

62423

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ (SOSYAL PSİKOLOJİ)

ANABİLİM DALI

ADALET ALANINDA ÇALIŞAN VE BU KONUDA EĞİTİM GÖRENLERİN

AHLAKİ GELİŞİM EVRELERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Nükhet Müge ERSOY

ANKARA, 1997

62423

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ (SOSYAL PSİKOLOJİ)
ANABİLİM DALI

ADALET ALANINDA ÇALIŞAN VE BU KONUDA EĞİTİM GÖRENLERİN
AHLAKİ GELİŞİM EVRELERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Nükhet Müge ERSOY

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Selim HOVARDAOĞLU

ANKARA, 1997

BÖLÜM II YÖNTEM.....67

II.1. Denekler..... 67

II.2. Veri Toplama Araçları..... 69

II.3. Verilerin Toplanması..... 78

BÖLÜM III BULGULAR 79

III.1. Grupların Ölçeklerden Aldıkları Puanlara İlişkin
Bulgular..... 79

III.2. Ortalamalar Arası Farklara İlişkin Bulgular..... 81

III.3. Yaşın Etkisine İlişkin Bulgular..... 85

III.4. Ahlak Tipine İlişkin Bulgular..... 87

III.5. Korelasyonlara İlişkin Bulgular..... 87

III.5.1. Altı Grubu Oluşturan Deneklerin Tüm Ölçeklerden Aldıkları	
Puanlara İlişkin Korelasyonlar.....	88
III.5.2. Avukat Grubunun Puanlarına İlişkin	
Korelasyonlar.....	89
III.5.3. Savcı Grubunun Puanlarına İlişkin	
Korelasyonlar.....	90
III.5.4. Yargıç Grubunun Puanlarına İlişkin	
Korelasyonlar.....	91
III.5.5. Hukuk 1 Grubunun Puanlarına İlişkin	
Korelasyonlar.....	92
III.5.6. Hukuk 4 Grubunun Puanlarına İlişkin	
Korelasyonlar.....	93
III.5.7. Karşılaştırma Grubunun Puanlarına İlişkin	
Korelasyonlar.....	94

III.6. Yaş İle Diğer Puanlar Arasındaki

Korelasyonlar..... 94

III.7. P Puanları İçin Regresyon Analizi Sonuçları..... 96

III.8. Evre Puanları İçin Regresyon Analizi Sonuçları.....97

III.9. Global Evre Puanları İçin Regresyon Analizi

Sonuçları..... 98

BÖLÜM IV TARTIŞMA 99

TÜRKÇE ÖZET..... 114

İNGİLİZCE ÖZET.....115

KAYNAKÇA.....116

EKLER.....127-142

EK. 1 Sosyal Ahlaksal Düşünme Ölçeği-Kısa Formu..... 127

EK. 2 Denetim Odağı Ölçeği 132

EK. 3 Görüşleri Belirleme Testi 136



ÇİZELGELER

ÇİZELGE

SAYFA

II.1. Araştırmaya Katılan Tüm Deneklerin Yaş, Cinsiyet Ve Hizmet Sürelerine İlişkin Özellikleri	68
II.2. Madde Test Korelasyonlarına İlişkin Sonuçlar	73
III. 1. Grupların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Kaymaları	80
III. 2. Tüm Puanlara Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları	81
III. 3. Evre, P Puanı ve Global Evre Puanlarına Uygulanan Katışık Varyans Analizine İlişkin F Değerleri	86
III. 4. Tüm Deneklerin Puanlarına İlişkin Korelasyonlar	88
III. 5. Avukatların Puanlarına İlişkin Korelasyonlar	89
III. 6. Savcılarının Puanlarına İlişkin Korelasyonlar	90
III. 7. Yargıçların Puanlarına İlişkin Korelasyonlar.....	91
III. 8. Hukuk 1 Öğrencilerinin Puanlarına İlişkin Korelasyonlar	92
III. 9. Hukuk 4 Öğrencilerinin Puanlarına İlişkin Korelasyonlar.....	93
III. 10. Karşılaştırma Grubunun Puanlarına İlişkin Korelasyonlar	94
III. 11. Yaş İle Tüm Deneklerin Puanları Arasındaki Korelasyonlar	95
III. 12. P Puanlarına Uygulanan Regresyon Analizi Sonuçları.....	96
III. 13. Evre Puanlarına Uygulanan Regresyon Analizi Sonuçları.....	97
III. 14. Gloabal Evre Puanlarına Uygulanan Regresyon Analizi Sonuçları.....	98

ŞEKİLLER

ŞEKİL

SAYFA

III.1. Grupların Kontrol Odağı Puanları Ortalamalarının Grafiği	83
III.2. P Puanlarına İlişkin Ortalamaların Grafiği	85



ÖNSÖZ

Psikoloji alanına adım attığım ilk günden, bu araştırmanın konusunun belirlenip yazımına kadar tüm aşamalarda çalışmanın her türlü sorumluluğunu paylaşan, bilgilendirici, yönlendirici, yüreklendirici ve sabırlı tutumu ile zorlu bir çalışmayı zevkli hale getiren ve birlikte çalışmayı kendim için çok büyük bir şans olarak gördüğüm **Değerli Danışmanım Sn. Prof. Dr. Selim HOVARDAOĞLU**'na en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın oluşumu için gerekli bilgileri edinme sürecinde değerli katkılarını ve desteğini esirgemeyen **DTCF Psikoloji Bölümü Başkanı Sn. Prof. Dr. Ali DÖNMEZ**'e teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca titiz ve sabırlı bir tutumla tezimin bilgisayarda yazımını üstlenen ve gerçekleştiren **Sevgili Kardeşim Özgür ERSOY**'a sonsuz teşekkür ederim .

Nükhet Müge ERSOY

Mayıs 1997 / ANKARA

BÖLÜM I

GİRİŞ

Ahlak kavramı, çok genel anlamıyla bir toplumdaki bireylerin benimsedikleri ve/veya uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla, toplum içinde yaşayan bireyler, belirli doğru ve yanlış kavramlarını başkalarıyla paylaşmak ve birlikte yaşamanın gereği olan bir takım kuralları izleme yeteneğine sahip olmak zorundadırlar. Ancak bu noktada cevaplanması çok güç olan ama son derece önemli bir soru ortaya çıkmaktadır: Doğru ya da yanlış olan nedir? İyi ahlak (fazilet) nedir? Gerçekten pek çok bilim adamı yüzyıllardır bu sorular ile ilgilenmişlerdir. Örneğin; ahlak konusunda yazılmış bir eğitim kitabı Meno'nun Sokrates'e sorduğu şu soruyla başlar: "Sokrates, bana söyleyebilir misiniz, fazilet (iyi ahlak) eğitimle mi yoksa deneyimle mi kazanılır; yoksa doğuştan mı gelir?" Sokrates şöyle yanıtlar: "Faziletin nasıl edinildiğini bildiğimi düşünmekle beni bahtiyar kıldınız. Gerçek

şu ki, nasıl edinildiğini bilmek bir yana, ben faziletin ne olduğu hakkında bile bir fikre sahip değilim” (Lickona, 1976, s. 3).

Doğru-yanlış, iyi-kötü gibi kavramların tanımı konusunda, hiç bir toplumda görüş birliği olmamasına karşılık, pek çok insanın kabul ettiği bir yaklaşıma göre neyin uğrunda savaşılmaya değer olduğu, neyin hayata anlam kazandırdığı veya iyinin kötünden ayırdedilmesi hakkındaki ortak standartlar, toplumda eşitlik ve adalet yaratacağı kadar bireysel mutluluğa da zemin hazırlar.

Bu görüş dikkate alındığında, sadece ahlak ilkelerini ya da standartlarını belirlemenin veya belirlenmiş ahlak standartlarını benimsemenin veya benimsetmenin de, adil ve eşitlikçi bir toplum için yeterli olmadığı görülecektir. Çocukluk döneminde mevcut kurallara ve otoriteye itaat etmek yoluyla “iyi ahlaklı” olmak mümkün gibi algılanabilir; ancak yetişkinlik döneminde, kişiyi, özellikle kendi davranışları hakkında bir yargıda bulunmaya iten, bireyin kendi ahlak değerlerini yargılamasına yol açan bir güç ortaya çıkar ki, bu gücü “vicdan” olarak adlandırmak mümkündür. Bu kavramlar çerçevesinde düşünülürse, ahlak, bir anlamda, bireyin “vicdani muhasebe yapabilme” becerisidir. Buna göre ahlak anlayışının temelinde adalet ilkesi vardır ve ilerde de görüleceği gibi konuyla ilgili tüm kuramsal yaklaşımlar, bireyin, adaletle ilgili “vicdani muhasebe becerilerini” açıklamaya çalışmaktadır.

Bu bilgiler ışığında, ahlak gelişimini bir noktadan başlayıp, diğer bir noktada son bulan aşamalar dizisi olarak değil, bir çeşit “oluşum ya da değişme

süreci” olarak ele alma gereği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, bu sürecin ortaya çıkmasında, bireyin yaşantılarının önemli bir yer tuttuğunu da gözden kaçırmamak gerekir.

Bu bölümde, yukarıda değinilen kavramlara ilişkin genel tanım ve kuramsal yaklaşımlar ele alınmış ve daha sonra Kohlberg’in Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramı tanıtılarak bu kuramla ilgili araştırmalara yer verilmiştir. İkinci bölümde bu araştırmada veri toplamak için izlenen yöntem bulunmaktadır. Toplanan verilerin analizlerine ilişkin sonuçlar, bulgular bölümünde; bulguların ilgili yaklaşım çerçevesinde tartışılması ise son bölümde ele alınmıştır.

1.1. AHLAK GELİŞİMİ KURAMLARI

Ahlak gelişimi (moral development) yüzyıllar boyu filozofların ve din adamlarının spekülasyonlarına ve araştırmalarına konu olmuştur. Psikoloji bilimi çerçevesinde ahlak gelişimi ile ilgili ilk bilimsel yaklaşımlar, S. Freud ve J. Piaget tarafından 20. yy başlarında geliştirilmiş; daha sonra Davranışçı Psikoloji ve Sosyal Öğrenme Kuramları da ahlak gelişimi konusuna eğilmiştir .

Tarihsel olarak bakıldığında, çocuğun ahlak gelişimiyle ilişkili üç büyük öğretici göze çarpmaktadır. Birincisi, St Augustine gibi teologların savunduğu “Kalıtımla Geçen ve Doğuştan Olan Günah Öğretisi ya da İlk Günah (Original

Sin) Öğretisi”dir. İlk günah öğretisine göre çocuklar doğuştan günahkar yaratıklardır; dolayısıyla bu öğreti, ruhun tek kurtuluş yolunun, kutsal ve dünyevi değerleri sunan yetişkinlerce erken yaşlarda yapılacak bir müdahale olduğunu öne sürmektedir. Jean Jaques Rousseau’nun temsil ettiği ikinci öğretiyse “Doğuştan Masumluk (Innate Purity) Öğretisi” adını almaktadır. Bu öğretiye göre çocuklar masum doğarlar ve ahlak dışı davranışları yetişkinlerin etkisiyle kazanırlar. Dolayısıyla çocuk eğitiminde yetişkin müdahalesinin en az olması gerektiği öğretinin temel özelliklerinden birisidir. Üçüncü doktrin, çocuğun ahlak açısından nötr olduğunu; ne bir masum ne de bir ahlaksız olarak betimlenebileceğini; aksine son derece uysal, bomboş bir levha olarak dünyaya geldiğini, eğitim ve yaşantının çocuğu doğru veya günahkar bir kişi yapacağını savunan ve John Locke’un başlattığı “Boş Levha (Tabula Rasa) Öğretisidir” (Hoffman, 1970).

Bu görüşler, ahlak konusundaki çağdaş psikolojik akımları önemli ölçüde etkilemiştir. Freud’un psiko-analitik kuramında ahlak ve vicdan gelişimi özellikle saldırganlık kapsamında ele alınmış ve Freud saldırgan davranışlar kadar ahlak dışı davranışları da aynı temel kavramlarla açıklamaya çalışmıştır. Kuramın ahlak gelişimi ile ilgili temel önerisi ego ve süper-ego kavramlarıyla ilişkilidir. Buna göre ego ile süper-egonun gelişmesi ahlak gelişimiyle paralellik göstermekte ve kuramda süper-ego “vicdan” olarak ele alınmaktadır.

Piaget, Kohlberg gibi bilişsel kuramcıların temsil ettiği görüşler kadar, sosyal öğrenme kuramı da doğuştan masumluk ve boş levha öğretilerinden güçlü bir şekilde etkilenmiştir. Belki Piaget ve Kohlberg'in kuramları gibi bilişsel kuramlarda doğuştan masumluk öğretisinin; sosyal öğrenme kuramında da boş levha öğretisinin etkilerini daha güçlü şekilde görmek mümkündür. Bu kapsamda, bu araştırmaya temel olması nedeniyle, ağırlıklı olarak bilişsel ahlak gelişimini açıklamaya çalışan kuramlar ele alınmıştır.

1.2. BİLİŞSEL AHLAK GELİŞİMİ

Ahlak gelişimini bilişsel açıdan ele alan kuramcılar ahlak gelişimini, farklılıklarla birbirini izleyen evreler olarak kabul etmişlerdir. Diğer bir deyişle, bu kuramlar ahlak gelişimini bireyin bilişsel gelişimi ile birlikte ele alır. Dolayısıyla ahlak gelişimi konusundaki çalışmalarda bireyin zeka, düşünme, problem-çözme becerisi, yaratıcılık gibi bilişsel süreçlerin de incelenmesi gerekmektedir çünkü bilişsel kuramlar düşünme ve bilme süreçlerinin gelişimine özel bir önem vermektedir. Örneğin ufak bir çocuğun hapisanedeki bir adama karşı duyduğu nefret ve tikslenme, kızamıklı bir adama duyduğundan farklı değilse, verdiği tepki ahlak değeri oluşturduğunu göstermez. Bu, sadece çocuğun fiziksel bir tehlike ile ahlaki bir tehlikeyi ayırt edemediğini ifade eder. Gerçekten çocuğun geliştirdiği ahlak yapısı bir sosyal çevreyle etkileşimden

doğar ve bu yapı bilişsel bazı unsurları kapsar; zihinsel süreçler önem kazanır. O nedenle bilişsel gelişim kuramcıları ahlak gelişimini yapısalcı bir görüş açısıyla ele almışlardır (Turiel, 1969).

I.2.1. PIAGET’NİN BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMINA GÖRE AHLAK GELİŞİMİ

Piaget, çocukta ahlak yargısının gelişmesine ilişkin gözlemlerini ve kuramsal yaklaşımını “Çocuğun Ahlaki Yargıları” (The Moral Judgement of the Child) adlı kitabında (1932) açıklamıştır. Piaget, ahlakı da içeren pek çok alanda çocukların sosyal düşüncelerini araştırmıştır. Piaget bu klasik çalışmasında, misket oyununun kurallarının çocuklar tarafından nasıl anlaşıldığına özel bir önem vermiştir.

Piaget, önce çocukların oyunu nasıl oynadıklarını gözlemiş ve dört ila yedi yaş arasındaki çocukların tipik olarak ben-merkezci (ego-centric) bir tavırla oynadıklarını bulmuştur. Eğer iki çocuk oynuyorsa, her biri kendi bildiği yolla oynamaya devam etmekte, kazanma duygusunun varlığı görülmemektedir. Örneğin biri diğerine ansızın şöyle bağırabilmektedir: “Ben kazandım ve sen de kazandın!”. Yaklaşık yedi yaşından sonra, çocuklar ortak kuralları izlemeye çalışmakta ve bu kurallara göre kazanmaya uğraşmaktadırlar (Piaget, 1967).

Piaget'e göre, ben-merkezci (egocentric) olan çocuk olayları bir başkasının açısından görememektedir.

Piaget daha sonra, çocukların kurallar hakkındaki düşüncelerini araştırmış, özellikle çocukların kuralların değişip değişmeyeceği konusundaki fikirleriyle ilgilenmiştir. Dokuz-on yaşlarına kadar çocukların bir oyunun kurallarının kutsal, dokunulmaz ve değiştirilemez olduğuna inandıklarını bulmuştur. Çocuklar, kuralların saygın bir otorite tarafından oluşturulduğunu, kuralların değiştirilemeyeceğini çünkü bu durumda bunun gerçek bir oyun olamayacağını savunmaktadırlar. Bu yaşlardaki çocuklar, herhangi bir eylemin doğruluğunu ya da yanlışlığını sonuçlarına bakarak değerlendirmektedirler. Çocuklar kuralların ihlalinin büyüklüğünü nesnel zararın toplamına göre yargılamakta, maksatlı ya da kazara olup olmadığına önem vermemektedirler. Örneğin bir çocuğun, diğerinin tüm misketlerine vurması, tek bir misketine vurmasından daha kötüdür. Piaget ayrıca bu yaştaki çocukların, çoğunlukla böyle bir "günahı" kesinlikle işlediklerini, bunu yaptıkları zaman yakalanmadan atlatmaya çalıştıklarını; fakat başkası aynısını yaptığında bu suçu sert bir şekilde eleştirdiklerini ileri sürmüştür (Seifert ve Hoffnung, 1987; Piaget, 1967).

Piaget, on yaşından sonra çocukların çok daha görelî olduklarını ve kuralları oyun oynarken karşılıklı uzlaşmalar olarak düşünmeye başladıklarını belirtmiştir. Çocuklar, artık kuralları sabit veya mutlak olarak düşünmemektedirler ve bazen kuralların yıllar geçtikçe değiştirildiğini

söylemektedirler. Çocuklar yeni kurallar icat etmekte ve eğer herkes kabul ederse kendilerinin de kuralları değiştirebileceklerini ifade etmeye başlamaktadırlar (Piaget, 1967). Yani çocuklar, kuralların bağlayıcılığının karşılıklı anlaşmaya bağlı olduğunu, bu nedenle değiştirilebileceklerini düşünmektedirler (İmamoğlu, 1979). Bu aşamada çocuklar, akranlarının eylemlerini değerlendirirken onların talep ve niyetlerini hesaba katmaya başlamaktadırlar. Öyle ki kazara yapılmış ise misketlerin tümünün bozulması pek de sert yargılanmaz ancak birisi kural dışı olarak tek bir misketi kasten yerinden oynatırsa şiddetli tepki gösterilir (Seifert ve Hoffnung, 1987).

Kurallar hakkındaki bu farklı kavramlar, Piaget'e göre iki temel ahlak tutumuyla ilgilidir: Birincisi daha küçük çocukların karakteristiği olan “başkalarına bağımlılık” (heteronomy) ahlakıdır. Bu, yetişkinlerin empoze ettiği kurallara körlemesine, mutlak itaat anlamına gelir. Çocuklar, daima uymaları gereken güçlü bir kanun bulunduğunu varsayarlar. Yetişkin figürü (otorite) ortadan kalktığında ise kanun, gücünü tamamen yitirmektedir (Piaget ve Inhelder, 1969). Diğeri ise, daha büyük çocuklarda görülen “kendine bağımlılık” ya da “özerklik” (autonomy) ahlakıdır. Bu ahlak, kuralları, işbirliği için geliştirilmiş insan icatları olarak kabul etmek anlamına gelir (Crain, 1992).

Piaget, “başkalarına bağımlılık” ahlakının ben-merkezcilikle bağlantılı olduğuna inanmıştır. Çocuklar, kuralları tek bir perspektiften görürler ve bu da güçlü yetişkinlerin bakış açısidir. “Kendine bağımlılık” aşamasında ise oyun

esnasında kaçınılmaz olarak anlaşmazlıklar artmakta ve bu çatışmalar çocuğu kurallı oyunları oynarken diğerlerinin görüşlerini hesaba katması için uyarmaktadır. Piaget'e göre çocuklar "başkalarına bağımlılık" aşamasından "kendine bağımlılık" aşamasına doğru ilerlediklerinde daha demokratik olmaya başlayacaklardır. Ancak pek az araştırma, kendine bağımlılık aşamasına ulaşmanın çocuğu daha demokratik kıldığı savını desteklemiştir (Seifert ve Hoffnung, 1987). Bununla birlikte Piaget'nin iki tip ahlak ardışıklığı iddiası ve niyetin vardanması konusundaki düşünceleri araştırmalarla da desteklenen haklılık taşımaktadır. Gerçekten, başkalarına bağımlılık ahlakı daha küçük çocuklarda görülmekteyken, kendine bağımlılık ahlakı daha büyük çocuklarda ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde başkalarına bağımlılık ahlakı düzeyinde olan küçük çocuklar yargılarını daha çok sonuçlara göre oluştururken, kendine bağımlılık ahlakı düzeyinde bulunan daha büyük çocuklar ise yargılarını niyetlere göre oluştururlar. Örneğin dokuz yaşından küçük çocuklar, annesine yardım etmeye çalışırken on beş fincan kıran çocukla, kurabiye çalmaya çalışırken bir fincan kıran diğer çocuğun hikayesini duyduklarında ilk çocuğun daha kötü davrandığını düşünürken, daha büyük çocuklar zararın büyüklüğü (sonuç) yerine eylemin altında yatan güdülere önem vererek hangi çocuğun daha hatalı olduğuna karar vermeye eğilimlidir (Piaget, 1967).

Piaget'e göre ahlak, bir kurallar sistemidir ve ahlak gelişiminin temeli, bireyin bu kurallara saygıyı nasıl geliştirdiğini ortaya koyarak incelenmesiyle

açıklanabilir (Piaget, 1967). Bu bağlamda Piaget'nin bilişsel ahlak gelişimi yaklaşımı çerçevesinde, ahlak gelişiminin yetişkin otoritesinden koparak, akranlar arasındaki işbirliği, dayanışma ve karşılıklı saygı sürecini yaşamaya başlamakla (Şahin, 1981); dolayısıyla yetişkinler yardımı ile değil, yetişkinlere rağmen gerçekleştiğini söylemek mümkün olmaktadır.

1.3. KOHLBERG'İN AHLAK GELİŞİMİ KURAMI

Kohlberg, ahlak yargılarının gelişimine ilişkin kuramını bilişsel yaklaşım çerçevesinde ele almıştır. Kurama göre ahlak gelişimi çocukluk ve ergenlik olduğu kadar yetişkinliği de içeren aşamalardan oluşur. Piaget'nin çocuklarla yürüttüğü araştırmalardan etkilenen Kohlberg, Piaget'nin temel olarak iki ahlak düşüncesi evresi ortaya koyan bulgularına kuşkuyla yaklaşmıştır. 12 yaş civarında soyut işlem dönemine ulaşan çocuğun ahlak gelişimini tamamladığını ima eden Piaget'e karşılık Kohlberg ahlak gelişiminin en azından 16 yaşına kadar sürüyor olabileceğini; ahlak ikilemleri ile ilgili düşüncelerin ergenlik boyunca gelişmeye devam edebileceğini düşünmüştür. O nedenle ahlak ikilemleri hakkında hem çocuklarla hem de ergenlerle görüşerek kendi kuramını oluşturmaya başlamıştır. Dolayısıyla, Piaget ve Kohlberg'in yaklaşımları bazı noktalarda farklılaşmaktadır ve en önemli farklar ahlaki mantık yürütme

evrelerinin sayısında ve gelişimin son noktası konusunda belirginleşmektedir (Kurtines ve Greie, 1974).

Kohlberg, ahlak gelişimi çalışmasında gerekli ilk adım olarak “ahlakın” ne olduğunu tanımlamaya önem vermiştir. Kohlberg’in analizleri en önemli ahlak yapısının “adalet ilkesi” olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yani Kohlberg’e göre ahlak, adalet ilkesine dayanır ve adalet ilkesi kanunların ötesindedir çünkü yasa ya da sosyal sözleşmelerin beklentileri bu ilke bağlamında en iyi şekilde anlaşılabilir.

1.3.1. KOHLBERG’İN TEMEL ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Kohlberg, Piaget’nin kuramından hareketle, toplumun kurallarına itaat ile bazı insanların yaşamlarını sağlıklı biçimde sürdürebilme gereksinimlerinin çatıştığı durumları içeren on ahlak ikilemi hazırlamış ve 10-16 yaşlarındaki erkek çocuklarının, ikişer saatlik mülakatlar sırasında bu ikilemleri nasıl yargıladıklarına bakmıştır. Görüşmeler sırasında Kohlberg esas olarak, deneklerin ikileme “evet” ya da “hayır” demeleri ile ilgilenmek yerine yanıtın altında yatan “mantık yürütme” (gerekçe) ile ilgilenmiştir. Kohlberg’in öykülerinde yasalar ya da otoriteye itaat, öyküde yer alan kahramanın ya da diğer insanların çıkarı ile çatıştığı için öykü kahramanının ne yapması gerektiği sorusunun yöneltilmesi ve yanıtı izleyen bir dizi soru ile yargının temelinde yatan

mantık yürütmeyi açığa çıkarma çabası sonucunda elde ettiği bulgularla Kohlberg, her biri iki evreden oluşan üç düzey önermiştir. Bu düzeyleri açıklamaya geçmeden önce Kohlberg'in kuramında yer alan ahlak evreleri kavramlarının kuramsal tanımları üzerinde biraz durmakta yarar vardır.

Kohlberg, ahlak evrelerini anlamının ön koşulunun kişilik gelişimindeki ardışık ilerlemeyi gözden kaçırmamak olduğuna vurgu yapmıştır. Kohlberg'e (1976) göre insanlar mantık yürütme, zeka, sosyal algı ya da sosyal rol evreleri boyunca bir ilerleme gösterirler. Bireyin mantık evresiyle ahlak evresi arasında bir paralellik vardır. Mantık evresi somut işlem düzeyinde olan bir kişi, gelenek öncesi ahlak evresinde bulunur. Ancak Kohlberg, mantık gelişiminin, ahlak gelişimi için gerekli bir koşul olmakla beraber yeterli olmadığını belirtmiş ve bu görüşünü, pek çok bireyin ahlak evresine göre daha yüksek bir mantık evresinde bulunduğu; ancak hiçbirinin ahlak evresinin, mantık evresinden daha yüksek olmadığı şeklindeki bulgusuyla desteklemiştir (Kohlberg, 1976).

