çalışıyor. Fakat onları almak için eğildiğinde kız kardeşinin satranç yarışmasında kazandığı kupaya çarparak kupayı kırıyor.

MAL TAHRİBİ / KASIT

5

Babası Serdar'a kardeşinin bisikletine binmemesini söylüyor. Serdar arkadaşı ile birlikte bisiklete binerek bakkala gidiyor. Dönüşte Serdar bisikleti ile arkadaşına çarpar ve arkadaşının yere düşmesine sebep olur.

KİŞİSEL YARALANMA / KASIT

Erkek kardeşi Ahmet'e kendisinin yeni topu ile oynayabileceğini söyler. Ahmet topu oynarken topu uzağa atar ve top bir çiviye çarparak patlar.

MAL TAHRİBİ / KAZA

6

Annesi Büşra'ya kendisi evde yokken makas kullanmasını yasaklamıştır. Büşra annesi evde yokken bebeğinin elbisesini keser.

MAL TAHRİBİ / KASIT

Arzu annesine kendisi için bayram elbisesi dikerken yardım eder. Arzu kardeşine kumaşı kesebilmek için tutmasını söyler. Fakat arzu yanlışlıkla kardeşinin parmağını da makasla keser.

KİŞİSEL YARALANMA / KAZA

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Burcu AYDOĞAN

E-posta: bburcuaydogann@gmail.com

İletişim: 545 653 8895

ÖĞRENİM DURUMU:

Yüksek Lisans: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Lisans: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı.

GÖREVLER:

GÖREV ÜNVANI	GÖREV YERİ	GÖREV YILI
Okul Öncesi Öğretmeni	Akçakoca Dilek-Naz Sarıoğlu Anaokulu	Eylül 2018 - Ocak 2019
Okul Öncesi Öğretmeni	Hendek Özel Eğitim Uygulama Merkezi	Nisan 2019 - Haziran 2019
Okul Öncesi Öğretmeni	Akçakoca Birsen Güçlü Anaokulu	Eylül 2019 - Haziran 2020

ESERLER:

A. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

Aydoğan, B., Yaşa, E., Dülger, M. ve Sakin, A. (2017). Reggio Emilia Programında Yer Alan Etkinliklerin Geliştirilip Uygulanması. *12. Ulusal Okul Öncesi Eğitim Öğrenci Kongresi*. Sakarya.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

Aydoğan, B., Yaşartürk, İ. Güvenir, E. ve Küçükturan, A. G. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçerisindeki Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Tutumlarının

İncelenmesi (Eskişehir İli Örneği). 2. *Uluslararası Öğrenci Multidisipliner Akademik Çalışmaları Kongresi*. İstanbul.