Rol alma evreleri, kişinin diğer bireyleri fark ederek, onların düşüncelerini ve duygularını yorumladığı; toplumdaki yerlerini ve rollerini algıladığı düzeyleri betimler. Kohlberg'e göre bu evreler de ahlak evreleriyle son derece ilgilidir ve mantıktan sosyal algıya, sosyal algıdan (rol almadan) ahlak yargısına hareketteki adımlar horizontal (yatay) ardışıklık sunmaktadır. Yani bunlar birbirlerini izleyen basamaklar olarak ele alınmaktadır. Bu yatay ardışıklığın son adımı, ahlaklı davranıştır. Yüksek düzeyde ahlaklı bir davranış,

ahlak ile ilgili mantık yürütmenin yüksek bir evresini gerektirir (Kohlberg, 1976).

Kohlberg bu belirlemeleri yapmış olmasına karşın, kuramında ahlak evrelerini açıklarken yalnız ahlaksal mantık yürütmeye ilgilenmiştir. Bu açıklamalar çerçevesinde, kuramda öne sürülen görüşleri şöyle özetlemek mümkündür.

Kohlberg'in kuramındaki ilk düzey **gelenek öncesi** (preconventional) ahlak düzeyi adını almaktadır. Kohlberg bu düzeyde dokuz yaşın altındaki çocukların ve bazı ergenler ile yetişkin cinayet suçlularının bulunduğunu belirtmiştir. Kuramda ikinci düzey **geleneksel** (conventional) ahlak düzeyidir. Kohlberg'e göre toplumdaki pek çok ergen ve yetişkin bu düzeyde yer almaktadır. Üçüncü düzey **gelenek ötesi** (postconventional) ahlak düzeyi olarak adlandırılmıştır. Kohlberg, ancak yirmi yaşı geçen bir azınlığın bu düzeye ulaşabileceğini vurgulamıştır.

Gelenek öncesi düzeydeki birey henüz geleneksel ya da sosyal kural ve beklentileri gerçekten anlamamış ve benimsememiştir. Gelenek ötesindeki birey ise toplumun kurallarını anlamakta ve temelde bunları kabul etmektedir ancak daha iyi bir toplum yaratabilecek ilke ve değerlerle ilgilenmeye başlamıştır. Sonuç olarak üç ahlak düzeyini, kişinin kendi kural ve beklentileri ile toplumun kural ve beklentileri arasındaki ilişkinin üç farklı tipi olarak düşünmek doğru olacaktır (Kohlberg, 1976).

Bu üç düzeyin herbirinin içinde iki evre yer almaktadır. Her düzeydeki ikinci evre, o düzeyin genel bakış açısını biraz daha ileri ve gelişkin bir şekilde sunmaktadır. Kuramda üç düzey içinde yer alan altı ahlak evresinin karakteristikleri şöyle betimlenebilir:

Gelenek öncesi ahlak düzeyinin birinci evresi itaat ve cezaya yönelim evresi adını almaktadır. Kohlberg'e göre bu evrede otorite fizyolojik bakımdan güçlü görülmekte ve dolayısıyla bu erişilmez gücün oluşturduğu sabit ve durağan kurallar dizisine sorgusuz sualsiz zorunlu bir itaat gözlenmektedir. Zayıfın güçlüye boyun eğmesi olağan karşılanan bir durumdur. Doğruya ulaşma nedeni "cezadan kaçma" ve "otoritenin üstün gücü" olmakta ve bireyin temel ilgisi otoritenin neye izin verdiği ve neyi cezalandırdığı konusuna yönelmektedir.

Kohlberg, 1. evredeki çocukların, henüz kendilerini bir toplumun üyesi olarak algılamadıkları ve ahlaki kendilerinin dışında birşey olarak gördüklerini belirtmekte; bunu da büyük insanların söylediği, onların da yapması gereken birşey olarak düşündüklerini vurgulamaktadır (Crain, 1992). Bu evrenin ardındaki sosyal perspektif ise ben merkezli bakış açısını yansıtmaktadır. Çocuk, başkasının çıkar ve ilgilerini düşünememekte; bunların kendi öznel çıkar ve ilgilerinden farklı olabileceğini kavrayamamaktadır (Kohlberg, 1976). 1. evrenin insan hayatını bile fizyolojik bakımdan değerlendirildiği bir ahlak anlayışını temsil etmesi dikkate değerdir. Örneğin birden fazla kişinin hayatını kurtarmak özellikle önemli bulunur çünkü birden çok kişinin fazla eşyası, malı

vardır. Yaşamın değerini bireyin sahip olduğu şeylerle bir tutan bu anlayışla, yaşamın değerine ilişkin ahlak yargısının kişinin zenginliği ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır.

Kuramın ilk düzeyi için önerdiği ikinci evre bireycilik ve çıkara dayalı alışveriş adını almaktadır. Bu evrede, çocuklar fiziksel görüntüleri aşarak, otorite tarafından kuşaktan kuşağa aktarılan tek bir doğru görüş olmadığını fark ederler. Herşeyin göreceli olduğunu algılamaları insanların kişisel ilgilerine yönelmekte özgür olduklarını düşünmelerini sağlar. Ancak bu evrede somut olduğu kadar da soyutlanmış bir bireysel bakış açısı vardır: Çocuk herkesin kendi çıkarlarını ön plana aldığına inandığı için kendi açısından olumsuz sonuçları en aza indirmeye çalışmaktadır ve bu “çıkara dayalı alışveriş” fikrini doğurmaktadır. Herkes kendi çıkarını dikkate aldığına göre başkalarının refahı bireyin çıkarlarını olumsuz yönde etkilemediği sürece göz önünde tutulur. Bu evrede başat olan düşünce eşitlik olduğu için iyilik ya da kötülüklerin karşılıklı eşit paylaşımı ahlak anlayışının temelini oluşturmaktadır. Doğru olan kurallara gereksinimleri karşıladıkları sürece uymak, adil değiş tokuşlar ve anlaşmalar yapmaktır (Çileli, 1986). Evrenin ardındaki sosyal perspektif somut bireyci bakış açısı olarak adlandırılabilir. Bu evrede çocuk herkesin kendine özgü çıkarların peşinde olduğunu ve bu farklı çıkarların çelişki yarattığını, o nedenle de doğrunun ve adaletin göreceli olduğunu fark etmeye başlar (Kohlberg, 1976). Örneğin bu evredeki ahlak anlayışına göre bir insanın verdiği sözü tutması, karşısındaki

kişinin sözünü tutmasını güvence altına almak amacını taşır. Yani bu, yapılanın karşılığını alma beklentisinin değişik bir ifadesidir.

Kuramda ileri sürülen ikinci düzey geleneksel ahlak düzeyidir. Buradaki geleneksel kavramı, toplumun veya otoritenin kurallarını, beklentilerini ve geleneklerini, bunlar, sadece o topluma ait oldukları için desteklemek, kabul etmek anlamında kullanılmaktadır. Kurama göre bu düzeyin ilk evresi kişiler arası iyi ilişkiler anlayışına dayanmaktadır. Kohlberg bunu üçüncü evre olarak nitelemiş ve bireyin kendi perspektifinin, üçüncü bir kişinin bakış açısında örgütlendiğini ileri sürmüştür. Bu evrede ahlak, karşılıklı alış-veriş anlayışından farklıdır. Gerçi evrenin temel özelliği iki bireyin birbirlerine yönelik davranışlarını karşılıklı çıkar alış-verişi temelinde değerlendirmedir ama bir önceki evrede ön plana çıkan eşit paylaşım anlayışı daha görelî ve soyut hale dönüşmüştür. İyi olmak, başkaları ve onların duyguları ile ilgilenmek, sadık ve güvenilir olmak, beklentiler ve kurallar doğrultusunda davranmak doğru olmayla eş anlama sahiptir. Doğru davranış, iyi güdüler, sevgi, empati, güven ve diğerleri için endişe etmek gibi kişilerarası duygulara sahip olma anlamına gelmektedir. Kohlberg bu evredeki karşılıklı ilişki anlayışının beklentilerdeki karşılıklılık kadar yükümlülük ve minnettarlık duygularını da içerdiğini vurgulamıştır. İkinci evredeki mutlak eşitlik kavramı yerini adalet anlayışına bırakır ve dolayısıyla 3. evredeki bir birey, hem kendi gözünde hem de başkalarının gözünde iyi bir insan olma gereksinimini hisseder ve Altın Kural'ı

(The Golden Rule) benimsemek, yani kendini başkalarının yerine koyarak iyi davranılmayı beklemek eğiliminde olur. Ancak “iyi” davranış kalıpyargısal kavramlara dayanır ve diğer insanlarla olumlu ilişkileri destekleyen kuralların ve otoritenin devamlılığını sağlamak önemli görülür. Evrenin sosyal perspektifinde, kişinin kendi çıkarlarının üzerinde görülen paylaşılan duygu, sözleşme ve beklentilerin farkında olmak, somut “Altın Kural” görüşü bağlamında farklı düşünceleri, bakış açılarını kavramak ve dolayısıyla kendini diğer kişinin yerine koymak yer alır. Henüz genelleştirilmiş sistem perspektifi düşünülemez (Kohlberg, 1976).

Kuramın ikinci düzey altında öne sürdüğü dördüncü evre sosyal düzeni sürdürme evresi adını almaktadır. 3. evrenin aile üyeleri ve yakın arkadaşlarla paylaşılan iki kişi arasındaki ilişkilerde diğerlerinin duygu ve beklentilerini kavrama eğilimine karşılık, 4.evrede bir bütün olarak toplum ele alınmakta ve toplumsal düzenin sürdürülebilmesi için kanunlara itaat etmeye, otoriteye saygı göstermeye ve kişinin yükümlülüklerini yerine getirmesine vurgu yapılmaktadır. Kohlberg (1984), ortak olarak kabul edilmiş standart ve isteklerin, “işbirliği ve sosyal dayanışmayı” güçlendireceğini ve anlaşmazlıklar ile düzensizliklerden kaçınmak için tasarlanmış bir regülatör gibi işleyeceğine dikkatleri çekmiştir. Bu evrede ahlak, paylaşılmış ya da paylaşılabilir standartları, hakları ve görevleri benimseme ve yerine getirme olarak tanımlanır; kişi kendi huzuru için mevcut sosyal düzeni sürdürmek istemektedir. 4. evrede kanunların korunması ve bağlı

olunan kurum, grup ve topluma katkıda bulunmak gerekli görülür. Bu yönde davranma gerekçesi bir bütün olarak toplumun sürekliliğini sağlamak “herkes yaparsa ben neden yapmayayım?” mantığı ile sistemde doğabilecek bozulmalardan sakınmak ve toplumun öngördüğü yükümlülükleri yerine getirmek için kendini vicdanen zorunlu hissetmektir. Bu evredeki bireyler her yasanın, istisna göstermeksizin herkese aynı şekilde uygulanmasının eşitlik ilkesinin temelini oluşturduğunu kabul etmektedirler. 4. evrenin sosyal perspektifinde toplumun bakış açısı ile kişilerarası anlaşma ya da güdüler birbirinden ayrılabilir, rolleri ve kuralları tanımlayan sistemin görüşü benimsenir. Ayrıca kişilerarası ilişkiler, sistem içindeki yerlerine göre değerlendirilir (Kohlberg, 1976). Artık amaç, birinci evrede olduğu gibi kural ve otoriteye itaat değil kural ve otoriteyi sürdürmektir. Yani birinci evrede sorgusuz bir biçimde otoriteye itaat söz konusuysa, bu evrede otoriteye itaat belirli bir gerekçe çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Kuramda ileri sürülen üçüncü düzey gelenek ötesi ahlak düzeyidir. Bu düzey altında yer alan beşinci evre sosyal sözleşme ve bireysel haklar adını almaktadır. 4. evrede insanlar mevcut toplumu işler halde tutma isteğini vurgularken, 5. evredeki bireyler, neyin bir toplumu, “toplum” yaptığını sorgulamaya ve dolayısıyla kendi toplumlarından uzaklaşarak herhangi bir toplumun sahip olması gereken değerleri düşünmeye başlarlar. Hoffman (1970), 5. evrede kanunun neyin doğru olduğunun nihai kriteri olduğuna inanıldığına

dikkat çekmişse de, bu evrede birey, bir toplumdaki farklı sosyal grupların, farklı değerlere sahip olacağını fark etmektedir. Bu evredeki kişiler iki nokta üzerinde önemle durmaktadırlar. Bunlardan ilki yaşam ve özgürlük gibi temel hakların korunmasına yöneliktir. Diğeri bu temel haklara herhangi bir müdahale olduğu takdirde demokratik süreçleri işleterek hakların tekrar kazanılmasıyla ilgilidir. Eğer kişinin ihtiyaçları ile kanunlar arasında bir çatışma ortaya çıkarsa kişi, kanun ve sözleşmelerin önce geldiğine inanır çünkü bunların toplumun iyiliği için son derece fonksiyonel ve akılcı olduğunu kabul eder. Öyle ki kanunlar demokratik yollarla değiştirilecekleri zamana kadar sahip olunması gereken sosyal kontratlar olarak kabul edilir. Burada dikkat çekici anlayış, adaletli olmayan yasalara boyun eğmek yerine bunları değiştirmeyi doğru bulmaktır. Yasaların çoğunluğun haklarını korumak için yapıldıklarını kabul etmekle birlikte, işlevsiz ya da yetersiz olan ve insan haklarını korumakta acizlik içine düşen yasaların değiştirilmesi, toplumsal yarar akılcı bir şekilde gözetildiği sürece uygun bulunur.

5. evrenin sosyal perspektifi topluma öncelik veren bir bakış açısıdır. Sosyal bağlanma ve sözleşmelerden önce gelen değer ve hakların farkında olan akılcı bir bireyin bakış açısı söz konusudur. Kişi bu perspektifi uzlaşma, sözleşme, nesnel yansızlık ve gerekli süreçleri kapsayan formel mekanizmalar ile bütünleştirir. Hem ahlaki hem de hukuki görüş açılarını düşünerek, bunların

kimi zaman çeliştiklerini ve aynı çizgiye taşınmalarının güç olduğunu fark eder (Kohlberg, 1976).

3. düzey altında öne sürülen altıncı evre evrensel ilkeler olarak adlandırılmaktadır. 5. evrede iyi bir topluma sahip olmak için temel bireysel hakları korumak ve demokratik süreçlerle anlaşmazlıkları bir karara bağlamak gereksinimine dikkat çekilirken Kohlberg demokratik süreçlerin tek başlarına “adaletli” sonuçlar doğuramayacağını belirtmiş ve daha ileri bir evre olması gerektiğine inanmıştır (Crain, 1992). Kohlberg’e göre bu evredeki bireyler herkesi eşit ve özgür olarak kabul ettikleri için ahlaki ikilemlere ait en uygun çözümü de tüm tarafların kabul edebilecekleri bir çözüm olarak görmektedirler. Bu nedenle adalet ilkesi evrenseldir çünkü herkese uygulanması söz konusudur. Bu durum, insanları herkese eşit saygı gösterme temelindeki kararlara doğru yönlendirir. Bu evredeki birey ahlaki açıdan adil olmayan bir yasanın varlığını sürdürmesini yanlış kabul eder ve bu yasanın değiştirilmesi için çaba göstermeyi ahlaken doğru bir davranış olarak değerlendirir. Gerekiyorsa mevcut yasaların çiğnenebileceğini ima eden bu anlayış, kişinin kendi seçtiği evrensel ahlak ilkelerini izlediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ne var ki böyle bir anlayış kimin neye göre herhangi bir yasayı hiçe saydığını gündeme getirir. Öyle ki bireyin herhangi bir yasayı adil bulmaması, o yasaya uymaması için yeterlidir; çünkü bireyin kendi vicdanı adil olmayan bir yasaya uymanın ahlaki açıdan gerekli olmadığını söyler (Koyuncu, 1983). Bu durumda aynı yasayı çiğneyen iki

kişiden biri haklıyken diğeri haksız konuma düşer. Dolayısıyla kuram özüne ters düşen bir anlayışı son evre olarak öne sürmektedir. Bu nedenle bu nokta kuramın en zayıf noktalarından biri gibi görünmektedir. Nitekim Kohlberg bu evreyle ilgili gerek eleştirileri gerekse araştırma bulgularını dikkate alarak kuramından çıkartmıştır. Akılcı kişi evrensel ahlak ilkelerinin geçerliliğine inanır ve bunlara kendini bağlanmış hisseder. Ancak karşılıklı uzlaşma ve eşitliğe dayalı herkese eşit saygı gösterme temeline dayanan evrensel ahlak ilkelerinin arayışı belirginleşir.

6. evrede tersine çevrilebilirlik (reversibility) ve evrenselleştirilebilirlik (universibility) gibi felsefik kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. Tersine çevrilebilirlik kavramı, hak ve görevlerin yer değiştirmesine dayalı mantıksal bir anlayışı temsil eder. Bir kimsenin hakkı diğeri bir kimsenin görevini işaret eder; bir kimsenin görevi de bir başkasının haklarıyla ilişkili görülür. Çelişkili durumlarda, bireyler tersine çevrilir; yani birbirlerinin yerine geçirilir ve kendini başkasının yerine koyma gibi mekanizmalarla çelişkilere adil ve dengeli çözümler bulunur. Kohlberg, bu tür kararlara ancak mevcut olaylara başkasının gözünden bakılırsa erişilebileceğini vurgulamıştır. Evrenselleştirilebilirlik kavramı ise tersine çevirme yoluyla verilen adil ve dengeli kararın, herkes tarafından paylaşılabilir ve benimsenebilir adalet anlayışını simgelediğini işaret eder.

6. evrenin ardındaki sosyal perspektif, toplumsal düzenlilikleri ortaya çıkaran ahlaki bir bakış açısıdır. Bu perspektif Kohlberg'e (1976) göre her akılcı bireyin ahlaklı oluşun doğasını veya insanların sonlu varlıklar olduğunu ve onlara bu gerçek bağlamında davranılması gerektiğini kavramasını sağlar. Buna göre hayatın değeri her türlü kişilerarası ilişkiden ötededir. Adalet bu son evrede, bir ilke niteliğine bürünür ve refah da dahil olmak üzere, diğer tüm düşüncelere kıyasla öncelik taşır.

1975'e kadar Kohlberg deneklerini 6. evrede puanlamışsa da bu tarihten itibaren yukarıda belirtilen noktaları dikkate alarak buna son vermiştir çünkü bu evrede mantık yürütmeyi kullanan denek sayısı çok azdır. Ayrıca sunulan kuramsal ikilemlerin 5. ve 6. evre arasındaki düşünce farklarını ortaya koyamadığı kararına varan Kohlberg, 6. evreyi "kuramsal evre" olarak adlandırıp puanlama el kitabından çıkarmış ve tüm gelenek ötesi yanıtları 5. evrede puanlamıştır.

I.4. KURAMIN TEMEL KAVRAMLARI

I.4.1. MANTIK, ROL-ALMA, ÇEVRESEL UYARIM VE AHLAK GELİŞİMİ

Piaget gibi Kohlberg de mantık ve ahlak arasında yakın bir ilişki olduğunu düşünmüştür. Kohlberg, Piaget'nin mantığı, düşünme sürecindeki

ahlak, ahlaki da eylemdeki mantık olarak kavramlaştırmasından etkilenmişse de sosyo-ahlak deneyimlerinin edinilmesi gereğini çok daha önemli bulmuştur (Walker, 1988).

Kuramda ahlak gelişimi ile “teşvik” kavramları arasında da bir bağlantı olduğu düşünülmektedir. Ancak sözü edilen bu teşvik, “sosyal” bir nitelik taşır. Yeni sosyal etkileşimler, ahlaki karar almalar, ahlaki diyaloglar ve ahlaki etkileşimler birer sosyal teşviktir. Kuramda çeşitli sosyal gruplara katılmanın gelişimi teşvik edeceği düşünülür. Çünkü birey, herbirinin bir diğerini etkilediği sosyal bir dünya içinde yaşamaktadır. Kohlberg (1984), bu sosyal teşviğin artmasının, ahlak gelişimi evreleri boyunca ilerlemeyi hızlandıracağını öngörmüştür. Ben-merkezci düşünceden uzaklaşmak (decentration), yani diğer kişilerin tutumlarını görme, duygu ve düşüncelerinden haberdar olma, kendini onların yerine koyma becerisini kazanmak Kohlberg’e göre sosyal deneyimler edinmekle bağlantılı olarak rol-alma olanaklarının artmasıyla gerçekleşir. “Rol-alma” kavramının duygusal boyutu gözönüne alındığında “empati” olarak adlandırılması mümkündür. Kohlberg’e göre (1976) rol alma düzeyi, mantıksal veya bilişsel düzey ile ahlak düzeyi arasında bir köprüdür.

Kohlberg, ahlak gelişimi üzerindeki sosyal çevrenin etkilerini anlamada, çocuğa içinde yaşadığı çevrenin verdiği rol-alma olanaklarının önemli olduğuna dikkatleri çekmiştir. Aile, akran grubu, okul, sosyal statünün yanısıra toplumun ekonomik ve politik yapısı da rol alma olanaklarını arttıran ya da azaltan birer

unsur olarak belirlemektedir. Kohlberg'e göre, bir bireyin sosyal bir gruba ya da kuruma katılımı ne kadar yüksekse, başkalarının sosyal perspektiflerini takınma olanağı daha fazladır. Bu bağlamda Kohlberg, tek bir sosyal gruba etkin katılıma göre, birbirinden farklı sosyal gruplara katılmanın, gelişimi hızlandıran sosyal teşviğin bir boyutu olduğunu düşünmektedir. Buna bağlı olarak, kuramda rol-alma olanaklarının yetersiz kaldığı sosyo-kültürel koşullar altında, ileri evrelerin gelişmesi beklenmemektedir.

Bu bilgiler ışığında Kohlberg'in evrelerinin sosyalleşme sürecinin ürünleri olduğunu düşünmek mümkündür. Sosyal deneyimler, herhangi bir ahlak problemi karşısında zihinsel süreçleri uyarak ahlak gelişimini teşvik eder. Diğer kişilerle etkileşime giren birey, tartışma sırasında bilişsel çatışmalar yaşar ve neyin adil ve doğru olduğuna ilişkin kendi kavramlarını geliştirir. Etkileşimler açık ve demokratik olduğunda ve kişi bağımsız düşünme için özgür bırakıldığında kendi değer ve ilkelerini oluşturabilecektir. Örneğin Kohlberg (1976) Vietnam'da asker olarak görev yapan bir kişinin geleneksel düzeyden, gelenek ötesi düzeye geçtiğini çünkü kanun ve düzen yani "askeri ahlak" ile Vietnamlıların evrensel hakları arasındaki ihtilafı fark edip, özgür iradesini kullanarak, kendi özgün ilkelerini belirlediğini vurgulamıştır.

I. 4. 2. EVRE KAVRAMI

Kohlberg'in evrelerinin birbirlerine göre nitel olarak farklılıklar taşıdıkları açıktır. Öyle ki aynı kişinin farklı yaşlardayken, aynı ahlak ikilemine özdeş yanıtlar vermesi mümkün değildir. Örneğin otoriteye itaate odaklanan 1. evre mantık yürütmesi ile herkesin istediği gibi davranmakta özgür olduğunu vurgulayan 2. evre mantık yürütmesi birbirlerinden farklıdır. Ayrıca aynı kişinin farklı ahlak ikilemleri için ahlaki mantık yürütmesinin aynı evreyi temsil etmesi de beklenmemelidir. Bu durum, kuramın “tümleyici” (holistic) yapısal kriterini temsil eder (Boyes ve Walker, 1988). Bireyler, her evrede, aynı ikileme tutarlı olarak benzer yanıtlar vermektedirler ancak yanıtın ardındaki gerekçeler evrelere göre değişmektedir.

Evrelerin doğruluğuna ilişkin güvence ise Kohlberg'e (1976) göre ampirik gözlemlerde gizlidir. Çünkü evreleri tanımlamada kullanılan fikirler deneklere aittir.

Kohlberg ayrıca evrelerin değişmez bir ardışıklıkta oluştuğuna inanmıştır. Buna göre bireyler, evreleri atlamamakta ya da karışık bir düzende birinden diğerine geçmemektedirler. Kültürel faktörler bu geçişleri hızlandırabilmekte ya da yavaşlatabilmektedir fakat sırasını değiştirememektedir. Ancak 1969'da Kramer ile birlikte yaptığı çalışmada bazı deneklerin evre gerilemesi gösterdiklerini bulan Kohlberg, puanlama sistemini gözden geçirerek yeni bir

sistem oluşturmuş ve bu çalışmaları sırasında bütün örneklemelerde nadiren ortaya çıkan 6. evreyi daha önce değinilen gerekçeleri de göz önüne alarak puanlama sisteminden çıkarmıştır.

Evrelerin hiyerarşik bir bütünleşme içerdiğine inanan Kohlberg, insanların daha önceki evrelerde edindikleri ilke ve kavramları yitirmediklerini, aksine yeni evreyle bunları bütünleştirerek daha geniş, daha kapsamlı bir çatı oluşturduklarını ifade etmiştir. Yeni bir evreye erişme bu durumda, önceki evrelerin yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Turiel (1969), insanların başat evrelerini simgeleyen ifadeleri, bir alt evrenin göstergesi olan ifadelere göre daha “iyi” bulduklarını ve aşmış olan bir önceki evrenin, başat evrenin üzerindeki evreye göre daha kolay anlaşıldığını öngörmüştür. Rest (1973) ergenlerin başat evrelerinin bir altındaki evreye ilişkin mantık yürütmeleri anlayabildiklerini; ancak anlasalar da anlamasalar da öğrendikleri en yüksek evreyi tercih ettiklerini bulmuştur.

I. 4. 3. EVRELERİN EVRENSELLİĞİ

Kohlberg, öngördüğü evre ardışıklığının evrensel, yani tüm kültürlerde aynı olduğunu düşünmüştür. Farklı kültürlerin farklı inançları öğrettiğini kabul etmekle birlikte kuramındaki evrelerin belirli tek bir inançla ilgili olmadığını, aksine mantık yürütme düzeylerini belirginleştirdiğini savunmuştur. Örneğin

insanlar “dövüş” hakkında farklı inançlara sahip olmalarına karşın aynı evre içinde aynı yolla mantık yürüteceklerdir. Yani farklı kültüre sahip iki çocuktan biri dövüşü “cezalandırılacağı” endişesi ile yanlış olarak değerlendirirken, öteki “cezalandırılmayacağını” düşünerek onaylayabilir. Ancak her ikisi de fiziksel sonuçlara göre (ceza) mantık yürütmektedir. Bu onların bilişsel olarak erişebildikleri kavrama düzeyidir.

Kohlberg tüm kültürlerin ve alt kültürlerin aşk, saygı, özgürlük, otorite, adalet, ceza, yaşamın değeri, vatandaşlık hakları gibi aynı temel ahlak değerlerini kullandıklarını öne sürmüştür. Kohlberg’e (1971) göre evre kavramı gelişim zincirinin bir değişmezliğini temsil eder; bu kültürel eğitime ve koşullara bakmaksızın adımlara bağlı ilerlemenin düzenliliğini gösterir. Kültürel eğitim ve yaşantılar, gelişmeyi hızlandırabilir ya da yavaşlatabilir; fakat bunun düzenini değiştiremez.

Daha önce değinildiği gibi kuram, ahlak gelişimini karakteristik olarak rol alma ve sosyal kurumlara katılma olanaklarındaki farklılıklarla açıklamaktadır. Bu durumda, kültür ahlak gelişimini yavaşlatabilir. Örneğin kadınlara, erkeklere göre bu olanakları daha az sunan bir kültür, çoğu kadının geleneksel düzeyde kalmasına neden olabilir. O nedenle sosyal çevrenin bu tür bir engelleyici etkisi gözden kaçırılmamalıdır (Lickona, 1976).

Diğer yandan, kuramın bazı kültürlerin tıpkı bireyler gibi ahlak gelişiminde geride kaldığını, bazılarının ise daha ileride bulunduğunu

öngörmekle, kültürleri sıraya dizdiğini iddia ederek kuramı eleştiren bazı araştırmacılar (ör. Gilligan, 1982) herhangi bir toplumun diğerine göre yargılanamayacağını ileri sürerek, batı kültüründe geliştirilen bu kuramın, başka kültürleri değerlendirmede yetersiz kalacağını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra batı kültürlerini bireyselci, diğer kültürleri toplulukçu olarak kabul eden bazı araştırmacılar (ör. Harkness, Edwards ve Super, 1981) bireyselci kültürde geliştirilmiş bir kuramın, toplulukçu kültüre uygulanamayacağını ve bu kültürdeki bireylerin, bireyselci ahlak anlayışı ile değerlendirilemeyeceğini ileri sürmüşlerdir. Gerçekten kimi çalışmalarda, Kohlberg'in kuramında yer almayan fakat toplulukçu kültürlerde özellikle vurgulanan sosyal dayanışma, işbirliğine dayalı mutluluk, ana babaya hürmet ve karşılıklı yardımlaşma gibi ahlaki mantık yürütmeler belirlenmiştir (Boyes ve Walker, 1988).

I. 4. 4. AHLAK YÖNELİMLERİYLE AHLAK EVRELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kohlberg (1976), tüm ahlak kuramlarının kaynağı olan öncül ahlak kategorilerinin olası dört grubu olduğunu belirtmiştir. Bunlar kuralcılık (normative), faydacılık (utilitarianism), adalet (fairness) ve mükemmelliyetçilik ya da ideal ben (perfectionism) adını almaktadır.

Kohlberg (1976), Kant, Durkheim ve Piaget'nin ahlakı tanımlarken kural ve kurallara saygıyı esas aldıklarını, Mill ve Dewey'in ahlakı kişilerin iyiliğine olan sonuçları düşünme kavramıyla tanımladıklarını; Bradley, Royce ve Baldwin'in ise ahlakı, idealize edilen ahlaki benlik olarak betimlediklerini aktardıktan sonra, Rawles ve kendisinin ahlakı adalet kavramıyla tanımladıklarını vurgulamıştır. Bu tanımlardaki ölçütler, öngördüğü dört ahlak yönelimine karşılık gelmektedir ve o nedenle Kohlberg, bireylerin bu ahlak yönelimlerinin birini ya da tümünü kullanabileceklerini düşünmektedir. Bu anlayış bağlamında en önemli ahlak yapısının "adalet" olduğunu öne sürmektedir. Kohlberg'e (1976) göre adalet, diğer üç yönelimin hepsini temsil eder. Örneğin kanun ve düzeni desteklemek (kuralcılık) adalet olarak görülebileceği gibi, grubun refahını azamileştirmek de (faydacılık) adalet olarak algılanabilir.

Ahlaki mantık yürütme yapılırken kullanılan ahlaki yönelim ile yaşam deneyimleri arasında bir ilişki olup olmadığı da araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Kadınlar ve erkeklerin farklı sosyal deneyimler ve sosyal ikilemlerle karşı karşıya kaldıklarını düşünen Gilligan (1982) cinsiyetle ahlaki yönelim arasında bir ilişki olduğunu ancak Kohlberg'in kuramının kadınların ahlaki yönelimlerine duyarlı olmadığını ve bireylerin tek bir yönelimi kullanmada tutarlı olduklarını öne sürmüştür. Ancak Walker, De Vries ve Trevethan'nın (1987) yaptığı çalışmada cinsiyet farkı bulunamadığı gibi; ahlak gelişimi düzeyi yüksek olan bireylerin,

ahlaki yönelimlerinin bölünmeye eğilimli olduğu, yani Kohlberg'in de öngördüğü gibi mantık yürütmede birkaç yönelimin koordinasyonunun veya bütünleşmesinin gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Walker (1989) ise gerçek yaşama özgü ahlak ikilemleri ile kuramsal ahlak ikilemleri arasında kullanılan yönelimlerin farklılaştığını; gerçek yaşam ikilemlerinde sorumluluk yöneliminin (faydacılık, mükemmelliyetçilik), kuramsal ahlak ikilemlerinde ise hakçalık yönelimlerinin (kuralcılık, tarafsızlık) kullanıldığını öne sürmüştür. Ayrıca sorumluluk yönelimi ile ahlak gelişimi evreleri arasında pozitif ama çok güçlü olmayan bir korelasyonun varlığının, kadınların da ileri ahlak evrelerinde puanlanabileceklerinin bir işareti olarak yorumlamıştır.

I. 4. 5. KONTROL ODAĞI VE AHLAK GELİŞİMİ

Kontrol odağı, bireyin başına gelen felaketler ya da aldığı ödüllerden sorumlu olduğunu düşündüğü güç anlamına gelmektedir. “İçsel” olarak karakterize edilen kişiler, kendi davranışlarının başlarına gelen iyi veya kötü olayları belirlediğine ve kendi kaderlerini kendilerinin yönelttiklerine inanırlar. “Dışsal” olanlar ise kaderin, şansın ve kendileri dışındaki güçlü kişilerin kurbanı olduklarını ve başlarına gelen ya da gelecek iyi ve kötü olaylar üzerinde son

derece az kontrol gücüne sahip olduklarını düşünürler (Bloomberg ve Soneson, 1976). Rotter de (1966) kontrol odağını, bireyin bir olayın kendi davranışının (içsel kontrol) ya da dışsal güçlerin (dışsal kontrol) kontrolünde olup olmadığına ilişkin inanç derecesi olarak tanımlamıştır. Bu açıdan ele alındığında, ahlak gelişimi yönünden yüksek evrelerde bulunan bireylerin içten denetimli, daha düşük evrelerde bulunan bireylerin de dıştan denetimli oldukları düşünülebilir. Ülkemizde de bu yönde yapılmış bir çalışmanın olmayışı, konuyu daha ilginç hale getirmektedir.

Yapılan birkaç çalışmada (örneğin Alker ve Poppen, 1973; Arbuthnot, 1971) kontrol odağı ile ahlaki mantık yürütme arasında hiçbir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ancak Bloomberg (1974) hem gelenek öncesi hem de gelenek ötesi ahlak düzeylerinde, içsel kontrol odağının daha baskın görüldüğünü çünkü geleneksel düzeydeki ahlak kavramının, kişinin dışındaki güçlere dayandığını öne sürmüştür. Dolayısıyla geleneksel ahlak anlayışının dıştan denetimli olmakla ilgili olduğunu öngörmüştür. Ancak 53 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada gelenek ötesi oluş (P puanları) ile kontrol odağı arasında bir ilişki bulamamıştır. Ancak araştırmada içten denetimli deneklerin anlamlı olarak 6. evre düşüncesini temsil eden maddeleri daha çok tercih ettikleri bulunmuştur. Bu bulgu, yine de olaylar üzerindeki kontrole ilişkin inancın ahlak evreleriyle ilgili olmadığını düşündürmektedir.

Olayları algılamak, olaylar hakkında düşünmek ve olaylara analitik tepki vermek anlamına gelen alandan bağımsızlık (field independence) ve kendini çevreden soyutlayarak, beklenmedik uyarıcılar karşısında direnememek olarak açıklanabilecek alana bağımlılık (field dependence) ile ahlak gelişimi arasında ilişki olup olmadığını araştıran Caring (1971) ve Schleifer (1972), alana bağımlılığın daha olgun, alandan bağımsızlığın ise daha soyut ahlaki mantık yürütmesiyle bağlantılı olduğunu bildirmişlerdir (Akt. Bloomberg ve Soneson, 1976). Alana bağımlı bireylerin diğer kişilerden ve olaylardan daha çok etkilendikleri ve sosyal olaylarla daha ilgili oldukları (Matlin, 1983) göz önüne alınırsa, sosyal etkileşim miktarındaki artışın ahlak gelişimiyle bağlantılı olduğu düşünülebilir.

İzleyen araştırmalar, ahlak yargısı, kontrol odağı ve alandan bağımsızlık ile alana bağımlılık olarak ifade edilen bilişsel boyutları birlikte ele almıştır. Kontrol odağı ve alana bağımlılık-alandan bağımsızlığın birbirleriyle etkileştiğinde, ahlaki mantık yürütme üzerinde etkili olup olmadığını araştıran Bloomberg ve Soneson (1976) kuramsal olarak içsel kontrol ile alandan bağımsızlık arasında bir benzerlik olduğunu öngörmüşlerdir. Alandan bağımsız içşellerin gelenek ötesi ahlak yargılarını kullanacaklarının çünkü bu kişilerin, kendilerini ve çevrelerini kontrol edebilme gücüne sahip olduklarına inandıklarının ve koşullardan kendilerini sorumlu hissettiklerinin kabul edildiği

bu çalışmada bulgular, alandan bağımsız içsel deneklerin diğerlerine göre daha yüksek ahlak yargısı kullandıklarını ortaya koymuştur.

Kohlberg (1984) ahlaki karar vermede A Tipi ve B Tipi şeklinde bir ayrım önermiş ve bu ayrımın ahlak eylemlerinin önemli bir belirleyicisi olabileceğine dikkat çekmiştir. Kohlberg B Tipi insanların haksızlığı sezmede başarılı olduklarını ve ahlak anlayışlarının kişisel sorumluluk temeline dayandığını; dolayısıyla özerk mantık yürütmelerde bulunduklarını düşünmüştür. A Tipi insanların ise mevcut sosyal düzeni koruma eğiliminde olduklarını varsayan Kohlberg, B Tipinin özellikle yüksek ahlak evrelerinde (3, 4, 5) bulunabileceğini öngörmüştür. Gibbs, Clark, Joseph, Green, Goodrick ve Makowski (1986) alandan bağımsız bireylerin görece özerk olup olmadıklarını; sosyal sonuçların oldukça kadere veya şansa bağlı olduğunu varsayanların ahlaki olarak dengeli ve özerk mantık yürütmelerde bulunup bulunamayacaklarını ve Bloomberg'in öne sürdüğü yüksek evrelerdeki ahlaki mantık yürütmenin, alandan bağımsızlık ve içsel kontrol odağının bir fonksiyonu olup olmadığı konularını araştırmışlardır. B Tipi ile alandan bağımsızlık arasında anlamlı bir korelasyonun bulunduğu bu çalışmada, B Tipi sayılan kişilerin her zaman içsel kontrol odağına sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Bazı çalışmaların, içsellerin dışsallardan, alandan bağımsızlığın alana bağımlılıktan daha iyi olduğunu öne süren bulgularına karşın, ahlak yargısı ile anılan bilişsel faktörlerin etkileşimi hakkında yeni çalışmaların yapılmasının, bu

konudaki belirsizlikleri gidermek ve mevcut bulgulara destek sağlamak için gerekli olduğu görülmektedir.

I. 4. 6. AHLAK DÜŞÜNCESİ VE AHLAK DAVRANIŞI

Kohlberg'in yaklaşımı ahlaki eylem yerine ahlak düşüncesine odaklanmıştır. Ahlak ikilemine yüksek bir ahlak düzeyi bağlamında çözüm öneren bir kişinin, gerçek hayatında buna uygun davranmasını beklemek her ne kadar gerçekçi değilse de Kohlberg ahlak yargısı ile ahlak davranışı arasında bazı ilişkilerin olabileceğini düşünmüştür.

Ahlak davranışı, içinde bulunulan çevrede uygulanan kurallara göre yapılan eylemlerdir. Hogan'a (1973) göre, kurallara uymak, uymamak, kuralları zorla kabul ettirmek, bozmak, öğrenmek ve uygulamak ahlak davranışı türleridir. Kohlberg (1975) bireyin evreler boyunca ilerledikçe ahlak davranışlarında daha tutarlı olacağını öngörmüştür.

Blasi (1980) 75 çalışmayı gözden geçirerek ahlak düşüncesi ile ahlak davranışı arasında bir ilişki olduğuna karar vermiştir. Ancak bu ilişkileri açıklamak için pek çok hususun göz önünde tutulması gereğine işaret etmiştir. Unutulmaması gereken önemli diğer bir nokta, insanların kendi içlerinde tutarlı olmalarının her zaman beklenemeyeceğidir. Koşullardaki farklılıklar ahlak

davranışında da farklılık doğurabilir. Örneğin Lickona (1976), matematik dersinin sınavında kopya çeken bir öğrencinin edebiyat sınavında da kopya çekeceğini öngörmenin olanaksız olduğunu belirtmiştir.

I.5. KURAMI SINAYAN ARAŞTIRMALAR

Kohlberg'in kuramı bir dizi eleştiriye uğramış ve bu durum özellikle 1970'li yıllardan itibaren kuramı sınamak üzere düzenlenen araştırmaların yoğunlaşmasına neden olmuştur.

Bu bölümde önce Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramında öngörülen evrensellik iddiasını incelemek üzere düzenlenen çalışmalardan söz edilecek, daha sonra kuramın karakteristikleriyle ilgili araştırmalar ile ahlak gelişimiyle ilgili olabileceği düşünülen faktörlerin ele alındığı araştırmalara yer verilecektir. Son bölümde ise yetişkin ahlak gelişimiyle ilgili araştırmalara değinilecektir.

Kohlberg, ahlaki mantık yürütme gelişiminin evrensel ve değişmez bir ardışıklıkta tüm kültürlerde gözlenebileceğini iddia etmiştir. Bu savı incelemek üzere düzenlenen araştırmaların bazıları Kohlberg'in Ahlaki İkilem Anketindeki (MJI) ikilem ve soruların örneklemin özgün ikilemlerine denk olup olmadığı ile ilgilenirken, bazıları da doğrudan evrensel ardışıklık ve evrelerin evrenselliği konularına yönelmiştir.

Simpson (1974), Kohlberg'in kuramında öngörülen evrelerin kültürel bakımdan önyargılı bir yaklaşım izlediğini ve batı felsefe geleneğine dayalı bir evre modelinin sözkonusu olduğunu; ancak bu modelin batılı olmayan kültürlerle uygulandığını iddia etmiştir. Bu konudaki eleştiriler, Kohlberg'in yaklaşımının sınırlı bir genellenebilirliğe sahip olduğu noktasında yoğunlaşmıştır. Boyes ve Walker (1988) her kültürde Amerikan kültüründen farklı olan, ancak o kültürde saygınlık taşıyan ilkelerin ve ahlaki mantık yürütmelerin olabileceğine işaret ederek, deneklerce ifade edilen gerekçelerin puanlanması için Kohlberg'in sisteminin yetersiz kaldığına dikkat çekmişlerdir.

Kohlberg'in anketinde yer alan ahlak ikilemlerinin alışılmışın dışında ve yapay olduğunu düşünen bazı araştırmacılar, standart ikilemler yerine gerçek yaşamla ilgili ikilemler kullanıldığında ahlak gelişimi puanlarının farklılaşacağını düşünmüşlerdir. Kohlberg'in Scharf ve Hickey (1971) ile birlikte özgün "hapishane" ikilemleriyle standart ikilemleri 34 mahkumdan oluşan bir örneklemle karşılaştırdığı çalışmasında hapishane ikilemleriyle daha düşük evre puanları belirlemiş; bunun nedenini hapishanenin zorlayıcı ve istismarcı ahlaki atmosferine bağlamıştır. Higgins ve Power ile birlikte yürüttüğü (1974) araştırmada ise standart ikilemler ile özgün "okul" ikilemlerini 61 lise öğrencisinden oluşan bir örneklem kullanarak ahlaki mantık evresi bakımından karşılaştıran Kohlberg, gerçek yaşama ait okul ikilemlerinin daha düşük evre puanı verdiğini bulmuştur. Gilligan ve Belenky (1980) de 20 kadından oluşan bir

örneklem çerçevesinde “hamilelik” hakkındaki ikilemler ile standart ikilemleri ahlaki mantık yürütme düzeyi açısından karşılaştırmışlar ve gerçek yaşam ikilemlerinin örneklemin % 45’i için daha yüksek evre puanı yaratmasına karşılık % 40’ı için bir fark yaratmadığını bulmuşlardır (Walker, De Vries, Trevethan, 1987).

Haan (1975), 310 üniversite öğrencisinin standart ikilemler ile Özgür Konuşma Hareketi (Free Speech Movement, FSM) ile ilgili ikilemlere göre ahlaki mantık yürütme evrelerini karşılaştırdığı çalışmasında, gerçek yaşama ait ikilemlerin daha yüksek evre puanı verdiğini bulmuştur.

Araştırmacılarca belirlenen gerçek yaşam ikilemleri yerine deneklerin kendi hayatlarında karşılaştıkları özgün ikilemlerin kullanılması durumunda farklı sonuçlara ulaşılabileceğini öngören Walker, De Vries, Trevethan (1987) 240 kişiden oluşan bir örneklem kullanarak standart ikilemler ile denegin kendi hayatına ait ikilemleri ahlak gelişimi evresi bakımından karşılaştırmışlardır. Sonuçlar kuramsal ikilemlerin kişiye özgü gerçek yaşam ikilemlerine göre daha yüksek bir ahlaki mantık yürütme düzeyi ortaya çıkardığını göstermiştir.

Tappan (1990) da yaşanmış bir deneyimin “evsiz bir dilenciye para vermek” gibi basit; kürtajı onaylayıp onaylamamak gibi karmaşık bir kararı vermeyi gerektirebileceğini; dolayısıyla gerçek yaşama özgü ahlaki bir ikilemin kişinin sadece düşünmesini ve hissetmesini gerektirmekle yetinmeyip bir eylemde bulunmak üzere onu zorlayacağını vurgulamıştır. Buna göre Tappan,

ahlak gelişiminin, ahlak yargılarının temel kural veya örtülü yapılarını inceleyerek değil, eylemin ardındaki düşünce ve duyguların gerçekliğine odaklanarak anlaşılabilceğini düşünmektedir.

Bu konuyla ilgili değinilen farklı düşüncelerin ve araştırma bulgularının varlığı karşısında Kohlberg ve birçok araştırmacı kuramın evrenselliğini sınarken o kültüre özgü ahlak kavramlarının yer alacağı şekilde standart ikilemleri yeniden oluşturmayı, yani söz konusu kültür için uyarlamayı uygun bulmuşlardır.

Kohlberg, öngördüğü ahlak gelişimi modelini sınamak üzere düzenlediği kültürler arası araştırmalarda ikilemleri o kültüre uygun hale getirmiştir. 10, 13 ve 16 yaşlarında bulunan denekleri seçerek Amerika Birleşik Devletleri, Meksika, Tayvan ve Türkiye’de yürüttüğü kültürler arası çalışmalar dikkate değerdir. Bu çalışmaların genel bulgusu 10 yaşındaki çocukların 1. ve 2. evrelerde (gelenek öncesi düzeyde) ahlaki mantık yürütme kullandıkları; yaş ilerledikçe ahlaki mantık yürütme düzeyinin yükseldiğidir. Meksika, Tayvan ve Türkiye örneklemindeki 16 yaşında bulunan denekler genellikle 3. ve 4. evre gerekçelerini kullanırken, Amerika örnekleminde 16 yaşındaki deneklerin 4. ve 5. evre gerekçelerini kullanabildikleri bulunmuştur (Özsöz, 1990). Bu durum, modern toplumlarda gelişme hızının daha büyük olmasına bağlanabilir. Bunun nedeninin de mesleki statü edinme, şehirleşme, daha güçlü eğitim ve kurumların oluşması gibi bir dizi faktör olabileceğini düşünmek mümkündür.

Bireysel olarak, herkesin aynı ardışıklığı izleyip izlemediğine evrensellik iddiası bağlamında yanıt arayan Kohlberg, Turiel ve Edwards (1978) Türkiye’de ahlak gelişimi ile ilgili yürüttükleri bir diğer çalışmada Manisa’nın Sancaklı ilçesine bağlı Boz köyünde yaşayan 10-25 yaş arasında bulunan 52 denek ile İzmir’de yaşayan ve işçi sınıfına mensup 10-25 yaş arasında bulunan 29 denek ile Ankara’da orta sosyo ekonomik sınıfa dahil ve yine aynı yaş diliminde bulunan 32 denekten oluşan 113 kişilik bir örneklem kullanmışlardır. Kohlberg’in ahlaki ikilem anketinin 1, 2, 3, 4, 7 ve 8 numaralı öyküleri Türk toplumuna uyarlanarak sunulmuştur. 10 yaşındaki köy ve şehir çocuklarının en çok 1. evre ahlaki mantık yürütmesini kullandıklarını; ancak yaş ilerledikçe 2. , 3. ve 4. evre ahlaki mantık yürütmelerini tercih ettikleri bulgusuna ulaşılan bu çalışmada orta sosyo-ekonomik düzeye mensup deneklerin ahlaki yargıları incelendiğinde ise ilginç bir durum ortaya çıkmıştır. 14-15 yaşlarında, 12-13 yaş grubuna göre 1. ve 2. evre ahlaki mantık yürütmesi daha çok kullanılmaktayken, 16-17 yaşlara ulaşıldığında bunların yerini 3. ve 4. evre ahlaki mantık yürütmesi almaktadır. Ayrıca orta sosyo ekonomik düzeye mensup denek grubunda 5. evre özellikleri de gözlenmiştir (Çileli, 1986).

Bu bulgular, Türk denek grubunun ahlaki yargı gelişimlerinin değişmez ardışıklık varsayımı doğrultusunda ilerlediğini, ancak anılan üç farklı sosyal sınıfa mensup deneklerin gelişim hızının aynı olmadığı sonucunu vermiştir. En belirgin farkın ise köy ve şehir grubu arasında gözlemlendiği ve özellikle bu

durumun 16 yaşından sonra ortaya çıktığı, çünkü 16 yaşında köy denek grubunda 3. ve 4. evre özelliklerine rastlanmadığı ve köy denek grubunun 3. ve 4. evre özelliklerini 18-25 yaşları arasında gösterdikleri araştırmacılarca belirtilmiştir (Çileli, 1986).

Bu çalışmanın bulgularına desteği arttırmak için Nisan ve Kohlberg (1982), Türkiye’de geçmiş yıllarda düzenlenmiş çalışmalara katılan deneklerden elde edilen verileri Kohlberg’in yeni puanlama el kitabına (1978) göre yeniden değerlendirerek ahlak yargısı evrelerinin evrenselliği ve kültürel olarak değişmez evre ardışıklığı iddiasını incelemiştir. Sonuçlar hem köy hem de kent örneklemi için 4. evreye kadar ahlak gelişimi evrelerinde ardışık ilerleme iddiasını doğrulamıştır. Ayrıca köy deneklerinin gelişim hızının, kent deneklerine gelişim hızına göre daha yavaş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaşça büyük denekler arasında bile 4. evre ahlaki mantık yürütmesinin nadiren kullanılması ve 3. evrede belirlenen yüksek sıklık, araştırmacılara köy deneklerinin 3. evrede sabit kalacaklarını düşündürmüştür. Bu, Edwards’ın (1975) geleneksel kültürde gelişimin son noktasının 3. evre olduğu yolundaki bulgusuyla uyumludur. Araştırmada, bireyin yaşam deneyimlerine benzeyen konularda (otorite, sözleşme, yaşam), nadiren karşılaştıkları konulara (kanun, cezalandırma) göre daha yüksek ahlak yargısı düzeyi kullanmaya eğilimli oldukları belirlenmiştir.

Kohlberg’in evrensel evre modeli ve kültüre bağlı olmaksızın gözlenecek değişmez ardışıklık iddiası bir dizi çalışmaya konu olmuştur. Turiel’in (1966)

başat evrenin bir üstündeki ahlaki mantık yürütme ifadelerine (+1) maruz kalan çocukların ahlak gelişiminin teşvik edildiğini bulduğu çalışmasının ardından Arbuthnot (1975) başat evrenin iki evre üstüne ait ahlaki mantık yürütmesinin (+2) ahlak gelişimini uyarmak için etkili olduğunu belirlemiştir. Ancak bu bulgu Kohlberg'in evre gerilemesi ya da sıçraması olmayacağı şeklindeki savına karşıttır. Walker (1982) ise orta ekonomik sınıfa mensup 10-13 yaş arasındaki 59 kız ve 42 erkek öğrenciden oluşan 101 kişilik bir örneklem kullanarak +1, +2 ve -1 ahlaki mantık yürütme ifadelerine maruz kalmanın evre gerilemesi ya da sıçraması yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Başat evrenin iki üstündeki evreye ait (+2) ahlaki mantık yürütme ifadelerine maruz kalmanın ahlak gelişimini kısmen teşvik ettiği bulgusunun, +2 ifadelerinin, +1 ahlaki mantık yürütme evresine ait ifadelere benzetme yoluyla çarpıtılmış olabileceğine dikkat çekilerek şüpheyle karşılandığı bu çalışmada, Kohlberg'in öngördüğü evrelerin değişmez bir ardışıklığı izlediği iddiasına açık bir destek sağlanmıştır ve hiçbir evre gerilemesi ya da sıçraması belirlenmemiştir.

Walker (1983), Kohlberg'in yaşanan olaylarda karşılaşılan bilişsel çatışmalar, ahlaki mantık yürütme evrelerinin gelişmesini teşvik eder şeklindeki iddiasını inceleyerek evre ardışıklığı savına destek aramıştır. Ortalama 10 yaşında bulunan 5. sınıf ve ortalama 12 yaşında bulunan 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 117 kişilik bir örneklem kullanarak 6 farklı deneysel koşul yaratmıştır. Birinci koşulda, +1 ahlaki mantık yürütmesi ile desteklenen çatışmalı fikirlerle, ikinci

koşulda kendi görüşlerine uymayan ve +1 ahlaki mantık yürütmesiyle desteklenen tutarlı görüşlere, üçüncü koşulda kendi görüşlerine uyan ve +1 ahlaki mantık yürütmesiyle desteklenen düşüncelere, dördüncü koşulda başat evrelerinin ahlaki mantık yürütmesiyle desteklenen çatışmalı düşüncelere maruz kalan denekler; beşinci koşulda tarafsız (nötr) ifadeler tabi tutulmuş, altıncı koşulda ise hiçbir yönlendirmeye karşılaşmamışlardır. Nötr işlem koşulunda ahlak gelişimi açısından bir fark bulunmazken, üçüncü ve dördüncü koşullardaki çocuklar ahlak gelişiminde küçük bir ilerleme göstermişlerdir. Üçüncü koşula ait bulgular, daha yüksek evreye ait ahlaki mantık yürütme ifadelerine maruz kalmanın, düşüncelerde çatışma olmaması koşuluyla gelişimi teşvik etmek için yeterli olduğu görüşüne destek sağlamıştır. Birinci ve ikinci koşullarda yer alan denekler ise ahlak gelişiminde en büyük geçişleri göstermişlerdir. Bu çalışmanın bulguları, değişmez ardışıklık iddiasını desteklemiştir.

Page (1981) de 11-14 yaş arasındaki erkek ergenlerle yürüttüğü çalışmasında evre ardışıklığı nosyonunu incelemiştir. 1974 yılında 56 deneğe, 1977 yılında da hala öğrenci olan 47 denekten teste katılmayı kabul eden 35 deneğe Kohlberg'in Ahlaki İkilem Anketini (MJI) uygulamış ve 2,5 yıl sonunda 27 deneğin (%77) ilerleme, 2 deneğin (%6) gerileme gösterdiğini, 6 deneğin (%17) ise daha önceki başat evrelerini koruduklarını ve hiçbir deneğin evre sıçraması göstermediğini bulmuştur.

Snarey (1985), evrensel ve değişmez ardışıklık iddiasını araştıran çalışmaları gözden geçirmiş ve kimi araştırmalarda yaşla birlikte başat evrede ilerleme bulunurken, kimi araştırmalarda gerileme belirlendiğini ortaya koymuştur. Buna göre Bahamalar, Kanada ve Endonezya’da yürütülen 1-2 yıllık boylamsal çalışmalarda evre gerilemesine rastlanmazken, İsrail, Amerika ve Türkiye’de yürütülen 9-20 yıllık boylamsal çalışmalarda ve Hindistan’da yapılan 2 yıllık bir boylamsal çalışmada bazı evre gerilemeleri bulunmuştur. Snarey (1985), gerileme olaylarının hepsinin Colby, Kohlberg, Gibbs ve Lieberman’ın (1983) öngördüğü gibi sadece ölçme hatası ile açıklanamayacağını savunmuştur.

1969 yılında Kramer ile birlikte yürüttüğü 3 yıllık boylamsal çalışma sonucunda deneklerin çoğunun ya aynı evrede kaldıklarını ya da bir evre yukarı geçtiklerini bulan; ancak bir evreyi atlamış olan veya bir evre geri dönmüş deneklere de rastlayan Kohlberg, puanlama el kitabını gözden geçirerek bazı değişiklikler yapmıştır. Yeni puanlama sisteminde yüksek evrelere ulaşmak daha zordur çünkü kullanılan ahlaki mantık yürütme düzeyinin çok daha açık şekilde ifade edilmesi gereklidir.

Kohlberg, öngördüğü ahlak gelişimi kuramında, gelişimi sosyal rol alma deneyimleri ve genel bilişsel gelişime bağlı görmüştür. Buna göre evrensellik iddiasına yönelik değinilen araştırma bulguları kurama karşıt değildir. Köy-kent yaşamı, batılı-doğulu kültür anlayışı ilerleme hızında fark yaratmaktadır. Örneğin Bersoff ve Miller (1993), zıtlaşan kültürel inanç ve değerlerin, bireylerin

koşullarına özgü faktörlere göre, ahlak davranışını açıklama ve sorumlu kişiyi mazur görme eğilimlerinin farklılaştığına dikkat çekmişlerdir. Araştırmalarında Amerikan ve Hint kültürünü ahlaki sorumluluk yüklemesi açısından değerlendirmişler ve Hint kültüründe otorite baskısı sonucu oluşan ahlaken yanlış davranışın, affedilme eğiliminin yüksek olduğunu bulmuşlardır ve bu bulguyu Hint kültüründe Amerikan kültürüne göre kişinin savunmasızlığına daha büyük bir vurgu yapıldığı gerçeğinin göstergesi olarak yorumlamışlardır. Ancak sosyal olaylar ve içinde bulunulan sosyal çevre bireyleri yeni düşünceleri benimsemek için güdüleyebilir. Genç insanlar köyden kente taşındıklarında, kişilerarası geleneksel ilişkilerin bozulduğuna tanık olurlar ve ahlaklı davranışlar sağlamak için formel ve yasal bir yapının gerekli olduğunu anlarlar. Üniversite eğitimi sırasında farklı görüşler ve yaklaşımlarla karşılaşmaları da ahlak konuları hakkında yeni bir düşünme sistemi kullanmaları için onları teşvik edebilir.

O halde eğitim, ahlak gelişimi ile ilgili bir faktör olarak düşünülebilir. Lonky, Kaus ve Roodin (1984) 20-34 yaşları arasındaki yetişkinlerden oluşan bir örneklem kullanarak eğitim süresi ile ahlaki mantık yürütme evreleri arasında .50 korelasyon olduğunu bulmuşlardır. Ancak resmi eğitim ile ahlak gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen Bouhmama'nın (1988) İngiltere'de müslüman lise ve üniversite öğrencilerinden oluşan 90 kişilik örneklemli çalışmasında bu yönde bir fark ortaya çıkmamıştır.

Feather (1988), farklı ahlak evrelerinde benimsenen ya da yeğlenen değerlerin deneyimlere ve sosyal çevreye göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediği çalışmasında, kız ve erkek 113 deneğe DIT, Rokeach Değer Envanteri ve Tutuculuk Ölçeği uygulamıştır. Bulgular, 5. ve 6. evrelerin uymacı ahlak ve hoşgörü kavramlarını içeren değerlerle bağlantılı olduğunu göstermiştir. Bu evrelerde geleneksel otorite ve idari kurallara uyma davranışı bozulmaktadır. Yani gelenek ötesi düzeydeki denekler boyun eğen kişi portresinden uzaklaşmaktadırlar. 4. evre (geleneksel düzey) denekleri ise daha tutucu düşünmekte ve davranmaktadırlar.

Uyma (conformity) davranışı ile ahlak gelişimi arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen Salzman ve Diamond (1972), 63 kişiden oluşan bir örneklem kullanarak yürüttükleri çalışmalarında ahlak yargısı ile uyma davranışının sıklığı arasında eğrisel bir ilişki belirlemişlerdir. 4. ve 5. evre deneklerinin, 3. evredekilere göre daha az uymacı davranış gösterdiklerinin bulunduğu bu çalışmada ileri evrelerin görece daha özgür düşünmeyi başaran bireylere özgü olduğu görüşü desteklenmiştir.

Sosyal çevre ile ilişkilerin ahlak yargısı gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar da bu çerçevede dikkate değerdir. Kohlberg, sosyal katılımın miktarının artmasına bağlı olarak rol ve sorumluluk alma olanaklarının da artacağını, bunun da ahlak gelişimini kolaylaştıracağını önermiştir.

Keasey (1971), ileri ahlak evrelerinin, yüksek sosyal katılımı pozitif korelasyon göstereceğini öngördüğü çalışmada 75 erkek ve 69 kız öğrenciden oluşan örnekleme MJJ'yi uygulamış, sosyal katılım miktarını da her deneğe son iki yıl boyunca kaç gruba ve sosyal örgüte üye olduklarını sorarak belirlemiştir. Sosyal katılımın niteliğini ise akran ve öğretmenlerince öğrencilerin taşıdığı düşünülen liderlik rolüne göre değerlendirmiştir. Bulgular, sosyal katılım miktarı fazla olan deneklerin görece daha ileri ahlak evrelerine ulaştıklarını göstermiştir. Bu da sosyal katılımın ahlak gelişimini kolaylaştırdığı savını desteklemektedir.

Ahlak gelişiminin ilerlemesi ile akranlarla etkileşim arasında bir bağlantı olduğu savını inceleyen bir diğer çalışmada Maitland ve Goldman (1974), test-tekrar test yöntemi ile yaşları 15 ve 17 arasında 21 erkek, 15 kız deneğin MJJ'dan aldıkları puanları, ahlak yargılarına ilişkin tartışmalara katılıp katılmadıklarına göre değerlendirmişler ve böyle bir tartışmaya katılan deneklerin ilk testteki puanlarıyla son testteki puanları arasında fark olduğunu bulmuşlardır. Buna göre, son testteki puanlar ilk teste göre daha yüksektir; ki bu da akranlarla etkileşimin dinamik bir süreç olduğunu ve ahlak yargısı gelişimini etkilediğini göstermektedir.

Empati ve rol alma yeteneği ile ahlak gelişimi arasında olası ilişkileri sınavan bazı araştırmalar da dikkate değerdir. Genel olarak bu çalışmalarda ana

baba teşviğinin ve akranlarla etkileşimin olgun ahlak evrelerine ilerleme açısından önemli olduğu bulunmuştur.

Selman (1971), 8-11 yaş arasında bulunan 60 denekten oluşan bir örneklem kullanarak rol alma becerisi ve ahlak gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Zekanın kontrol altında tutulduğu çalışmada, rol alma becerisinin gelişiminin geleneksel ahlak düzeyine ulaşma ile ilgili olduğu bulunmuşsa da bir yıl sonra düzenlenen tekrar çalışmasında rol alma becerisinin artmasının ahlak gelişimi için gerekli ancak yetersiz bir koşul olduğu yargısına varılmıştır.

Ergenlikte ahlak gelişimi ve empati arasındaki ilişki ile ilgilenen Eisenberg-Berg ve Mussen (1978), 35 erkek ve 37 kız ergenin katıldığı çalışmalarında sıkıcı bir işi yapmak için gönüllü olan erkek deneklerin empati puanlarının daha yüksek olduğunu; ancak kızlar için bu tür bir farkın gözlenmediğini bildirmişlerdir.

Empati ile diğer bir kişilik boyutu olan sezgiyi “hayal gücü” kavramıyla birleştiren bazı araştırmacılar, empatinin kişinin başkasının yerinde olsaydı kendini nasıl hissedeceğini hayal etme becerisi, sezginin de bu yeteneğin temelini oluşturan hayal etme boyutu olduğunu düşünmüşlerdir. Kohlberg de ahlak anlayışının odak noktasında nihai bir ilke olan “altın kural” ın bulunduğunu, bunun “tersine çevrilebilirlik” olarak adlandırılabilceğini belirtmiştir. Redford, Mc Pherson, Frankiewicz ve Gaa (1991), 125’i öğrenci olan 148 kişilik bir örneklem kullanarak ahlak gelişimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Beş duyu organı aracılığıyla hissedilen bilgilerin algılanması ve sembollerle olasılıkların hayal edilmesi ile ahlak gelişimi arasında pozitif bir korelasyon saptamışlardır. Buna göre, tutumlar, duygular, sezgiler, yetenekler, amaçlar, davranışlar ve fikirlerin sadece beş duyu organı ile tamamıyla algılanması mümkün değildir. Birey, çoğu kez başkasının ne hissedip ne düşündüğünü hayal eder. Hayal etme kuramsal olarak sezgisel algılama sürecini bütünleştirir. Sezginin desteklediği yeni bakış açıları, ahlak gelişiminde ilerlemeye yol açabilir. Bu durumda sezgi süreci, ahlaki karar vermede önemli bir faktör olabilmektedir.

Kohlberg'in kuramı, cinsiyet önyargısı taşıdığı iddia edilerek de eleştirilmiştir. Özellikle Gilligan (1982) ve Baumrind (1986), Kohlberg'in evrelerinin tamamen erkeklerle yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulduğunu ifade ederek, bu ahlak evrelerinin erkek yönelimlerini yansıttığını dolayısıyla kadınların "farklı sesine" kayıtsız kaldığını savunmuştur. Yani Gilligan, kuramdaki adalet kavramının kadınlara özgü yaklaşımları yakalayamadığını iddia etmiştir. Kadınların kimi ahlak ikilemlerini tanımlama ve çözmede Kohlberg'in kuramıyla örtüşmeyen bir yol izlediklerini; bunun da koruma-gözetme (care) perspektifi olarak adlandırılabilir alternatif bir yaklaşımı temsil ettiğini öne süren Gilligan'a göre adalet ilkesi karşılıklı hak ve eşitlikler idealini yansıtmaktayken, koruma-gözetme ilkesi sorumluluk ideali çerçevesinde belirginleşmektedir. Gilligan ve Attanucci (1988), eşitsizlikler ve ayrımcı

yaklaşımların evrensel deneyimler olduğunu; ancak kadın ve erkeklerin bu tür durumları algılama ve tepki verme süreçlerinin farklı ahlak yönelimlerinin etkisi altında şekillendiğini öngörerek, ahlak yönelimleri ile cinsiyet arasında bir ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Bu çalışmada ayrıca insanların adalet ve koruma-gözetme yönelimlerini eşit bir şekilde mi yoksa sadece birine odaklanarak ötekini en az düzeyde mi kullandıkları sorusuna da yanıt aranmıştır. Araştırma üç ayrı çalışmadan oluşmaktadır. Birinci çalışmada 15-77 yaş arasında bulunan 11 kadın ve 10 erkek, ikinci çalışmada 15-34 yaş arasında bulunan 13 kadın ve 26 erkek, üçüncü çalışmada 15-22 yaş arasında bulunan 10 kadın ve 10 erkek denek yer almıştır. Sonuçlar, hem kadınların hem de erkeklerin adalet ve koruma-gözetme yönelimlerini kullandıklarını; fakat koruma-gözetme yöneliminin kadınlarca, adalet yöneliminin erkeklerce tercihinin daha olası görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu bulguyu, hepsi erkek olan örneklemelerden elde edilen verilerle oluşan ahlak gelişimi kuramlarında (Kohlberg ve Piaget'nin Kuramları) adalet ile ahlak kavramlarının birbirine denk sayılmasına dair görgül bir açıklama olarak yorumlayan Gilligan ve Attanucci, kendi çalışmalarında da kadınların yok sayılacağı bir koşulda koruma-gözetme yöneliminin gözden kaybolacağını iddia etmişlerdir.

Gilligan ayrıca gelişim sürecinin iki yolu bulunduğunu, bunlardan ilkinin mantık, adalet ve sosyal örgütlere, ikincisinin kişilerarası ilişkilere yönelik olduğunu ve bu iki yolun bazı noktalarda kesişebileceğini öne sürmüştür. Buna

göre her iki cinsiyetin, bir diğzerinin başat yönelimine karşı tepkili olmaya başlayabileceğini vurgulamıştır. Gilligan’a göre bu süreç Kohlberg’in kuramında ahlak gelişiminin yüksek evrelerinde cinsiyet farkının ortaya çıkabileceğine ilişkin savı ile tutarlıdır ve böylesi bir değişim ya da entegrasyon yetişkinlik yıllarında belirginleşmelidir (Akt. Crain,1992).

Gibbs, Arnold ve Burkhart (1984) ise Kohlberg’in evrelerinde erkeklerin daha ileri düzeylere ulaşabildiklerini, kadınların ise sempati üzerine vurgu yapan 3. evreyi daha çok kullandıklarına ilişkin Holzstein’in (1976) bulgusunu, kadınlara “kalıpyargısal bir ahlak rolü” biçildiği şeklinde değerlendirmişlerdir. Ayrıca Gilligan’ın (1982) geleneksel olarak kadının “iyiliği” gibi tanımlanan pek çok ayırd edici özelliğın (başkalarının gereksinimlerine karşı duyarlı olmak gibi) Kohlberg’in kuramında ahlak gelişimi açısından tıpkı bir “eksiklik” olarak değerlendirildiği iddiasını da önemli bulmuşlardır. Ahlak yargılarında cinsiyet farkı olup olmadığını incelemek üzere tasarladıkları çalışmalarında 11-21 yaş arasında değişen 66 erkek ve 111 kadın denek kullanmışlardır. Bulgular, gerçekten kadınların ahlak problemlerinin rekabet eden haklardan ziyade ihtilafli sorumluluklardan ötürü oluştuğuna inandıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç Gilligan’ın savını desteklemiştir. Ancak Gibbs, Arnold ve Burkhart, kadınların daha çok 3. evreyi kullanıyor olmalarının ve dolayısıyla empatik rol alma üzerinde belirginleşen vurgunun sosyalleşme sürecinde yaşananlar arasındaki farklar ya da doğuştan güçlü bir empatik eğilime sahip olmaktan ötürü mü

oluştığına ilişkin henüz kesin bir yargıya ulaşmanın mümkün olmadığına altını çizmektedirler.

Literatürdeki çalışmaları gözden geçiren Walker (1984), ahlak gelişimi açısından anlamlı bir cinsiyet farkı olmadığını öne sürmüştür. Ancak Baumrind (1986), cinsiyet farkının yetişkin örneklemeleri kullanarak saptanabileceğini, oysa Walker'ın sadece çocuk ve ergenler açısından olaya baktığını iddia ederek cinsiyet farkı bildiren bulguları önyargılı bir yaklaşımla görmezden geldiğini savunmuştur. Buna karşılık Walker (1986), 152 örneklem ve 10637 deneği içeren 80 araştırmayı gözden geçirerek güncelleştirmiş ve 130 örneklemde ahlak gelişimi açısından cinsiyet farkı bildirilmemiş olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, Kohlberg'in kuramının kadınların ahlak düşüncelerini puanlama dışı bıraktığı savına görgül bir destek bulunmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Lifton (1985), üniversite öğrencileri ve yetişkinlerden oluşan iki örneklem kullanarak ahlak gelişimindeki farklılıkların, biyolojik ve anatomik cinsiyet yerine, sosyal rol beklentileri doğrultusunda, toplumun bireye atfettiği cinsiyet rolü ile ilgili olup olmadığını araştırmıştır. 86 kadın ve 83 erkekten oluşan 169 üniversite öğrencisi (ortalama yaş 19,2) ile 75 erkek ve 76 kadından oluşan 151 yetişkini (ortalama yaş 34,5) ahlak gelişimi bakımından karşılaştırmış ve hem öğrenci hem de yetişkin grupları için anlamlı bir biyolojik cinsiyet farkı bulamamıştır. Ancak dişil ve eril özelliklere sahip kişilerin ahlak gelişimi evreleri bakımından anlamlı farklar gösterdiklerini saptamıştır. Bu bulguyu Gilligan'ın

(1982) erkek ve kadınların farklı ahlaki yönelimler kullandıklarına ilişkin iddiasına bir destek olarak yorumlayan Lifton (1985), bazı araştırmaların ahlaki mantık yürütmede cinsiyet farkı bulurken bazılarının bulamaması durumunun toplumun beklentilerine dayalı cinsiyet rolünün farklılaştırdığı ahlaki yönelimlere bağlanabileceğini ifade etmiştir.

Ahlak gelişimi ile diğer bilişsel yetenekler arasındaki ilişkiyi inceleyen Arbuthnot (1973), 85 orta sınıf mensubu lise öğrencisi ya da mezunu erkek denek kullandığı çalışmada, ahlak yargısının yapısal olmayan bilişsel değişkenlerle (yazma hızı, zeka ve içsel-dışsal kontrol gibi) ilişkili olmadığını bulmuştur. Buna göre kişinin dünyayı nasıl gördüğü, olgun ahlak yargılarını kullanabilmek için ne gördüğünden daha önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Ahlak yargısı ile adaletsizlik kavramı arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen Tsujimoto (1979) bazı insanların bireyleri, bazılarının ise kurumları adaletsizliğin temel kaynağı olarak gördüklerini vurgulamıştır. 88 erkek ve 96 kadın üniversite öğrencisi veya mezunu olan deneğin katıldığı çalışmada mevcut sosyal düzen, kanun ve kurumların “doğru” ve “yanlış” tanımladığı görüşünü simgeleyen 4. evrede bulunan deneklerin, adaletsizliğin nedeni olarak bireyleri suçlayarak, sosyal kurumların insanoğlunun yıkıcılığını önlediğini düşündüğünü ortaya çıkmıştır. Ayrıca 2. ve 4. evre dışındaki diğer evrelerdeki tüm deneklerin kurumları suçlama eğiliminde oldukları bulunmuştur.

Yetişkinlikteki ahlak gelişimi ile ilgili sınırlı sayıda çalışmadan söz etmek mümkündür. Walker (1986), eğitim düzeyi ile mesleki statünün ahlak gelişimi ile ilişkili olduğuna dair Colby ve arkadaşlarının (1983) bulgusunu, ilerleyen yaştan ziyade sosyo-ahlak deneyimlerin artmasına bağlı olabileceği şeklinde yorumlamış ancak 23-84 yaş arasında bulunan, farklı yaşam deneyimleri geçirmiş ve 8 yıl ile 20 yıl arasında değişen sürede eğitim almış olan 62 yetiştikinden oluşan bir örneklem kullandığı çalışmasında eğitim düzeyi ile ahlak gelişiminin güçlü bir korelasyon gösterdiğini bulmuştur. Walker, yüksek eğitim seviyesinin, toplumsal bir bakış açısı gerektiren yüksek ahlak evrelerine erişilebilmesi için gerekli olan politik, sosyal ve ahlaki konuları düşünmelerine yardım ediyor olabileceğini öne sürmüştür.

Hart (1988) ise vicdan gücünün ergenlik döneminde (2. evreden 3. evreye geçerken) belirginleştüğünü ve erken yetişkinlikte (3. evreden 4. evreye geçerken) esas rolünü oynadığını ön görerek, yetişkinlikteki başat ahlak evresi ile çocukluk ve ergenlik dönemlerindeki vicdan güçlerinin bir ilişki gösterip göstermediğini araştırmıştır. Ayrıca ebeveyni örnek alarak kimlik kazanma süreci yaşamanın da ahlak gelişimiyle ilişkili olup olmadığının incelendiği bu çalışmada Kohlberg'in boylamsal çalışmasının tekrar-test aşamasına katılan 14 yaşındaki 21 kişi ile 17 yaşındaki 17 kişi iki gruba ayrılarak veri toplanmıştır. Bulgular, öğretmenleri ve ana babaları tarafından puanlanan ergenlerin vicdan güçleri ile ahlak yargısı düzeylerinin korelatif olduğunu göstermiş; bu da ergen

davranışı ile ahlak yargısı gelişimi arasındaki ilişkiyi doğrulamıştır. Ergenlik boyunca öğretmenlerin ölçtüğü vicdan gücünün, yetişkin ahlak yargısının yordayıcısı olduğu araştırmanın çarpıcı bir diğer bulgusudur. Buna göre, vicdan gücü ahlak yargısı evreleri aracılığıyla ve özellikle yetişkinlik sırasında ilerleyişi kolaylaştıran bir role sahiptir. Ergenlik yıllarında babaya benzeme eğilimiyle oluşan kimlik kazanma da, ahlak yargısı gelişimiyle ilgili bulunmuştur. Her ne kadar korelasyonlar çok yüksek değilse de Hart, vicdan ve kimlik kazanma faktörlerinin yetişkinlikteki ahlaki mantık yürütme gelişimine hız verdiğine ilişkin kanıtları değerli bulmuştur.

I. 6. KOHLBERG'İN KURAMINA YENİ BİR YAKLAŞIM

Gibbs, Basinger ve Fuller (1992) Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramını yeniden ele alarak, belirledikleri bazı sorunları giderici yaklaşımları öngördükleri alternatif bir ahlak gelişimi modeli oluşturmuşlardır.

Gibbs ve arkadaşları, Kohlberg'in “doğal” ahlak gelişimi sürecinin, kültürel normların ve kişilerarası etkileşimlerin içselleştirilmesi ile yapılandığına ilişkin karmaşık ifadelerinin ve ahlaki olgunluk kavramına dair yanlış yorumunun bazı sorunlar yarattığına işaret etmişlerdir.

Daha önce değinildiği gibi Kohlberg ahlak gelişimi modelinde, üç gelişim düzeyi içinde altı ahlak evresi betimlemiştir. Gelenek öncesi düzey, sosyal

düzenin anlaşılması ve benimsenmesinden önceki dönemi temsil etmekte; 1. ve 2. evreleri içermektedir. Toplumun ve otoritenin geleneksel beklenti ve kurallarına uymanın ve bunları onaylamanın vurgulandığı geleneksel düzeyde, anımsanacağı gibi bu desteğin tek gerekçesi bunların sadece o toplumun kural, beklenti ya da gelenekleri olmasıdır. 3. ve 4. evreler bu düzey altında sınıflanmaktadır. Kuralların esasını oluşturan genel ahlak ilkelerini kabul etmenin yanı sıra yeni ahlak ilkelerinin de oluşturulduğu gelenek ötesi düzey ise 5. ve 6. evreleri kapsamaktadır. Bu son düzeyde temel ahlak ilkelerini kavramanın ötesinde, bu ilkelerin “kendiliğinden tercih edilmesi” ve sosyal onay ya da reddedişten bağımsız kalındığı düşüncesi, Kohlberg’in 5. ve 6. evreleri “olgun” ahlaki düzey olarak nitelenmesine yol açmıştır.

Gibbs ve arkadaşları (1992), Kohlberg’in bazı yönlerden ahlak yargısı gelişimi sürecine dair açıklamalarında kendisiyle çelişkiye düştüğünü iddia etmişlerdir. Buna göre dışsal kuralları ve başkalarının beklentilerini içselleştirmek, Kohlberg tarafından başlangıçta açıkça, gelenek öncesi düzeyden geleneksel düzeye geçiş olarak tanımlanmış; ancak daha sonra Kohlberg “doğal” ahlak gelişiminin sadece dışsal kültürel normların içselleştirilmesi olarak betimlenemeyeceğini öne sürmüştür. Kohlberg’in, rol alma olanaklarının kişinin başat evresinin ötesinde bir ahlak yargısına maruz kalmasını sağlayarak, gelişimi teşvik ettiğini öne sürmesiyle bu çelişki şiddetlenmiştir. Kuhn’un da (1988) belirttiği gibi günlük etkileşimler ve dolayısıyla yapılanma süreci bir boşlukta

meydana gelmez. Yaşanan deneyimler sırasında bireyler örtülü ya da açık, farklı düzeylerdeki ahlak kavramlarıyla yüz yüze gelmektedirler. Ancak tek başına bu süreç bireyin, duydukları ve tanıdık olmayan ahlak kavramlarını içselleştirdikleri ya da reddettikleri anlamına gelmez. Kuhn, nesnellik gereği, insanların dıştan gelen yeni verileri kullanabilecekleri özgün yollar arayacaklarını vurgulamaktadır.

Kohlberg'in ahlaki olgunluğun gelenek ötesi düzeyde en doğru şekilde tanımlanacağına ilişkin güçlü iddiasına karşılık Gibbs ve arkadaşları, gelenek ötesi olarak adlandırılmış düzeyin olgun ahlak anlayışının standart bir bölümü olarak görülmesini uygun bulmamaktadırlar. Aksine gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek ötesi gibi terimlerin kullanılmasına karşı çıkarak 1. ve 2. evrelerin Toy (The Immature Level), 3. ve 4. evrelerin Olgun (The Mature Level) ahlaki mantık yürütmeyi simgelediğini iddia etmektedirler. Bu yeni savlarını desteklemek üzere Kohlberg'in gelenek ötesi ahlak yargısını tanımlamada zaman içinde ele almış olduğu ölçütlerin değişmesini kanıt göstermektedirler. Örneğin Kohlberg daha önce değinildiği gibi önce 6. evreyi puanlama dışı bırakmış, tüm gelenek ötesi yanıtları 5. evrede puanlamıştır. Ancak bu yeni düzenleme yine de kimi sorunların üstesinden gelememiştir.

Gerçekten, 1960'lardaki boylamsal çalışması sırasında Kohlberg lise yıllarında 5. ve 6. evrelerde puanlanmış olan bazı öğrencilerin, üniversite yıllarında tekrar test tekniği ile bakıldığında 2. evrede puanlandıklarını

bulmuştur. Bu kuramsal problemi Kohlberg ve Kramer (1969) şöyle ifade etmişlerdir: «Eğer lisedeki puanlama doğruysa yani bu öğrenciler lisedeyken gerçekten gelenek ötesi düzeyde mantık yürütüyorlarsa, örneklemin yaklaşık % 20'si birkaç yıl içinde evre gerilemesi göstermektedir.» Elbette, böyle bir gerileme Kohlberg'in kuramının, değişmez evre ardışıklığı nosyonunu açıkça ihlal etmektedir. Bu soruna karşı Kohlberg iki çözüm yolu öngörmüştür. Bunlardan ilki, üniversitede doldurulan anketlerdeki 2. evre yanıtlarını, rölativist-ahlaki felsefik düzey-4^{1/2} evresi adı altında, gelenek ötesi yargılar gibi yeniden puanlamaktır. Bu, bir tür geçiş evresi niteliğindedir; ahlak anlayışı göreceli ve öznedir fakat haklar, başkalarının hakları ile sınırlıdır. Birey vicdanını dinleyerek kendi ilkelerini oluşturabilir. Kohlberg'in böyle bir yeni evre formülasyonu sorunu gidermede etkin bulunmadığından itibar görmemiştir. İkinci yol ise lisede 5. ve 6. evre olarak nitelenen ahlak yargılarını, gerçekte 3. ve 4. evre mantık yürütmesinin göstergeleri gibi yeniden yorumlamaktır. Her iki çözüm yolunun ortak özelliğinin puanlama sistemini değiştirici ve düzeltici bir yaklaşımın ürünü olduğu açıktır.

Puanlama sisteminin düzeltilmesi bu kez başka bir problemi ortaya çıkarmıştır. 3. ve 4. evrelerin olgun ahlak anlayışını içerir hale getirilmesi ile bu evrelerin geleneksel düzey başlığı altında sınıflanması kavramsal bir zıtlık yaratmıştır. Yani başkalarının ve otoritenin beklentilerini ve kurallarını sadece o topluma ait oldukları için içselleştirilmesinin söz konusu edildiği geleneksel

düzeyde yaşam gibi kavramları kanun ve otoriteye itaatin üzerinde gören bir anlayış, Kohlberg'e göre tutarlı olmayacaktır.

Gibbs ve arkadaşları, Kohlberg'in bu çelişkiyi bütünüyle fark etmiş olmasına karşın tamamen çözememiş olduğuna inanmaktadırlar. Hatırlanacağı gibi Kohlberg 3. ve 4. evrelerin gelenek ötesi düzeydeki toplum perspektifinden bağımsız olmak yerine toplum perspektifinin bir üyesi olma anlayışını içerdiklerini öngörmektedir. Ancak Gibbs ve arkadaşları, perpektifler arasında böyle bir ayrım yapmanın uygulamada çok kolay olmadığını öne sürmektedirler. Yani karşılıklı bir ilişkinin sağlıklı bir şekilde devamı için "güven" gereğini vurgulayan ancak farklı şekilde dile getirilen ahlaki mantık yürütmelerin, arkadaşlık gibi dar, insan ilişkileri gibi daha kapsamlı anlam içeren kelimeler dikkate alınarak ayrı düzeylere ait gibi algılanmasını doğru bulmamaktadırlar.

Kohlberg (1984) de bu çelişkiyi çözmek için ahlak alt evreleri ve ahlak tipleri önerisiyle yeni bir yapı düşünmüştür. Buna göre geleneksel olarak ifade edilmiş kişiler arası idealleri içeren 3. evre ile geleneksel olarak ifade edilmiş sosyal idealleri içeren 4. evre, 3A ve 4A olarak yeni bir isimlendirmeye tabi tutulmuştur. 5. ve 6. evrelerden (gelenek ötesi düzeyden) ithal edilen ahlak yargıları ise temel ve evrenselleştirilmiş kişilerarası idealleri kapsayan 3B ile temel ve evrenselleştirilmiş sosyal idealleri kapsayan 4B evrelerine yerleştirilmiştir. Kohlberg (1984) 3B ve 4B evrelerinin ahlak idealizmini

somutlaştırdıklarını ancak sadece yasal ve bilinen ahlak değerlerine sezgisel bir öncelik verildiği için hala geleneksel olduklarını ifade etmiştir.

Gibbs ve arkadaşları, kullanılan kelimeler çerçevesinde sezgisel ya da açık şeklinde bir ayrım getirmenin sakıncalı olacağını, bunun ahlak yargısı anlayışının yanlış yorumlanmasına neden olacağını öne sürmekte ve 3B ile 4B evrelerinin bilişsel ahlak olgunluğunu simgelediğine inanmaktadırlar. 3A ve 4A yargıları, tutarlı kişilerarası ilişkiler ya da tutarlı bir sosyal sistem için derin bir ahlak anlayışını temsil etseler bile, 3B ve 4B evrelerindeki mantık yürütmelere göre daha örtük ifadeleri içermektedirler. Ancak her birinin “olgun ahlak” anlayışını yansıttığını düşünen Gibbs ve arkadaşları, B Tipi ile alandan bağımsızlık, A Tipi ile alana bağımlılık arasında bir korelasyon bulunduğunu, dolayısıyla A Tipi ahlak yargılarını kullananların başkalarının onlar hakkında ne düşündükleri ile çok fazla ilgilendiklerini vurgulamaktadırlar. Fakat B tipinin alandan bağımsız bir bilişsel stili yansıttığına da kuşkuyla bakmaktadırlar.

Kohlberg’in kuramını aktarılan eleştirel bakış açısıyla gözden geçiren Gibbs, Basinger ve Fuller (1992) yeni bir ahlak gelişimi modeli ve puanlama sistemi önerisi getirmişlerdir. Bu öneri izleyen bölümde ele alınmıştır.

I. 7. AHLAKİ OLGUNLUK MODELİ

Gibbs, Basinger ve Fuller (1992), Toyluk (Immature) ve Olgunluk (Mature) düzeylerinde sınıflanan dört sosyal-ahlak düşünme evresi önermişlerdir. 1. ve 2. evre sosyal-ahlaksal düşüncelerin toy düzeyini oluşturmaktadır. Her iki evre de görece somut ve yüzeyseldir ve ahlaklı oluş, fiziksel güç (1. evre) ile pragmatik davranışlarla (2. evre) karıştırılmaktadır. 1. evre, “Tek Taraflı ve Fiziksel” adını almaktadır. Bu evredeki sosyal-ahlaksal gerekçelendirmeler, özellikle fiziksel olarak güçlü insanların ya da nesnelerin otoritesine itaat etmeye dayalıdır. Tek taraflı bir bakış açısının varlığı gerekçelerdeki “daima” ve “asla” sözcükleri ile belirginleşmektedir.

Kuramda 2. evre, “Alış-veriş ve Çıkarıcılık” adını almaktadır. Bu evrede, birinci evrede gözlenen fiziksel güç gibi çarpıcı sembollerden oluşan ahlak anlayışından uzaklaşarak, kişinin diğerleriyle etkileşimi sürecinde edindiği bakış açılarının şekillendirdiği bir ahlak anlayışı oluşur ve bu çok daha akılcı bir ahlaktır. Ancak ikinci evredeki rasyonellik, karşılıklı uzlaşma ve değiş-tokuşlara dayanır. Örneğin iyilik görülen birine yardım edilmelidir çünkü ancak böylece yaptığı iyilik ona geri dönmüş olur.

Kuramda olgun ahlak düzeyi 3. ve 4. evrelerden oluşmaktadır. Ahlakî mantık yürütmede olgun düzeye ulaşan bir kişi, hem kişilerarası ilişkiler (3. evre) hem de toplum (4. evre) temeline dayalı gerekçeler sunarak mantık yürütür.

Kuramda olgunluk düzeyi, hem ahlak tipi hem de evre terimleriyle betimlenmektedir.

I. 7. 1. AHLAK TİPİ

A Tipi / B Tipi ayrımı, olgun ahlak evrelerinin emir niteliğindeki ideallerini simgeler. A Tipi ahlak anlayışı, sosyal geleneklerdeki etik ideallerin benimsenerek sürdürülmesini ifade eder; yani kişiler arası ve sosyal ideallerin özümsemesi söz konusudur. B Tipi ahlak ise çok dengeli bir bakış açısı sunar. Kohlberg (1984) de B Tipi ahlakta “karşılıklı ilişki” anlayışının belirginleştiğini; bunun da adalet fikrini doğurduğunu vurgulamıştır. Örneğin 4. evrede A Tipi ahlak anlayışı “sistem ne istiyor?” sorusu ile ilgilenirken, B Tipi ahlak anlayışı sistem kadar bireylerin isteklerinin ne olduğunu da sorgular ve denge sağlayıcı çözümleri araştırır. Gibbs ve arkadaşları, önerdikleri yeni modelde daha çok B Tipi ahlak çözümlemesine odaklaşarak, üç ayrı B Tipi ahlak ögesi tanımlamışlardır:

Dengeleme (Balancing) : Burada kişilerarası veya toplumsal beklentilerin ideal karşılıklığına bir yönelim söz konusudur. Örneğin bir baba, çocuğuna adil davranmamışsa ondan saygı görmeyi beklememelidir.

Temel Değerleme (Fundamental Valuing): A tipinin aksine, kimi değerleri belli bir ilişki ya da toplumla sınırlamak yerine tüm insanlığa genelleme söz konusudur. Örneğin sadece olaydaki kişinin değil, herkesin hayatı değerlidir; kutsaldır. Bu yaklaşımda kendini diğer kişinin yerine koyarak onun hissettiklerine duyarlılık gözlenmektedir.

Vicdan (Conscience): B Tipi ahlak anlayışı içten hissedilir ve dolayısıyla herhangi bir dengesizlik ya da haksızlık durumunda kişinin kendi kendini sorgulamasına ve hatta vicdan azabı çekmesine yol açabilir. Kişi hem kendini kınama (3. evre) hem de benimsemiş olduğu etik standartları ihlal etmesinden ötürü kendine saygısını yitirme (4. evre) deneyimi yaşayabilir.

Olgun ahlak düzeyi içinde bulunan ve “Karşılıklılık ve Pro-Sosyal” adını alan 3. evrede, ahlaki mantık yürütme karşı taraf açısından sonuçlar hesaba katılarak gerçekleştirilir. Örneğin hırsızlık onay görmez çünkü eşyası çalınan kişi kendini kötü hissedecektir. Yani 3. evrede empati, sosyal-duygusal bir düzeyde, kişinin kendini diğer kişinin yerine koymasının açık ve doğrudan bir imgelemesini içerir. Ahlak değerleri, temiz bir vicdan ya da onur duygusu için savunulur.

Kuramda 3. evreden 4. evreye geçerken öngörülen 3/4 geçiş evresi ise “Kişisel Değerlerin Göreceliği” adıyla anılmaktadır. Her bir evre arasında geçiş

evrelerinin bulunduğunun ön görüldüğü (1, 1/2, 2, 2/3, 3, 3/4, 4) modelde, bu evrelerin, komşu evrelerin özelliklerini harmanladığı düşünülmektedir. Kuram olgun ahlak düzeyine özel bir öncelik tanıdığı için 3/4 geçiş evresi özel bir önem kazanmaktadır. Bu evrede, kişinin kendi değerlerine bağlı kalmak ve kendi inançlarını izlemek eğilimi söz konusudur. Yani herhangi bir değer, kişi tarafından içtenlikle sahipleniliyorsa, sorgulamaya karşı kapalı bir hale gelir ve geçersizliklerine ilişkin yeni bilgiler itibar görmez. Ancak birey böylesi bir yaklaşımın kimi anarşik sorunlara yol açabileceğini, toplumun devamını ve sarsıntısız bir şekilde işleyişini tehdit edebileceğini fark edebilir. Dolayısıyla, ortak kabul görmüş ilkelere ve standartlara uymanın kaoslara önleyebileceğini düşünebilir. Bu noktada 4. evreye geçiş süreci başlamış olacaktır. Ancak Gibbs ve arkadaşları, 3/4 geçiş evresinde tanımlanamayan bir zaman dilimi boyunca bireylerin durağanlık gösterdiklerini; bunun nedeninin de batı toplumlarının, popüler ideolojik konular için sağladığı kültürel destek olduğunu iddia etmektedirler.

4. evre “Sistematik ve Standart” adını almaktadır. Karmaşık bir sosyal sistem anlayışının oluştuğu bu son evrede, toplumsal düzeni korumak, karşılıklı haklara saygılı olmak bir sorumluluk ya da yükümlülük olarak algılanır. Karakter, benlik saygısı, onur üzerinde önemle durulan kavramlardır. Suça karşı cezanın olması “tehlikeli teamül oluşturmamak” ve “anarşiye zemin hazırlamamak” için önemli bulunur. Keyfi hareketlerin adaletsizlik yaratacağı;

standartlarda (örneğin yasalarda) bir eksiklik ya da yetersizlik olması durumunda yine sistem içinde çözüm bulunması gereği vurgulanmaktadır.

Görüldüğü gibi yeni modelde sunulan dört evre, Kohlberg'in ilk dört evresine oldukça benzemektedir. Kohlberg'in kendisinin puanlama dışı bıraktığı 6. evreyi ve gerçek bir ilerlemeyi ayırd edemediğinin savundukları 5. evreyi modellerine dahil etmemişlerdir.

Yöntem bölümünde açıklandığı gibi Gibbs ve arkadaşları Sosyal-Ahlaksal Düşünme Ölçeği-Kısa Formu (SRM-SF) adını verdikleri ölçek önerisi ile modellerini tamamlamışlardır. MJJ'ya benzeyen ancak ikilem yerine 11 soru içeren SRM-SF'nin uygulamada pek çok avantajları olduğunu iddia etmişlerdir. Snarey ve Keljo (1994), yürüttükleri pilot uygulamada SRM-SF'nin yaklaşık 20-25 dakikada tamamlanabildiğini, puanlama işleminin birkaç denemeden sonra güvenilir bir şekilde yapılabildiğini ve bu sürecin de 25 dakika içinde sona erdiğini bulmuşlardır. Ayrıca puanlanması güç yanıtların sıklıkla alındığı tek maddenin 8. soru olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ancak yeni ölçeğin bazı sakıncalarının da görmezden gelinemeyeceğini ifade eden Snarey ve Keljo, Görüşleri Belirleme Testi'ne (DIT) göre SRM-SF'nin daha çok zaman gerektirdiğini; MJJ'dan elde edilen verilerin daha zengin olduğunu, dolayısıyla ahlak yargısının ayrıntılı bir görünümüne ulaşmanın SRM-SF kullanıldığında olası olmadığını vurgulamışlardır. Ayrıca deneğin ahlak yargısının mı yoksa kelime bilgisinin mi puanlandığına ilişkin ciddi kaygıları olduğunu, sözel ifade

yeteneğinin ölçülüyor olması ihtimalini düşündürücü bulduklarını dile getirmişlerdir. Yetişkinlerden oluşan bir örneklem kullanıldığında, sorulara verilen yanıtlarda SRM-SF Puanlama El Kitabında yer alanları aşan kimi ifadelere rastlanabileceğine dikkatleri çekerek, yeni ölçeğin ileri ahlaki mantık yürütme düzeylerini karakterize etmede başarısız kalabileceğini vurgulamaktadırlar.

I. 8. ARAŞTIRMANIN AMACI

Buraya kadar sözü edilen kuram ve araştırma sonuçlarına dayanarak, bireylerin birçok konu ile ilgili yargılarını, ulaşılmış oldukları ahlak evrelerinin belirlediğini söylemek mümkündür. Kişi, kararlarını verirken başat ahlak evresinin kavramlarını kullanarak, bunlara uygun davranmaktadır.

Ahlaki açıdan olgunlaşmanın, kişinin kendi vicdanının buyruklarını dinlemesiyle gerçekleşebileceği ve bir anlamda karakterinin de bu şekilde oluşabileceği noktasından hareket edilirse, tutarlı mantık yürütmeler izleyebilen kişilerin anlaşılması gereği ortaya çıkmaktadır.

Ahlak kavramının, daha önce vurgulandığı gibi “adalet” anlayışı ile yakın ilişkisi dikkat çekici bir bilgidir. Dolayısıyla eğitim ve hizmet süreci içinde adil olma ve hakkaniyet ilkelerine göre davranma nosyonunu öğrenen, benimseyen

ve uygulayan kişilerin, ahlak gelişimi açısından ulaştıkları noktanın araştırılması yerinde görülmektedir. Oysa, görevi adalet dağıtmak olan kişilerin ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin araştırma verilerine rastlanamamaktadır. O nedenle, bu araştırmada elde edilecek bulguların, bu yönde önemli ip uçları verebileceğini düşünmek mümkündür.

Bu genel yaklaşım çerçevesinde ele alınırsa, bu araştırmanın yanıt aradığı soruları şöyle ifade etmek mümkündür:

- a) Yargıç, savcı, avukat ve hukuk fakültesi öğrencilerinin ulaştıkları ahlak evreleri farklı mıdır?
- b) Hukuk nosyonunun gelişmesi yıllara bağlı olduğu için, hukuk fakültesi öğrencileri sınıflar yönünden ahlak gelişiminde farklı bir aşama göstermekte midirler?
- c) Kontrol odağı bakımından bu gruplar arasında bir ayrıcalık bulunmakta mıdır?
- d) Kontrol odağının, ahlak gelişimi ile bir ilişkisi var mıdır?
- e) Global evre puanları ile ahlak tipi açısından gruplar arası bir fark gözlenmekte midir?
- f) Ahlak gelişiminde ulaşılan evre bakımından yaş ayırd edici bir faktör müdür?
- g) Hukuk eğitimi almak, başat evre açısından bir fark doğurmakta mıdır?
- h) Hukukçu olarak çalışılan sürenin uzunluğu ile başat ahlak evresi arasında bir ilişki var mıdır?

BÖLÜM II

YÖNTEM

II. 1. DENEKLER

Danıştay, Yargıtay, Anayasa Mahkemesi ve Ankara Adliyesinde görev yapan yargıç ve savcılar ile serbest avukatlık yapanlar ve A.Ü. Hukuk Fakültesinde öğrenimlerini sürdüren öğrenciler araştırmada kullanılan 170 deneği oluşturmuştur.

Karşılaştırma grubu ise üniversite mezunu ve farklı mesleklere sahip olan 30 denekten ibarettir. Böylece araştırmada 200 denekten veri toplanmıştır.

Araştırmaya katılan tüm deneklerin yaş, cinsiyet ve hizmet sürelerine ilişkin özellikleri **Çizelge II. 1.**'de gösterilmiştir.

Çizelge II.1. Araştırmaya Katılan Tüm Deneklerin Yaş, Cinsiyet ve Hizmet Sürelerine İlişkin Özellikleri

		AVUKAT	SAVCI	YARGIÇ	HUKUK 1	HUKUK 4	DİĞER
		(n=32)	(n=37)	(n=32)	(n=34)	(n=35)	(n=30)
YAŞ	$\bar{X}$	37	49	50	19	21	31
CİNSİYET	KADIN	17 (% 53)	5 (% 13.5)	11 (% 34)	21 (% 62)	19 (% 54)	21 (% 70)
	ERKEK	15 (% 47)	32 (% 86.5)	21 (% 66)	13 (% 38)	16 (% 46)	9 (% 30)
HİZMET							
SÜRESİ	$\bar{X}$	11	23	24	-	-	-
(YIL)							

II. 2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, amaç bölümünde belirtilen sorulara yanıt aramak amacıyla kullanılan ölçekler şunlardır:

1. SOSYAL-AHLAKSAL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ - KISA FORMU (SOCIOMORAL REFLECTION MEASUREMENT-SHORT FORM , SRM-SF)

Araştırmada kullanılan ilk veri toplama aracı Gibbs, Basinger ve Fuller (1992) tarafından geliştirilen SRM-SF'dir.

Kohlberg'in ahlaki ikilem anketi (Moral Judgement Interview, MJI) ve Rest'in görüşleri belirleme testi (Defining Issues Test, DIT) ahlak yargısını ölçmek için ahlak ikilemlerini kullanmaktadır. Bu iki ölçeğin uygulama ve puanlama aşamalarındaki karmaşıklık ve zorlukları nedeniyle Gibbs ve arkadaşları daha basit bir ölçek geliştirmeye çalışmışlardır. Önce Sosyal-ahlaksal Düşünme Ölçeği'ni (Sociomoral Reflektion Measure, SRM) oluşturan Gibbs, Widaman ve Colby (1982) bu yeni ölçeğin gruplara uygulamaya elverişli olduğunu çünkü anket formunun sağladığı puanlanabilir yanıt oranının yüksek olduğunu ayrıca puanlama sisteminin karmaşık olmadığını öngörmüşlerdir. Yapılan çalışmalarda SRM'nin içsel tutarlılık, test-tekrar test ve puanlayıcılar

arasındaki tutarlılık göz önüne alındığında güvenilir olduğu ve geçerlilik gösterdiği bulunmuştur. SRM, cinsiyetle ilgili evre ya da düzey farkı olmadığına ilişkin bulguları yinelerken ahlak yargısının ifadesindeki cinsiyete dair farkları ortaya çıkarmıştır. Olgun ahlak yargısı evrelerinin (3 ve 4) ve “ideal” yönlerin (B tipi ahlak) ergenlerin ahlaki cesaret taşıyan eylemleri ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Ölçekte sadece “ahlak” yerine “sosyal ahlaksal” denmesi ahlaken neyin doğru ve neyin yanlış olduğunu tanımlayan yaşanan çevredeki sosyal etkileşimlere Kohlberg (ve Piaget)’nin yapmış oldukları vurguyu işaret etmek içindir. “Düşünme” insanların belli karar ve değerler için düşünebildikleri ve savunabildikleri gerekçeleri ifade etmektedir. Buna göre sosyal ahlaksal düşünme hem MJI hem de SRM tarafından belirlenen ahlak yargısının spesifik bir formu gibi görünmektedir (Gibbs, Widaman, Colby, 1982). Buna göre SRM’nin DIT ve MJI için alternatif bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür.

Ancak Gibbs, Basinger ve Fuller hem daha pratik ve etkili hem de güvenilir ve geçerli bir ölçek arayışına girişmişlerdir. SRM, iki ahlak ikilemi ve 15 sorudan oluşmaktadır. Araştırmacılar, ahlak ikilemlerinin geçerli ahlak yargısı verilerini toplamak için önemli bir rol oynadığına inanmışlardır; çünkü ikilemler her şeyden önce duruma ait somut ayrıntıları ortaya koymakta (eşin ölümü, açgözlü bir eczacı, endişeli bir koca) ve deneklerin insan hayatı, aile ilişkileri, mülkiyet hakkı ve toplumun kanunları gibi konuları düşüncelerine yol

açmaktadır. Ayrıca ahlak ikilemleri düşünsel olarak denekleri yeni ve doğal bir yolla akıl yürütmeye teşvik etmektedir. Ancak Gibbs, Basinger ve Fuller MJI ve DIT’da yer alan kuramsal ikilemlere yöneltilen eleştirileri de göz önüne alarak, ahlak yargısı ölçümünde ikilem kullanılmaması durumunda da geçerli ve güvenilir bulgulara ulaşılabileceğini öngörmüşlerdir. Bu görüşleri doğrultusunda Sosyal Ahlaksal Düşünme Ölçeği-Kısa Formu (Socio Moral Reflection-Short Form, SRM-SF) adını verdikleri ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek, toplam 11 soru içermektedir. Her soruda deneklerden verilen bir sözü yerine getirmek gibi bir değeri, çok önemli, önemli ya da önemsiz bulduklarına ilişkin bir belirleme yapmaları; ardından bu belirlemelerinin gerekçelerini ifade etmeleri istenmektedir. Ölçek son derece basitleştirilmiş bir soru formatı içermektedir. Bu ölçeğe göre belirlenen global evre puanları, puanlama el kitabına göre değerlendirilen yanıtlardan elde edilen puanlar üzerinde yapılan hesaplamaların ardından, ulaşılan puanın karşılık geldiği evre düzeyine denneğin atanması yoluyla oluşturulmuştur. Temel değerlendirme, vicdan ve dengeleme ahlak öğelerinden en az ikisini kullanan denekler B tipi ahlak (B +) özelliklerini göstermişlerdir (ölçeğin bir örneği için EK. I’e bakınız).

Ölçek 4 evre temelinde puanlama öngörmekte ancak geçiş evrelerini vurgulamaktadır. MJI ve DIT üzerine temellenmişse de, SRM-SF iki ahlak düzeyi olduğunu varsaymaktadır. Bunlardan ilki birinci ve ikinci evreyi içeren Toyluk Düzeyidir (Immature Level). İkincisi ise üçüncü ve dördüncü evreleri

içeren Olgunluk Düzeyidir (Mature Level). Giriş bölümünde değinildiği gibi Gibbs ve arkadaşları 5. evrenin ölçekte yer almaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna göre SRM-SF'nin Kohlberg ve Rest'in ölçeklerinde öngörülen ilk 4 evreyi ele alarak ayrıntılandığı ortaya çıkmaktadır.

Gibbs, Basinger ve Fuller ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını farklı yaşlarda bulunan suçlu gençler, üniversite gençleri ve yetişkinlerden oluşan 509 kişilik bir örnekleme yürütmüşlerdir. Tüm örneklem için test tekrar test korelasyonunun oldukça anlamlı olduğunu bulmuşlardır ($r(234) = .88$, $p < .0001$). SRM-SF sorularına verilen yanıtların Cronbach'ın alfa göstergesi ile hesaplanan iç tutarlığı ise 0.92 olarak bulunmuştur.

Ölçümler ayrıca anlamlı bir geçerliği desteklemiştir. SRM-SF ve MJİ arasındaki korelasyon oldukça anlamlıdır ($r(43) = .69$, $p < .0001$). Ayrıca varyans analizleri SRM-SF'nin farklı yaştaki denekler arasında başarılı bir şekilde ayırım yapabildiğini göstermiştir ($F(5.368) = 199.4$, $p < .0001$). Elde edilen bu bulgular Gibbs'in modelindeki 4 evre ile Kohlberg'in modelindeki ilk 4 evre arasında yakın bir uygunluk olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, SRM-SF'nin MJİ'nin daha rafine edilmiş, basitleştirilmiş bir versiyonu olduğu savını desteklemiştir.

Testin Türkçeye uyarlama çalışması bu araştırmanın kapsamında yapılmıştır. 22 kadın ve 28 erkekten oluşan 50 kişilik bir örneklem kullanılarak SRM-SF ölçeğinden elde edilen global evre puanı ile DIT ölçeğinden elde edilen

P endeks değeri arasındaki korelasyon, hem kadınlar hem erkekler hem de tüm örneklem için hesaplanmıştır. Kadınlar için $r(22) = .53$, $p < .05$ iken, erkekler için $r(28) = .39$, $p < .05$ 'dir. Tüm örneklem için ise $r(50) = .45$, $p < .05$ 'dir. Bu korelasyonlar SRM-SF'nin geçerli olduğunu göstermektedir.

Cronbach'ın alfa göstergesi ile hesaplanan iç tutarlılık 0.25'dir. 11 maddelik ölçeğin iki yarım güvenirliğini analiz etmek için Guttman Split-half yöntemi kullanılmıştır. Buna göre güvenirlik katsayısı 0.18 bulunmuştur. Bu değer $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Ölçeğin her bir maddesinden elde edilen puanlar ile toplam puan arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge II. 2.'de özetlenmiştir. Çizelge II. 2.'den de izlenebileceği gibi 4. madde dışında her madde için madde test korelasyonlarının .05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Çizelge II.2. Madde Test Korelasyonlarına İlişkin Sonuçlar

Madde No	Korelasyon Katsayısı
1	.29 *
2	.32 *
3	.25 *
4	.12
5	.35 *
6	.26 *
7	.55 *
8	.39 *
9	.40 *
10	.38 *
11	.48 *

$p < .05$

2. DENETİM (KONTROL) ODAĞI ÖLÇEĞİ

Öğrenme durumlarına ilişkin genellenmiş beklentileri ölçmek amacıyla Phares'in (1957) geliştirdiği ve daha sonra James'in (1957) katkılarıyla ortaya çıkan ölçek, Rotter (1966) tarafından değiştirilerek "İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği" adı ile yayınlanmıştır. Bu ölçek, ülkemizde "Denetim Odağı Ölçeği" olarak bilinmektedir. Ölçekte 29 madde vardır ve her bir madde verilen iki seçeneğe göre yanıtlanmaktadır. Değerlendirmede 29 maddeden 6 tanesi dikkate alınmamaktadır. Kontrol odağı puanları, deneğin ölçek üzerinde elde ettiği puanlar toplanarak saptanmıştır. Ölçekten alınan puanın yüksek oluşu dış kontrole, düşük oluşu ise iç kontrole işaret etmektedir (Ölçeğin bir örneği için EK.II'ye bakınız).

Ölçeğin Amerika ve Avrupa'da yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmaları sonucunda güvenirlik katsayılarının 0.49 - 0.83 arasında olduğu anlaşılmıştır. Yapılan geçerlik çalışmaları ölçeğin geçerli olduğunu da ortaya koymuştur (Rotter, Liverant ve Crowne, 1961). Türkiye'de ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışması Dağ (1990) tarafından yapılmış, test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0.83 olarak belirlenmiştir. Geçerliliğe ilişkin olarak yapılan çalışmanın ilk uygulamasında 0.57 bulunan korelasyon, ikinci uygulamada 0.69 olarak bulunmuştur.

3. GÖRÜŞLERİ BELİRLEME TESTİ (DEFINING ISSUES TEST, DIT)

Kohlberg'in ahlak gelişimi modelindeki 6 evreye dayandırılarak objektif olarak ahlak yargısını ölçmek üzere James Rest (1976) tarafından geliştirilen DIT, ahlaki ikilem içeren altı öyküden oluşmaktadır. Her ikileme ilişkin verilen 12 cümleyi, deneklerin ikilem konusunda karar verirken önemli bularak kullanmaları bakımından 5'li Likert ölçeği üzerinde önem sırasına göre (çok önemli, önemli, biraz önemli, az önemli, önemsiz) işaretlemeleri istenmektedir. Daha sonra bu 12 cümle içerisinde, deneğin en önemli bulduğu 4 cümlelerin, yine önem sırasına göre (en önemli, ikinci önemli, üçüncü önemli, dördüncü önemli) sıralanması gerekmektedir. Ölçeğe göre belirlenen evre puanları, deneğin en yüksek puanı topladığı evreye atanması yoluyla oluşturulmuştur. Her deneğin 5A, 5B ve 6. evreye denk gelen puanlarının toplanması yoluyla P puanları elde edilmiştir (Ölçeğin bir örneği için **EK. III'e** bakınız).

Kohlberg'in kuramına dayanan Görüşleri Belirleme Testinde puanlar deneklerin 2, 3, 4, 5A, 5B ve 6'ncı evrelerdeki akıl yürütme özelliklerinin yanı sıra 5. ve 6. evre yargılarına verilen ağırlığı temsil eden P Puanını da ortaya çıkarmaktadır.

5A puanları sosyal yapının ahlaki temeli hakkındaki kaygılara verilen önemi, 5B puanları ise sezgisel insancılığın ahlaki kararlarda önemli olduğu

evreyi, 6. evre puanları ise ideal sosyal işbirliği ilkelerinin itibar gördüğü ahlak anlayışını yansıtmaktadır.

Gelenekleri, keyfiliği ve toplumun sömürülmesi yoluyla ulaşılan refahı reddeden tutumu belirleyen A Puanı, Kohlberg'in üniversite öğrencilerinin 2. evreye gerilediği bulgusuna ulaşmasının ardından önem kazanmış; ancak yapılan incelemeler bu gerilemenin yapısal olmayan, geleneksel ahlak ile gelenek ötesi ahlak düzeyleri arasında 4^{1/2}. evre olarak bir ara evre oluşturduğunu ortaya koymuştur (Kohlberg ve Kramer, 1969). Dolayısıyla boylamsal çalışmalar için önemli bir ölçüt sayılan A puanı bu araştırma kapsamında yer almamaktadır.

Bütün evrelere ilişkin ahlak yargılarının genel puanı olarak adlandırılan D puanı oldukça karmaşık ve zaman alıcı bir puanlama süreci gerektirdiğinden ancak bilgisayar yardımıyla hesaplanabilmektedir. Fortran-4 diliyle yazılmış olan bu programı çalıştırmak mümkün olamadığı için D puanı bu çalışmada kullanılmamış, elle puanlama yöntemiyle yetinilmiştir.

Bu ölçekte cevapların güvenirliğinin kontrolünde iki yol izlenmektedir. Anlamsız ve gösterişli maddelere verilen değeri ifade eden ve herhangi bir evreyi temsil etmeyen "M" puanı 8'in üzerinde olduğunda test iptal edilmektedir.

İkinci yol tutarlılık kontrolüdür. Eğer denek herhangi bir maddeyi en önemli bölümüne işaretlemişse, bir başka maddeyi bundan daha önemli olarak işaretlememiş olmalıdır. Aynı şekilde, bir maddeyi ikinci önemli bölümüne yazmışsa, birinci maddenin dışında bir başka madde daha önemli olarak

işaretlenmemiş olmalıdır. Buna aykırı işaretlemeler belirlenen anketler iptal edilmektedir.

Testin norm çalışması, yaşları 15-82 arasında olan 1080 denek ile yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda P ve D puanları için yapılan test-tekrar test çalışmalarında korelasyon katsayıları 0.80 çıkmıştır. Cronbach'ın alfa göstergesi ile hesaplanan iç tutarlılık 0,70'dir. Testin geçerliği, grup ölçütü geçerliği, boylamsal değişim geçerliği, birleştirici ve ayırıcı ilişki geçerliği yöntemleriyle belirlenmiştir (Çileli, 1981; Özsöz, 1990). Elde edilen veriler kuramsal olarak, Düşünceleri Belirleme Testi'nin ahlak yargısını ölçmede başarılı olduğunu göstermiştir (Rest, 1986).

Testin, Türkçeye uyarlama ve geçerlilik çalışmaları Akkoyun (1987) tarafından yapılmıştır. Testin iç tutarlılığının İngilizce formuyla benzer ve iç tutarlılığın yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada P endeks değeri bakımından aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Amerikan üniversite öğrencileri ile karşılaştırıldığında bir fark bulunamamıştır.

Bu araştırmada 6 öykünün tümü kullanılmış ve gerekli görülen bazı değişiklikler kültürümüze uyarlama amacıyla gerçekleştirilmiştir.

II. 3. VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler, Mart 1996 - Ekim 1996 tarihleri arasında Anayasa Mahkemesi, Yargıtay, Danıştay ve Ankara Adliyesinde yargıç ve savcı olarak görev yapan kişiler ile serbest avukatlık yapan kişiler ve A.Ü. Hukuk Fakültesinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Karşılaştırma grubu verileri ise farklı mesleklere mensup üniversite mezunlarından elde edilmiştir.

Deneklere ölçekler dağıtılarak, yanıtlamaları istenmiştir. Uygulama bireysel olarak yürütülmüştür.

BÖLÜM III

BULGULAR

Araştırmanın amacında da belirtildiği gibi, bu araştırmada görevi adalet ve adaletle ilgili konular olan kişilerin ahlak gelişimi açısından evrelerini belirlemek, Kohlberg'in kuramının evrenselliği konusunda bir ölçüde bilgi edinmek ve bunun ergenlik sonrasında da devam eden bir süreç olup olmadığı konusunda fikir edinmek amaçlanmıştır. Bu bölümde, belirlenen amaç çerçevesinde elde edilen bulgular yer almaktadır.

III. 1. GRUPLARIN ÖLÇEKLERDEN ALDIKLARI PUANLARA İLİŞKİN BULGULAR

Yöntem bölümünde belirtildiği gibi deneklere Sosyal Ahlaksal Düşünme Ölçeği-Kısa Formu, Görüşleri Belirleme Testi ve Rotter'in İçsel-Dışsal Kontrol Odağı Ölçeği uygulanmıştır. Grupların ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin ortalama ve standart kaymaları **Çizelge III. 1.**'de gösterilmiştir.

Çizelge III. 1. Grupların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Kaymaları

		Tip	Glob	Evre	Kont. Odağı	P Puanı
Avukat	<i>X</i>	0,84	3,09	3,72	9,78	18,44
(n=32)	<i>s</i>	0,57	1,06	1,08	4,46	5,82
Savcı	<i>X</i>	0,65	3,28	3,81	7,43	15,38
(n=37)	<i>s</i>	0,59	0,86	0,74	3,82	5,59
Yargıç	<i>X</i>	0,91	3,25	3,66	8,66	14,22
(n=32)	<i>s</i>	0,53	1,11	0,79	3,34	5,42
Hukuk 1	<i>X</i>	0,79	3,14	3,68	9,68	19,71
(n=34)	<i>s</i>	0,59	1,04	1,17	3,50	8,23
Hukuk 4	<i>X</i>	0,69	3,49	3,77	10,66	19,34
(n=35)	<i>s</i>	0,53	0,69	1,17	3,47	8,26
Diğer	<i>X</i>	0,50	3,17	3,90	10,93	20,53
(n=30)	<i>s</i>	0,57	0,70	0,88	4,15	7,47

Çizelge III. 1.'de gösterilen ortalamalar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, her bir puan için ayrı ayrı olmak üzere varyans analizi uygulanmıştır.

III. 2. ORTALAMALAR ARASI FARKLARA İLİŞKİN BULGULAR

Ölçeklerden elde edilen puanlara uygulanan varyans analizi sonuçları

Çizelge III. 2.'de gösterilmiştir.

Çizelge III. 2. Tüm Puanlara Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

Değişim Kaynağı	Hata Varyansı	F*	p
P Puanı	47.73	4.48	0.05
Evre Puanı	0.98	0.27	-
Global Evre Puanları	0.85	0.82	-
Kontrol Odağı Puanları	14.43	4.06	0.05

* Tüm F Değerleri için serbestlik derecesi 5 ve 194'tür.

Çizelge III. 2.'de görüldüğü gibi evre puanı yönünden gruplar arasında fark bulunmamaktadır. Bu bulgu evre puanı yönünden avukat, savcı, yargıç, hukuk öğrencileri ve hukukçu olmayan üniversite mezunlarının benzer ahlak

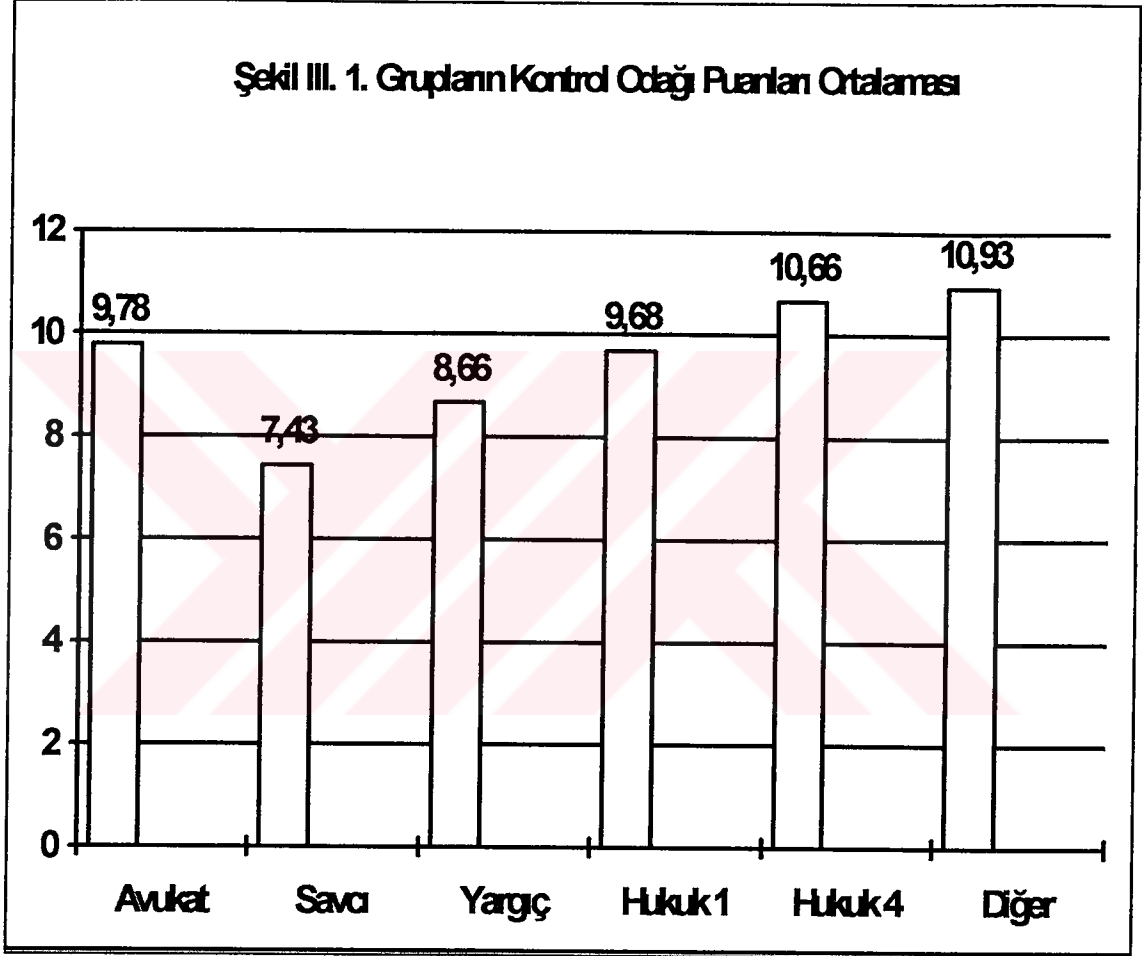
evresinde bulunduklarına işaret etmektedir. Genel ortalamanın 3.76 olması deneklerin 4. evreye girdiklerini göstermektedir.

Global evre puanı yönünden de gruplar arasında fark bulunmamaktadır. Bu bulgu global evre puanı yönünden avukat, savcı, yargıç, hukuk fakültesi öğrencileri ve hukukçu olmayan üniversite mezunlarının benzer global ahlak evresinde bulunduklarına işaret etmektedir. Genel ortalamanın 3.24 olması deneklerin 3. evreye ait olduklarını göstermektedir.

Kontrol odağı puanları yönünden ise gruplar arasındaki fark anlamlıdır ($F(5.194) = 4.06, p < .05$). Bu farkı oluşturan avukat, savcı, yargıç, hukuk fakültesi birinci sınıf öğrencileri, hukuk fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri ve karşılaştırma gruplarına ait kontrol odağı puanları ortalamaları sırasıyla 9.78, 7.43, 8.66, 9.68, 10.66, 10.93'dür. Buna göre karşılaştırma grubu diğerlerine göre dıştan denetimli yanıtları en çok tercih etmekte; savcı grubu ise içten denetimli yanıtları en çok veren grup olarak ortaya çıkmaktadır.

Kontrol odağı puanları yönünden uygulanan Tukey-Kramer testi sonuçlarına göre savcı grubu ile hukuk 4 grubu ($q = 5.09, p < .05$), savcı grubu ve karşılaştırma grubu ($q = 5.30, p < .05$) için ortalamalar arası farklar anlamlı bulunmuştur. O halde, kontrol odağı puanları yönünden savcı, hukuk 4 ve karşılaştırma gruplarına ait kontrol odağı puanı ortalamaları birbirinden farklı kabul edilmelidir.

Gruplara ait kontrol odağı puanları ortalamaları Şekil III. 1.'de gösterilmiştir.



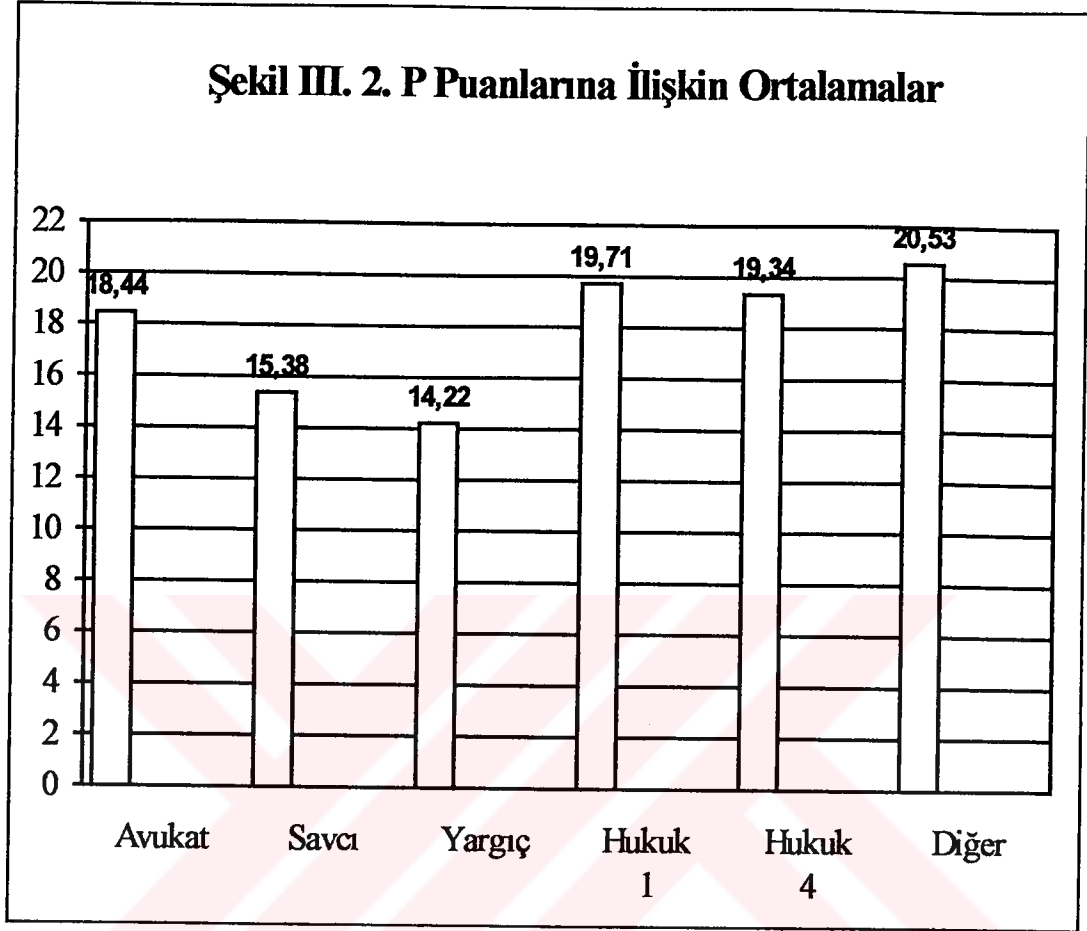
Çizelge III. 2.'de görüldüğü gibi P puanları yönünden gruplar arasındaki fark anlamlıdır ($F(5.194) = 4.48, p < .05$). Bu farkı oluşturan avukat, savcı, yargıç, hukuk fakültesi birinci sınıf öğrencileri, hukuk fakültesi dördüncü sınıf

öğrencileri ve karşılaştırma gruplarına ait P puanları ortalamaları sırasıyla 18.44, 15.38, 14.22, 19.71, 19.34, 20.53'dür. Buna göre gelenek ötesi mantık yürütme karşılaştırma grubunda en yoğun şekilde gözlenirken yargıç grubunda en az kullanıldığını söylemek mümkün olmaktadır.

P puanları yönünden uygulanan Tukey-Kramer Testi sonuçlarına göre, savcı grubu ile karşılaştırma grubu ($q = 4.57$, $p < .05$), yargıç grubu ile hukuk 4 grubu ($q = 4.30$, $p < .05$), yargıç grubu ve karşılaştırma grubu ($q = 5.09$, $p < .05$) için ortalamalar arası farklar anlamlı bulunmuştur. O halde P puanları yönünden savcı, yargıç, hukuk öğrencileri ve karşılaştırma gruplarına ait P puanı ortalamalarını birbirine eşit saymak mümkün değildir.

Gruplara ait P puanı ortalamaları Şekil III. 2.'de gösterilmiştir.

Şekil III. 2. P Puanlarına İlişkin Ortalamalar



III. 3. YAŞIN ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Giriş bölümünde de değinildiği gibi, White (1988) daha yaşlı fakülte mezunlarının, genç olanlara nazaran ahlaki mantık yürütürken daha ileri ahlak evrelerinin gerekçelerini kullandıklarını; bunun da yaşın belirleyici bir faktör olduğunun bir göstergesi sayılabileceğini öngörmüştür. Ancak Bielby ve Papalia

(1975), çocukluk ve genç yetişkinlikte daha ileri ahlak evrelerini kullanmaya yönelim gözlenirken, orta yaştan itibaren bu hızın zayıfladığını ve yaşlılık döneminde tamamen güçsüzleştiğini bulmuşlardır. Lonky, Kaus ve Roodin (1984) ise yaş ile ahlak evreleri arasında .24 korelasyon olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu öngörü ve bulgular, yaşın tek başına bir katkıda bulunduğu işaret etmektedir. Dolayısıyla yaşın etkisini çıkararak, gruplar arası farkı incelemek amacıyla evre, global evre puanları ve P puanlarına katışık varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar **Çizelge III. 3.**'de gösterilmiştir.

Çizelge III. 3. Evre, P Puanı ve Global Evre Puanlarına Uygulanan Katışık Varyans Analizine İlişkin F Değerleri*

Kaynak	Evre	P Puanı	Glob
YAŞ	0.146	0.038	2.85
Gruplararası	0.292	1.72	1.32
Hata Varyansı	0.982	47.97	0.84

* tüm F değerleri için serbestlik dereceleri 1 ve 193'tür.

Çizelge III. 3.'de de görüldüğü gibi, yaşın bu puanlardaki varyansa katkısı çıkarıldığında, gruplararası fark ortadan kalkmaktadır.

III. 4. AHLAK TİPİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ahlak tipi puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları gruplar arasında fark bulunmadığına, dolayısıyla ahlak tipi yönünden avukat, savcı, yargıç, hukuk öğrencileri ve hukukçu olmayan üniversite mezunlarının benzer ahlak tipine sahip olduklarına işaret etmiştir. Ancak yapılan oran testleri sonucunda, yargıç grubu ve karşılaştırma grubu için ($Z = -3.09, p < .05$), avukat grubu ve karşılaştırma grubu için ($Z = -2.33, p < .05$), savcı ve yargıç grupları için ($Z = 2.00, p < .05$) ahlak tipi yüzdelerinin eşit olmadığı bulunmuştur. Tüm grup B + ve B - ahlak tipi olarak ikiye ayrılmış; B + 120, B - 67 denek gözlenmiştir. Bu iki grup yaş, evre puanı, kontrol odağı puanı, P puanı yönünden karşılaştırılmış ve aralarında hiçbir değişken yönünden anlamlı fark bulunamamıştır.

III. 5. KORELASYONLARA İLİŞKİN BULGULAR

Giriş bölümünde ve amaçlar kısmında belirtildiği gibi ahlak yargısını ölçen DIT ve MJII-SF'den elde edilen puanlar arasında ve bu puanlarla kontrol odağı puanları arasında korelasyon beklenmiştir. Kohlberg'in kuramında "adalet" kavramına dayanan ahlak anlayışı söz konusu edildiğinden, hukuk eğitiminin başında olmak ile bitirmiş olmak ve hukukçu olarak çalışılan süre ile başat ahlak evresi arasında da bir korelasyon beklenmiştir. Bu bakımdan, her

grup için ayrı ayrı ve örneklemin tümü göz önüne alınarak korelasyonlar hesaplanmıştır.

III. 5. 1. ALTI GRUBU OLUŞTURAN DENEKLERİN TÜM ÖLÇEKLERDEN ALDIKLARI PUANLARA İLİŞKİN KORELASYONLAR

Avukat, savcı, yargıç, hukuk fakültesi öğrencileri ile hukuk dışında bir başka fakülte mezunu olan deneklerin ölçeklerden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki miktarını saptamak amacıyla bu ölçeklerden alınan puanlara ilişkin korelasyon değerleri hesaplanmış ve bu korelasyonları içeren matris Çizelge III. 4.'de gösterilmiştir.

Çizelge III. 4. Tüm Deneklerin Puanlarına İlişkin Korelasyonlar

	Evre	Glob	İelog	P Puan	Süre	Type	Yaş
Evre	1,00						
Glob	-0,03	1,00					
İelog	-0,04	-0,08	1,00				
P Puan	*0,65	-0,06	0,04	1,00			
Süre	-0,02	0,05	*-0,33	*-0,27	1,00		
Type	0,07	*-0,56	-0,01	0,05	0,07	1,00	
Yaş	0,01	0,04	*-0,30	*-0,25	*0,92	0,03	1,00
Cins	-0,01	-0,02	*0,23	0,15	*-0,36	0,02	*-0,37

* $P \leq .05$

Çizelge III. 4.'de de görüldüğü gibi evre ve P puanları arasında, global puanları ile ahlak tipi puanları arasında (.05 düzeyinde) anlamlı korelasyonlar vardır. Ayrıca, P puanları ve hizmet süresi (.05 düzeyinde) anlamlı korelasyonlar

göstermektedir. Cinsiyet ile kontrol odağı puanları ve hizmet süresi arasında yine .05 düzeyinde anlamlı korelasyonlar belirlenmiştir.

Hizmet süresi ile kontrol odağı puanları arasında negatif oluşan korelasyon, hukukçu olarak çalışma süresi arttıkça, kontrol odağı puanlarının azaldığına işaret etmektedir.

Global evre puanları ile ahlak tipi arasında da negatif yönlü bir korelasyon söz konusudur. Buna göre olgun ahlak evrelerine ulaşan kişiler B- ahlak tipini göstermektedirler.

III. 5. 2. AVUKAT GRUBUNUN PUANLARINA İLİŞKİN KORELASYONLAR

Avukat grubunu oluşturan deneklerin ölçeklerden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki miktarını saptamak amacıyla, bu ölçeklerden alınan puanlar arası korelasyon değerleri hesaplanmış ve bu korelasyonları içeren matris **Çizelge III. 5.**'de gösterilmiştir.

Çizelge III. 5. Avukatların Puanlarına İlişkin Korelasyonlar

	Evre	Glob	İelog	P Puan	Süre	Type
Evre	1,00					
Glob	0,16	1,00				
İelog	0,15	-0,33	1,00			
P Puan	*0,71	-0,02	0,15	1,00		
Süre	-0,06	0,34	-0,25	-0,06	1,00	
Type	-0,18	*-0,61	0,12	-0,01	-0,14	1,00

* $P \leq 0,05$

Çizelge III. 5.'de görüldüğü gibi P puanları ve evre puanları arasında, global evre puanları ve ahlak tipi puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı korelasyon belirlenmiştir.

III. 5. 3. SAVCI GRUBUNUN PUANLARINA İLİŞKİN KORELASYONLAR

Savcı grubunu oluşturan deneklerin ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişki miktarını saptamak üzere hesaplanan korelasyonları içeren matris **Çizelge III. 6.**'da gösterilmiştir.

Çizelge III. 6. Savcıların Puanlarına İlişkin Korelasyonlar

	Evre	Glob	İelog	P Puan	Süre	Type
Evre	1,00					
Glob	-0,003	1,00				
İelog	-0,03	-0,18	1,00			
P Puan	*0,61	0,03	-0,22	1,00		
Süre	-0,08	0,18	*-0,38	0,01	1,00	
Type	0,03	*-0,66	0,20	-0,13	-0,19	1,00

* $P \leq 0,05$

Çizelge III. 6.'da görüldüğü gibi evre puanları ile P puanları, global evre puanları ve ahlak tipi puanları arasında ve hizmet süresi ile kontrol odağı puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. İlginç olan bulgu, hizmet süresinin artması karşısında içten denetimli yanıt tercihlerinin de artıyor olmasıdır.

III. 5. 4. YARGIÇ GRUBUNUN PUANLARINA İLİŞKİN KORELASYONLAR

Yargıç grubunu oluşturan deneklerin ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişki miktarını saptamak üzere hesaplanan korelasyonları içeren matris Çizelge III. 7.'de gösterilmiştir.

Çizelge III. 7. Yargıçların Puanlarına İlişkin Korelasyonlar

	Evre	Glob	İelog	P Puan	Süre	Type
Evre	1,00					
Glob	0,05	1,00				
İelog	*-0,35	0,20	1,00			
P Puan	0,33	-0,10	0,43	1,00		
Süre	0,07	-0,09	-0,21	0,01	1,00	
Type	0,23	*-0,68	-0,09	0,21	0,28	1,00

* $P \leq 0,05$

Çizelge III. 7.'de görüldüğü gibi evre puanlarıyla kontrol odağı puanları arasında negatif yönde .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre yargıç grubunda yüksek bir evrede bulunanların diğerlerine göre daha içten denetimli olduklarını söylemek mümkündür. Aynı şekilde global evre puanları ile ahlak tipi puanları arasında da .05 düzeyinde anlamlı negatif bir korelasyon belirlenmiştir. Buna göre olgun ahlak evrelerine doğru ilerledikçe, B- ahlak tipi daha belirginleşmektedir.

III. 5. 5. HUKUK 1 GRUBUNUN PUANLARINA İLİŞKİN KORELASYONLAR

Hukuk 1 grubunu oluşturan deneklerin ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişki miktarın saptamak üzere hesaplanan korelasyonlar **Çizelge III. 8.**'de gösterilmiştir.

Çizelge III. 8. Hukuk 1 Öğrencilerinin Puanlarına İlişkin Korelasyonlar

	Evre	Glob	İelog	P Puan
Evre	1,00			
Glob	-0,18	1,00		
İelog	-0,03	-0,10	1,00	
P Puan	*0,74	-0,15	0,05	1,00
Type	0,38	*-0,63	-0,03	0,31

* $P \leq 0,05$

Çizelge III. 8.'de de görüldüğü gibi evre puanları ile P puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Global evre puanı ile ahlak tipi puanları arasında ise .05 düzeyinde anlamlı negatif yönde bir korelasyon belirlenmiştir. Buna göre olgun ahlak evrelerine ulaşılması B- ahlak tipi özelliklerinin daha yoğun gözlenmesi sonucunu vermektedir. Ayrıca evre puanı ile ahlak tipi puanı arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

III. 5. 6. HUKUK 4 GRUBUNUN PUANLARINA İLİŞKİN KORELASYONLAR

Hukuk 4 grubunu oluşturan deneklerin ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişki miktarını saptamak üzere hesaplanan korelasyonlar **Çizelge III. 9.**'da gösterilmiştir.

Çizelge III. 9. Hukuk 4 Öğrencilerinin Puanlarına İlişkin Korelasyonlar

	Evre	Glob	İelog	P Puan
Evre	1,00			
Glob	-0,07	1,00		
İelog	-0,14	-0,05	1,00	
P Puan	*-0,84	-0,03	-0,11	1,00
Type	0,07	*-0,37	-0,04	0,02

* $P \leq 0,05$

Çizelge III. 9.'da da görüldüğü gibi .05 düzeyinde evre puanları ile P puanları arasında pozitif yönlü, global evre puanı ile ahlak tipi puanları arasında negatif yönlü anlamlı korelasyonlar vardır.

III. 5. 7. KARŞILAŞTIRMA GRUBUNUN PUANLARINA İLİŞKİN KORELASYONLAR

Karşılaştırma grubunu oluşturan deneklerin ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişki miktarını saptamak üzere hesaplanan korelasyonlar Çizelge III. 10.'da gösterilmiştir.

Çizelge III. 10. Karşılaştırma Grubunun Puanlarına İlişkin Korelasyonlar

	Evre	Glob	İelog	P Puan
Evre	1,00			
Glob	-0,18	1,00		
İelog	-0,07	0,04	1,00	
P Puan	*0,61	-0,01	-0,17	1,00
Type	-0,03	*-0,41	-0,20	0,10

* $P \leq 0,05$

Çizelge III. 10.'da görüldüğü gibi evre puanları ile P puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı pozitif yönlü ve global evre puanı ile ahlak tipi puanları arasında negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir.

III. 6. YAŞ İLE DİĞER PUANLAR ARASINDAKİ KORELASYONLAR

Tüm deneklerin ölçeklerden aldıkları puanlar ile yaş arasındaki ilişki miktarını saptamak üzere hesaplanan korelasyonları içeren matris Çizelge III. 11.'de gösterilmiştir.

Çizelge III. 11. Yaş İle Tüm Deneklerin Puanları Arasındaki Korelasyonlar

	Evre	Glob	İelog	P Puan	Süre	Type
Yaş	.01	.04	* -.30	* -.25	* .92	.03

*** $P \leq .05$**

Çizelge III. 11’de de görüldüğü gibi kontrol odağı puanları, P puanları, hizmet süresi ile yaş arasında .05 düzeyinde anlamlı korelasyonlar vardır.

Kontrol odağı ile yaş arasında negatif oluşan korelasyon, yaş arttıkça kontrol odağı puanlarının düştüğünü göstermektedir. P puanları ile yaş arasında da negatif korelasyon vardır. Bu durumda artan yaşla birlikte gelenek ötesi ahlaki mantık yürütmesinin kullanım miktarının azaldığını söylemek mümkün olmaktadır.

Ayrıca hizmet süresi ile yaş arasında da beklendiği gibi pozitif yönlü ve .05 düzeyinde anlamlı bir korelasyon saptanmıştır.

III. 7. P PUANLARI İÇİN REGRESYON ANALİZİ SONUÇLARI

P puanlarının yordanması için uygulanan çoklu regresyon analizi sonucu

Çizelge III. 12.'de gösterilmiştir.

Çizelge III. 12. P Puanlarına Uygulanan Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SE B	Beta	T	p
Yaş	-.091464	.066770	-.180494	-1.370	-
Evre	4.797692	.378945	.652358	12.661	.05
Glob	-.205626	.487415	-.026275	-.422	-
Ieloc	-.027487	.099220	-.015038	-.277	-
Type	-.005431	.787351	0.00	-.007	-
Süre	-.052338	.077163	-.090700	-.678	-
Sabit	4.478591				

Bu değişkenler ile P puanları arasındaki çoklu korelasyon .70'dir ve bu anlamlı bir değerdir ($F(6-193) = 31.83$; $p < 0.05$). Diğer bir deyişle, bu değişkenler, toplam varyansın % 50'sinden sorumlu olmaktadır. Ancak Çizelge III. 12.'de de görüldüğü gibi P puanlarını yordama yönünden evre puanları toplam varyansa anlamlı katkıda bulunmaktadır.

III. 8. EVRE PUANLARI İÇİN REGRESYON ANALİZİ SONUÇLARI

Evre puanlarının yordanması için uygulanan çoklu regresyon analizi sonucu Çizelge III. 13.'de gösterilmiştir.

Çizelge III. 13. Evre Puanlarına Uygulanan Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SE B	Beta	T	p
Yaş	.018254	.009328	.264920	1.957	.05
Ieloc	-.005452	.013927	-.021935	-.391	-
Type	.088592	.110357	.051849	.803	-
Süre	-.007364	.010833	-.093850	-.680	-
P Puan	.094568	.007469	.695493	12.661	.05
Glob	.032816	.068422	.030839	.480	-
Sabit	1.384126				

Bu değişkenler ile evre puanları arasındaki çoklu korelasyon .68'dir ve bu anlamlı bir değerdir ($F(6-193) = 27.86$; $p < 0.05$). Diğer bir deyişle, bu değişkenler, toplam varyansın %46'sından sorumlu olmaktadır. Ancak Çizelge III. 13.'de de görüldüğü gibi evre puanlarını yordama yönünden yaş ve P puanı toplam varyansa anlamlı katkıda bulunmaktadır.

III. 9. GLOBAL EVRE PUANLARI İÇİN REGRESYON ANALİZİ

SONUÇLARI

Global evre puanlarının yordanması için uygulanan çoklu regresyon analizi sonucu Çizelge III. 14.'de gösterilmiştir.

Çizelge III. 14. Global Evre Puanlarına Uygulanan Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SE B	Beta	T	p
Yaş	-.011124	.009871	-.171800	-1.127	-
Ieloc	-.014896	.014610	-.063775	-1.020	-
Type	-.917452	.095637	-.571369	-9.593	.05
Süre	.016191	.011344	.219589	1.427	-
P Puan	-.004480	.010620	-.035064	-.422	-
Evre	.036276	.075636	.038602	.480	-
Sabit	4.223117				

Bu değişkenler ile global evre puanları arasındaki çoklu korelasyon .57'dir ve bu anlamlı bir değerdir ($F(6-193) = 15.79$; $p < 0.05$). Diğer bir deyişle, bu değişkenler, toplam varyansın % 33'ünden sorumlu olmaktadır. Ancak Çizelge III. 14.'de de görüldüğü gibi global evre puanlarını yordama yönünden ahlak tipi puanları toplam varyansa anlamlı katkıda bulunmaktadır.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Amaç kısmında da belirtildiği gibi bu araştırmada, hukuk eğitimi almış ve bu alanda çalışan avukat, savcı, yargıçlar ile henüz hukuk eğitimi almakta olan kişilerin ahlaki gelişim evrelerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu bölümde amaçlar çerçevesinde elde edilen bulguların tartışması ve genel değerlendirme yer almaktadır.

Hatırlanacağı gibi araştırmanın temelini oluşturan sorulara yanıt aramak amacıyla deneklere DIT, SRM-SF ve Denetim (Kontrol) Odağı Ölçeği uygulanmıştı. Bu puanlara ilişkin ortalama ve standart kaymalar **Çizelge III. 1.**'de sunulmuş, ortalamalar arası farkların anlamlılığını sınamak üzere varyans analizleri yapılmıştır.

Çizelge III.1.'de de görülebileceği gibi tüm grupların DIT'a göre 4. evrede, SRM-SF'ye göre 3. evrede yer aldıkları bulunmuştur. DIT, Kohlberg'in ahlak gelişimi evrelerini gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek ötesi düzey

ayrımına göre belirlemektedir. Buna göre deneklerin geleneksel düzeyde bulundukları, bunun da yetişkin ahlak evresinin 4. evre olduğu ve nadiren gelenek ötesi düzeye erişen yetişkinlere rastlanabileceğine ilişkin kültürler arası ve boylamsal araştırma bulguları ile (Keller, Eckensberger ve von Rosen, 1989) tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

SRM-SF'den elde edilen puanlar dikkate alındığında, deneklerin 3. evreye ait olduklarının saptanması, DIT'a göre evreleri ayrıntılandıran ve geçiş evrelerini de kapsayan bu ölçeğin ahlak düzeylerini “toyluk” ve “olgunluk” düzeyi olarak belirlemesine bağlanabilir. Buna göre denekler olgun ahlak düzeyinde yer almaktadır.

Kohlberg'in kuramında ahlak ile adalet kavramlarının birlikte kullanılması ve adil olmakla ahlaklı olmak arasında bir ilişkinin öngörülmesi, hukuk eğitiminin ahlak evresi açısından ilerlemeyi teşvik edeceğini düşündürmektedir. Ancak DIT ve SRM-SF'den elde edilen puanlara uygulanan varyans analizi, gruplar arasında başat ahlak evresi bakımından anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya çıkarmıştır. **Çizelge III. 2.**'den de izlenebileceği gibi avukat, savcı, yargıç, hukuk öğrencileri ve başka bir fakülteden mezun kişiler benzer ahlak evrelerinde bulunmaktadırlar. Buna göre gelişmesi ve bireyde yerleşmesi yıllara bağlı olan hukuk nosyonu, ahlak gelişimi üzerinde etkili bir faktör değildir. Hukuk eğitimi ile ahlak gelişimi arasında bu tür bir ilişki saptanamamış olsa da yüksek eğitimi tamamlamış ya da sürdürüyor olmanın

daha ileri ahlak evrelerine ulaşmaya zemin hazırladığını düşünmek mümkün görünmektedir. Bu öngörü Lonky, Kaus ve Roodin'in (1984) eğitim süresi arttıkça ahlak evresi gelişiminin ilerlediğine ilişkin bulgularına dayandırılabilir. Üniversite eğitiminin sosyalleşme, yeni ortamlara katılma, farklı düşünceler ve yaklaşımlarla karşılaşma imkanı tanıyor olması ve çoğunlukla büyük şehirlerde bulunmayı gerektirmesi ahlak gelişimini kolaylaştırıyor olabilir. Gibbs ve Schnell (1985), toplumdan bireye ahlak anlayışının aktarılmasının, dışsal yaptırımlar ile doğru ve yanlış bireyin özümsemesi ile gerçekleştiğini, bunun yolunun da sosyal etkileşimin artması olduğunu vurgulamışlardır. Keasey (1971) de sosyal katılım miktarındaki artışın ileri ahlak evrelerine erişme sonucunu verdiğini vurgulamıştır.

Hukukçu olarak çalışılan sürenin uzunluğu ile başat ahlak evresi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamamış olması, hukuk alanındaki deneyimlerin ve birikimlerin olgun ahlak evrelerine ulaşmak üzerinde etkin bir rol oynamadığını düşündürmektedir. Buna karşılık, sosyal rol gerekleri yaklaşımı temel alındığında, savcı ve yargıçların temel sosyal rolleri, yasaları uygulamak olduğundan, rol gereklerinin benimsenmesini bu farkın bir kaynağı olarak düşünmek mümkün olur. Bu bulgular, sosyal katılım değil sosyal rol gereklerinin ahlaki yargılar üzerinde daha etkili olduğu görüşünü desteklemektedir. Nitekim varyans analizi sonuçları da, bu yorumu destekleyen bulgular sunmaktadır. Yargıç ve savcıların daha düşük ortalamalara sahip olması, sosyal katılımdan

ziyade sosyal rol gerekleriyle bağlantılı olabilir. Bunun yanı sıra, sosyal rol gereklerinin bir göstergesi olan yaş, birlikte değişen olarak ele alındığında, gruplar arasındaki farkın kalkmasını da aynı yorumu destekleyen bir bulgu olarak düşünmek mümkündür.

Hatırlanacağı gibi pek çok araştırma (Bloomberg, 1974; Bachrach, Huesmann, Peterson, 1977) ahlak gelişimi ile kontrol odağı arasında bir ilişki olup olmadığı ile ilgilenmiştir. Bu araştırmada kontrol odağı puanları yönünden gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. **Şekil III.1.** 'den de izlenebileceği gibi savcı grubu diğerlerine göre içten denetimli yanıtları daha çok tercih etmektedir. Özellikle savcı grubu ile hukuk fakültesi 4. sınıf öğrencileri ve karşılaştırma grubu arasındaki farklar dikkat çekicidir. Karşılaştırma grubu dıştan denetimli yanıtları en fazla kullanan gruptur. Karşılaştırma grubunu oluşturan deneklerin kontrol odağı puanlarının yüksek oluşunu, ülkemizde dışsal kontrol inancının yüksek olduğunun bir kanıtı gibi yorumlamak mümkündür (Azizoğlu, 1993). Üniversite öğrencilerinin kontrol odağı puanlarına ilişkin ortalamalarının 9.09 ile 11.37 arasında değiştiğini ortaya koyan bir başka çalışma (Dağ, 1990) göz önüne alındığında bu çalışmanın bulgularının da aynı yönde olduğu görülmektedir (sırasıyla hukuk 1. Sınıf öğrencileri için 9.68; hukuk 4. Sınıf öğrencileri için 10.66). Birinci sınıftakilere göre son sınıf öğrencilerinin dıştan denetimli yanıtların seçiminde yoğunluk göstermeleri, mezuniyetin ardından iş bulma kaygısının yol açtığı ümitsizliğin bir sonucu olabilir. İsteddiği alanda,

şehirde ya da kurumda çalışma imkanı bulabilme olasılığını, dolayısıyla meslek sahibi olmalarına karşın kendi hayatlarına kendilerinin yön veremeyeceklerine ilişkin olumsuz inancın bezginlik ve buna bağlı olarak da olaylar ve gelişmeler üzerinde hiç bir iradelerinin olmadığına inanmalarına yol açtığını düşünmek mümkündür.

Yaş ile kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirten araştırma bulgularıyla (Freemann ve Giebink, 1979) tutarlı olarak, bu çalışmada da negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. **Çizelge III. 11.**'de de görülebileceği gibi yaş ilerledikçe kontrol odağı puanları düşmekte; dolayısıyla içten denetimli yanıtlar daha fazla tercih edilmektedir. Bu durumda ortalama yaşın sırasıyla 49 ve 50 olduğu savcı ve yargıç gruplarının diğerlerine göre daha içten denetimli olmaları şaşırtıcı değildir. Ancak ilerleyen yaşın mı yoksa o güne kadar karşılaşılan deneyimlerin mi böylesi bir fark yarattığına ilişkin açık bir yargıda bulunmak mümkün değildir. Yine de gençlerin yaşlılara göre risk almaya daha eğilimli olacakları; buna karşılık deneyimsizlikleri yüzünden kimi hatalara düşerek umutsuzluk yaşayabilecekleri düşünülürse, ilerleyen yaşla birlikte risk almak ve sonucu beklemek yerine, olayları deneyimler doğrultusunda kontrol etmenin daha doğru bulunacağı söylenebilir. Tedbirli olmak ve sakıncalı sonuçları önlemek için neyin yapılması gerektiğini bilmek, ileri yaştaki bir kişinin çok daha kontrollü olmasına ve dolayısıyla yaşamını kendisinin yönlendirmesine yardım ediyor olabilir.

Kontrol odağı puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklar bulunmasına karşın, araştırmada ahlak evreleri ile kontrol odağı puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Çizelge III. 4.'den de izlenebileceği gibi evre puanları ve global evre puanları ile kontrol odağı puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu bulgu yapılan bazı araştırmalarla (Alker ve Poppen, 1973; Arbuthnot, 1971) tutarlıyken, bazıları ile (Bloomberg, 1974) tutarlı değildir.

Her bir grup için ayrı ayrı hesaplanan korelasyon değerlerine göre ise sadece yargıç grubu için kontrol odağı ile evre puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre yargıç grubunda yüksek bir ahlak evresinde bulunan kişilerin diğerlerine göre daha içten denetimli olduklarını söylemek mümkündür. Ancak genel bulgular dikkate alındığında, içten denetimli ya da dıştan denetimli olmanın başat ahlak evresi üzerinde etkili olmadığını söylemek mümkün görünmektedir.

Kontrol odağı puanları ile hukukçu olarak çalışılan süre arasında negatif yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Buna göre hizmet süresi arttıkça içten denetimli olma eğilimi de yükselmektedir. Daha ileri yaştakilerin görece daha içten denetimli oldukları anımsanırsa, bu durumun ilerleyen yaşa mı, yoksa hukukçu olarak çalışılan yılların uzunluğuna mı bağlı olduğunu söylemek mümkün değildir. Daha önce değinildiği gibi ilerleyen yaş, daha kontrollü ve kendine güvenli olmayı sağlıyor olabilir.

Gibbs ve arkadaşlarının (1992) geliştirdiği SRM-SF ölçeğinden elde edilen global evre puanları ile yine bu ölçekte öngörülen ahlak tipi arasında bir ilişki olup olmadığına dair yapılan korelasyon hesapları, tüm denek grupları göz önüne alındığında negatif yönlü bir ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Buna göre toy ahlak düzeyinden olgun ahlak düzeyine doğru ilerledikçe B tipi ahlak özellikleri (dengeleme, temel değerlendirme ve vicdan) görülmemektedir. Bu, ileri ahlak evrelerinin daha katı ve bireyden önce içinde yaşanan sistemin gereklerini gözetten bir anlayışı simgelediğine işaret etmektedir. Kohlberg (1984), hatırlanacağı gibi B tipi özellikleri yansıtmayan kişilerin daha dıştan denetimli olduklarını öngörmüştür. Ancak bu araştırmanın bulguları, ahlak tipi yönünden ileri sürülen bu öneriyi desteklememektedir. Kontrol odağı puanları açısından B + ve B - ahlak tipine sahip denekler arasında fark bulunmaması, Kohlberg'in görüşünün aleyhine bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Her bir grup için ayrı ayrı korelasyonlara bakıldığında global evre puanı ile ahlak tipi arasında yine negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

Gelenek ötesi ahlak yargılarına verilen ağırlığı temsil eden P puanları yönünden gruplar izlendiğinde, Şekil III. 2.'de de görülebileceği gibi gelenek ötesi mantık yürütme en çok karşılaştırma grubunda gözlenmekte, yargıç grubu ise gelenek ötesi yargıları en az kullanan grup olarak ortaya çıkmaktadır. P puanlarına ilişkin ortalamalar göz önüne alındığında karşılaştırma, hukuk öğrencileri ve avukat gruplarına göre yargıç ve savcı gruplarını oluşturan

deneklerin daha düşük puanlara ulaşmış olmaları dikkat çekmektedir. Bu durum, P puanları ile yaş ve hizmet süresi arasında bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir. **Çizelge III. 4.**'den de izlenebileceği gibi yaş ile P puanları arasında tüm denekler için negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunurken; P puanları ile hizmet süresi arasında da negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre yaş ve hukukçu olarak çalışılan yıl miktarı arttıkça gelenek ötesi düzeye ait mantık yürütmeye daha az rastlanmaktadır. Bu durumda, örneklemin en ileri yaş ortalamasına sahip savcı ve yargıç gruplarının gelenek ötesi yargıları nadir kullanıyor olmaları şaşırtıcı değildir. Bununla birlikte, bu konuda daha sağlıklı karar verebilmek için pek çok araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da önemli bir yöntem eksikliği vardır. Bu sorunu şöyle ifade etmek mümkündür. Yargıç ve savcı grupları, yaş yönünden diğer gruplardan daha ileridedir. Bu durumda şu sorunun cevabı çok önemlidir. Yargıç ve savcılar, üniversitede eğitim görürlerken daha ileri düzeyde miydiler ve dolayısıyla, şu anda bir gerileme mi göstermektedirler yoksa ahlaki gelişimleri bu noktaya ulaşacak bir gelişim sırası mı izlemiştir? Gerek bilişsel gelişim gerekse ahlak gelişimiyle ilgili bazı araştırma sonuçları, günümüzdeki gelişim aşamalarının, kuramların geliştirildiği dönemlere oranla daha erken yaşlara kaydığına işaret etmektedir (ör. Crain, 1992). Dolayısıyla, bu araştırmada ortaya çıkan farkların bir kaynağı da, gelişim evrelerinin karşılık geldiği yaş dönemlerinin değişmesi olabilir. Gerçekten de, katışık varyans analizi sonuçları, bu yorumu destekleyecek

sonuçlar vermiştir. Şöyle ki, önceki kuşağı temsil edenlerin daha yavaş bir gelişim eğilimi göstermesine karşılık, gençlerin daha hızlı gelişim eğilimine sahip oldukları düşünülebilir. Bu durumda, yaşın etkisi çıkarıldığında, gruplararası farkın kalmaması da doğaldır.

Daha önce değinildiği gibi, White (1988), daha yaşlı fakülte mezunlarının, genç olanlara nazaran daha ileri ahlaki mantık yürütmede bulunduklarını çünkü yaşın belirleyici bir faktör olduğunu bulmuştur. Ancak yaşı ile eğitim arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Bu durumda White, yaşı ve eğitim etkisinin yetişkinlerde birbirine karışıyor olabileceğini çünkü 16 yaşından önce eğitimin etkilerinin belirlenemeyeceğinin altını çizmiştir. Lonky, Kaus ve Roodin (1984) de eğitim süresi ile ahlak evreleri arasında .50, yaşı ile ahlak evreleri arasında .24 korelasyon bulmuşlardır. Bielby ve Papalia (1975), yaşı ile ahlak evrelerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmalarında, çocukluk ve genç yetişkinlikte ilerleme görülürken, orta yaştan itibaren bu hızın zayıfladığını ve yaşlılık döneminde tamamen güçsüzleştiğini bulmuşlardır. Pratt, Golding ve Hunter (1983) ise 18-75 yaşı arasında bulunan deneklerle yürüttükleri çalışmalarında yaşı faktörünün ahlak evresi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu bulmuşlardır.

Bu araştırmada ise, yaşı faktörü ile P Puanları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmasına karşılık, ahlak gelişimi açısından bakıldığında evre puanları ile yaşı; global evre puanları ile yaşı arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Yaşın

etkisini çıkararak gruplar arası farkı incelemek amacıyla evre puanlarına, global evre puanlarına ve P puanlarına uygulanan katışık varyans analizi, **Çizelge III. 3.**'den de izlenebileceği gibi, yaşı bu puanlardaki katkısı çıkarıldığında gruplar arasındaki farkın ortadan kalktığını göstermiştir. Bu bulgu özellikle yaş ilerledikçe, evre ilerlemesi yerine evre gerilemesi olabileceğine ilişkin tartışmalar açısından önemli görünmektedir. Giriş bölümünde de üzerinde durulduğu gibi evre gerilemesi (ya da sıçraması) Kohlberg'in evrensel evre ardışıklığı nosyonuna aykırıdır. Ancak Kohlberg'in zaman içinde puanlama sisteminden çıkararak, kuramsal bir niteliğe sahip olduğunu öngördüğü gelenek ötesi ahlak düzeyi, insanların kendi ilkelerini toplum ve kanunların üzerine yerleştirebileceklerini ve dolayısıyla aksaklıkları mevcut kurallar yerine olması gerektiğine inandıkları ilkeler çerçevesinde çözmeye çalışacaklarını işaret ediyordu. Toplum içindeki bir azınlığın dahi sistemi yenilemek için kendi özel ilkelerini dayatmalarının, giderilmesi güç sorunlara yol açabileceği endişesi bu düzeyin yoğun eleştirilere uğramasına neden olmuştu. O nedenle "gerileme" diye nitelendirilen hareketin aslında olgunlaşma ve karakterin sağlamlaşması ve dolayısıyla toplum için ama toplum içinde çözüm üretme arayışının başlangıcı olarak değerlendirilmesi uygun görülmelidir. Yaşın ilerlemesi ile yetişkinlik dönemine gelen bir kişinin sanki geleneksel düzeye (3. ve 4. evrelere) dönüyor gibi görünmesini, aslında daha bilinçli bir şekilde düşünmeye başladığının bir göstergesi gibi değerlendirmek gerekir. Örneğin, SRM-SF ölçeğine göre 4.

evrede (olgun ahlak düzeyi), mevcut kanunların uygulanması gerektiği çünkü aksi halde kim ne zaman haklı olduğunu hissederse, yasaları çiğneyeceği vurgulanır. Gerçekten, kişisel inançlar ve değerler pek çok sayıda olabilir; ancak kişi beğenmese bile mevcut sisteme uymak durumundadır; çünkü bu toplumun devamı ve refahının artması için zorunlu bir ön koşuldur. Daha genç yaşlarda, uygun ya da adil görülmeyen bir yasanın ihlal edilerek, bireysel ilkelere göre davranmanın yerinde bulunması olasılığı kısmen deneyim eksikliğine, kısmen de idealist ve ütöpik dünya görüşüne bağlanabilir.

Anımsanacağı gibi Kohlberg'in kuramında ilk iki evrede çocuk henüz "etkileşim" ve "sosyal sistem" gibi kavramlardan habersizdir. 3. evrede bazı rol yapılarını kendi deneyimleriyle öğrenir; 4. evrede ise bunları genelleyerek sistem perspektifine ulaşır. Son iki evrede ise bireyin içinde yaşadığı somut toplumun mevcut normlarını sınavabileceği nihai bir düzeye erişeceği umulur (Habermas, 1990). Bu bağlamda Kohlberg'in ahlak gelişimi modelinin fiilen iki düzeyi (gelenek öncesi ve geleneksel düzey) içerdiğini, gelenek ötesi düzeyin ise kuramsal bir içerik taşıdığını önermek mümkündür. Bu durum, Gibbs ve arkadaşlarının "toy" ve "olgun" ahlak düzeyleri altında 4 evre ve 3 geçiş evresi tanımladıkları ahlak gelişimi modelinin görece daha geçerli olduğunu düşündürmektedir. Berkowitz'in (1964) ahlak kavramını, ait olunan toplum üyelerince "doğru" olduğuna inanılan eylem örüntüleri olarak tanımlaması (Akt. Lickona, 1976) hatırlanırsa, kültür ve sistem tarafından sunulan gelenekleri ve

kanunları ortadan kaldırmak ve kendi kanunlarımızı oluşturmak için engelleyici unsurun “vicdan” olduğu ortaya çıkacaktır. O halde vicdan, farklı koşullar altında sistem içinde ne yapılması gerektiğini şekillendiren bir rehber niteliğine bürünmektedir.

Bu araştırma kapsamında yer alan deneklerin tümünün geleneksel düzeyde ya da olgunluk düzeyinde yer aldıkları göz önüne alındığında, hem Kohlberg’in hem de Gibbs ve arkadaşlarının ahlak gelişimi modellerinin Türk yetişkinlerince de doğrulandığı ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak ele alınırsa, bu araştırmanın bulguları, avukat, savcı, yargıç ve hukuk fakültesi öğrencilerinin geleneksel ya da olgun ahlak düzeyinde bulunduklarını; karşılaştırma grubunu oluşturan üniversite mezunu kişilerin de benzer ahlak evrelerinde yer aldıklarını; başat ahlak evresinin belirleyicisinin hukuk eğitimi olmadığını ve ileri yaştaki deneklerin daha içten denetimli olduklarını fakat denetim odağı ile ahlak gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını işaret etmektedir.

Bu araştırma bulgularına dayanarak, ahlak gelişiminin birkaç farklı sürecin etkisi altında gerçekleşen karmaşık ve çok boyutlu bir olay olduğunu söyleyebiliriz. Ahlak, sistemden bireye gönderilen yönergeler doğrultusunda edinilmiş davranış stratejileri olarak görülebileceği gibi bireyin içindeki kendini dengeleme mekanizmasının (vicdanın) bir göstergesi olarak da düşünülebilir. Unutulmaması gereken nokta, hiç bir davranışın sadece sistemin önerdiği

kuralların bir fonksiyonu olmadığı; birey ve içinde yaşadığı sistemin sürekli etkileşim içinde bulunduğudır. Belki de Papa 6. Paul'ün “ahlaklı olmak, yanlıştan doğruyu ayırt etmek ve bu ayrıma göre davranmaktır” (Akt. Shaffer, 1994) şeklindeki sözleri, ahlak kavramının en özlü tanımıdır. Kohlberg de (1969) ahlakın bir kurallar dizgesi olmadığını, aksine koşullara göre şekillenen kişinin kendi inançlarına karşı diğer kişileri feda etmeksizin çatışan talepleri çözmek için adalet anlayışına dayalı bir temeli yansıttığını vurgulamıştır (Akt. Lickona, 1976). O halde ahlak, bir eylemin hem kuralı hem de gerekçesini oluşturan; kapsamlı sentezler, dolayısıyla vicdan muhasebesi yapmamızı sağlayan soyut bir kavramdır.

Ahlak kuralları, herhangi bir ikileme çözüm ararken ya da herhangi bir davranışı değerlendirirken bireye bir dayanak sağlar ve güven, yardımsever olma, adalet gibi kavramlarla ifade bulur. O nedenle, gelenekler ve kanunlar bir toplumdan bir diğerine oldukça büyük farklar taşımasına karşın, temel ahlak ilkeleri açıkça aynıdır ve bireyler arası bir oyun (Wright, 1973) olarak tanımlanabilecek ahlaklı olma olgusu evrensel bir boyut taşır. Örneğin, güçsüz birinin eşyasını çalmak ahlaksızlık olarak değerlendirilip, evrensel kınamalara yol açarken, gelirin bir kısmını yoksullara dağıtan kişi, dünyanın her yerinde takdirle karşılanır (Miller ve Swanson, 1960). Ancak yalan söylemek bütün toplumlarda yanlış görülür. Fakat öyle durumlar olabilir ki yalan söylemek hoş görülebilir. Hatta bazı durumlarda yalan söylemek gereklidir; doğruyu söylemek

yanlıştır (Nuttall, 1997). O halde, duruma bağlı olarak değerlendirmelerin yapılması gereği ortaya çıkmaktadır; dolayısıyla kimi koşullarda “mutlak” doğru veya “mutlak” yanlış ahlak ilkelerinden söz etmek mümkün görünmemektedir. Örneğin, ölümcül bir hastalığa yakalanan kişiye bu gerçeği itiraf etmemek, ahlaksızlık olarak değerlendirilmemelidir; çünkü bu eylemin ardındaki niyet, onu manen yıpratmamak ve hayata karşı direncini kırmamak olabilir. Bu bir bakıma başkalarının hislerine duyarlı olmak anlamına gelir. Kohlberg’in de değerleri olan ve bu değerler doğrultusunda davranan insanı ahlaklı insan olarak nitelendirdiği (Kaya, 1993) düşünülürse, bu görüşün daha da geçerlilik kazandığı ortaya çıkacaktır.

Bu araştırma boylamsal nitelik taşımadığı için Kohlberg’in evrensellik iddiasını tartışılabileceği verilere ulaşılamamıştır. Ancak değişmez evre ardışıklığı nosyonu gereğince yetişkinlik yıllarında geleneksel düzeye ulaşılmanın beklendiği hatırlanırsa, Türk yetişkin deneklerinin de bu sırayı izlediklerini düşünmek mümkündür.

Bu çalışmada kullanılan SRM-SF ölçeğinin iç tutarlılığının düşük olması nedeniyle, bu ölçeğin daha büyük bir örneklem grubunda yeniden ele alınmasında ve iç tutarlılığının yeniden incelenmesinde yarar vardır.

Ayrıca Gilligan’ın önerilerinin sınanması amacıyla mümkün olan çalışmalarda cinsiyet faktörü bir değişken olarak ele alınabilir. Ancak bu

araştırmada yeterli sayıda yargıç ve savcı olarak görev yapan kadın denek bulunamadığı için cinsiyet bir değişken olarak incelenememiştir.

Diğer yandan araştırmanın başka bir sınırlı noktası da üniversite eğitimi alan ya da almış bulunan kişilerden oluşan bir örneklem ile yürütölmesidir. Üniversitede okumayan, üniversite mezunu olmayan kişilerin de bu yönden incelenmesi ve üniversite mezunlarıyla karşılaştırılması gerek kuram gerekse kurama yöneltilen eleştiriler hakkında oldukça bilgi sağlayabilir.



ÖZET

Ahlak gelişimi ile ilgili kuram ve araştırma sonuçları, bireylerin birçok konu ile ilgili yargılarının, ulaşmış oldukları ahlak evreleri tarafından belirlendiğini önermektedir. Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramında “adalet” ile “ahlak” kavramlarının yakın ilişkisine yapılan vurgu nedeniyle, bu araştırmada eğitim ve hizmet süreci içinde adil olma ve hakkaniyet ilkesine göre davranma nosyonunu öğrenen, benimseyen ve uygulayan kişilerin ahlak gelişimi evreleri incelenmiştir.

Bu amaçla yargıç, savcı, avukat olarak görev yapan kişiler ve A. Ü. Hukuk Fakültesi öğrencileri ile farklı mesleklere sahip üniversite mezunlarına (N=200) SRM-SF, DIT ve Kontrol Odağı Ölçeği uygulanmış, gruplardan elde edilen puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Uygulanan istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular, gruplar arasında başat evre açısından fark bulunmadığını; dolayısıyla başat ahlak evresinin belirleyicisinin hukuk eğitimi ve hukukçu olarak çalışma sürecindeki deneyim ve birikimler olmadığına işaret etmektedir. Kontrol odağı puanları açısından ise gruplar arasında anlamlı farklar bulunurken, yaş ile kontrol odağı puanları arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ancak kontrol odağı ile ahlak gelişimi evreleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. P puanları yönünden ise yaşın etkisi çıkarıldığında gruplar arası fark ortadan kalkmaktadır. B + ve B - ahlak tipine sahip deneklerin, diğer puanlar yönünden farklı olmadıkları görülmüştür.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, daha önce yapılan araştırma ve kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde tartışılmıştır.

ABSTRACT

Both theory and research on moral development have shown that people's judgments on a variety of subjects are determined by the moral stage they have reached. Since justice and morality are closely related in Kohlberg's theory, this research was made on the moral development of those who have learnt, accepted and applied the principles of justice. SRM-SF (Socio-Moral Reflection Measurement-Short Form), DIT (Defining Issues Test) and Internal-External Locus of Control Scale (I-E) were applied to the people who work as judges (n=32), public prosecutors (n=37) and lawyers (n=32) and the students of A.U. Law Faculty (n=69) and university graduates who work in different occupations (n= 30). Statistical analyses showed that there is no difference between the groups according to the dominant stages. In this case, the determinant of the dominant moral stage is not the legal education nor the experiences of jurist during their service period.

While there were significant differences between groups according to locus of control, on the other hand there was a negative relationship between age and locus of control. However, there was not a significant relationship between locus of control and moral stages. When the age factor was covariated this group differences disappeared. The subjects'scores on SRM-SF, DIT and I-E whose moral types are B + or B - are not significantly different.

The results have been discussed in the context of earlier researches and theoretical approaches.

KAYNAKÇA

AKKOYUN, F. (1987). Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı. *Psikoloji Dergisi*, 6 (21), 91-97.

ALKER, H. A., POPPEN, P. J. (1973). Personality and Ideology in University Students. *Journal of Personality*, 41, 653-671.

ARBUTHNOT, J. (1973). Relationships Between Maturity of Moral Judgment and Measures of Cognitive Abilities. *Psychological Reports*, 33, 945-946.

ARBUTHNOT, J. (1975). Modification of Moral Judgment through Role Playing. *Developmental Psychology*, 11, 319-324.

AZİZOĞLU, S. (1993). *Psikolojik Yardım Aramaya Yönelen ve Yönelmeyen Bireylerde Stres, Kontrol Odağı İnancı, Yalnızlık Algısı ve Psikolojik Belirti Gösterme Düzeyi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BACHRACH, R., HUESMANN, L. R., PETERSON, R. A. (1977). The Relation between Locus of Control and the Development of Moral Judgment. *Child Development*, 48, 1340-1352.

BAUMRIND, D. (1986). Sex Differences in Moral Reasoning: Response to Walker's (1984) Conclusion That There are None. *Child Development*, 57, 511-521.

BERSOFF, D.M., MILLER, J.G. (1993). Culture, Context and the Development of Moral Accountability Judgements. *Developmental Psychology*, 29 (4), 664-676.

BIELBY, D.D., PAPALIA, D.E. (1975). Moral Development and Perceptual Role-Taking Egocentrism: Their Development and Interrelationship across the Life-Span. *International Journal of Aging and Human Development*, 6, 293-308.

BLASI, A. (1980). Bridging Moral Cognition and Moral Action: A Critical Review of the Literature. *Psychological Bulletin*, 88, 593-637.

BLOOMBERG, M. (1974). On the Relationship Between Internal-External Control and Morality. *Psychological Reports*, 35, 1077-1078.

BLOOMBERG, M., SONESON, S. (1976). The Effects of Locus of Control and Field Independence on Moral Reasoning. *The Journal of Genetic Psychology*, 128, 59-66.

BOUHMAMA, D. (1988). Relation of Formal Education to Moral Judgment Development. *The Journal of Psychology*, 122 (2), 155-158.

BOYES, M.C., WALKER, L.J. (1988). Implications of Cultural Diversity for the Universality Claims of Kohlberg's Theory of Moral Reasoning. *Human Development*, 31, 44-59.

CRAIN, W. (1992). *Theories of Development: Concepts and Applications*. Third Edition, New Jersey: Prentice-Hall.

ÇİLELİ, M. (1981). *14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇİLELİ, M. (1986). *Ahlâk Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: Verso Yayınları.

DAĞ, İ. (1990). *Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

EISENBERG-BERG, N.; MUSSEN, P. (1978). Empathy and Moral Development in Adolescence. *Developmental Psychology*, 14, 185-186.

FEATHER, N.T. (1988). Moral Judgement and Human Values. *British Journal of Social Psychology*, 27, 239-246.

FREEMAN, S.J.M., GIEBINK, J.W. (1979). Moral Judgment as a Function of Age, Sex and Stimulus. *The Journal of Psychology*, 102, 43-47.

GIBBS, J.C., WIDAMAN, K.F., COLBY, A. (1982). Construction and Validitation of a Simplified Group-Administerable Equivalent to the Moral Judgment Interview. *Child Development*, 53, 895-910.

GIBBS, J.C., ARNOLD, K.D., BURKHART, J.E. (1984). Sex Differences in the Expression of Moral Judgment. *Child Development*, 55, 1040-1043.

GIBBS, J.C., SCHNELL, S.V. (1985). Moral Development "Versus" Socialization: A Critique. *American Psychologist*, 40 (10), 1071-1080.

GIBBS, J.C., CLARK, P.M., JOSEPH, J.A., GREEN, J.L., GOODRICK, T.S., MAKOWSKI, D.G. (1986). Relations Between Moral Judgment, Moral Courage and Field Independence. *Child Development*, 57, 185-193.

GIBBS, J.C., BASINGER, K.S., FULLER, D. (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection*. New Jersey: Hillsdale.

GILLIGAN, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

GILLIGAN, C., ATTANUCCI, J. (1988). Two Moral Orientations: Gender Differences and Similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34 (3), 223-237.

HAAN, N. (1975). Hypothetical and Actual Moral Reasoning in a Situation of Civil Disobedience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 255-270.

HABERMAS, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. (Çev. C. Lenhardt.; S.W. Nicholsen), Canbridge: T.J. Press.

HART, D. (1988). A Longitudinal Study of Adolescents Socialization and Identification as Predictors of Adult Moral Judgment Development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34 (3), 245-260.

HOFFMAN, M.L. (1970). Moral Development, P. Mussen (ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol. 2, Third Edition, New York: Wiley.

HOGAN, R. (1973). Moral Conduct and Moral Character: A Psychological Perspective. *Psychological Bulletin*, 79 (4), 217-232.

İMAMAMOĞLU, E.O. (1979). *İyilikseverlik Kuramına İlişkin Yargı ve Davranışlar*. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

KAYA, M. (1993). *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KEASEY, C.B. (1971). Social Participation as a Factor in the Moral Development of Preadolescents. *Developmental Psychology*, 5 (2), 216-220.

KELLER, M., ECKENSBERGER, L.H., von ROSEN, K. (1989). A critical Note on the Conception of Preconventional Morality: The Case of Stage 2 in Kohlberg's Theory. *International Journal of Behavioral Development*, 12 (1), 57-69.

KOHLBERG, L. (1971). Thinking in Young Children: Cognitive Stages, S. Cohen (ed.). *Child Development: A Study of Growth Processes*, University of Rhode Island.

KOHLBERG L. (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive - Developmental Approach. (in) *Moral Development and Behavior, Theory, Research and Social Issues*. (Ed. T. Lickona), New York: Holt, Rinehart and Winston.

KOHLBERG, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: Essays on Moral Development* (Vol.2). San Francisco: Harper & Row.

KOHLBERG, L.; KRAMER; R. (1969). Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development. *Human Development*, 12, 93-120.

KOYUNCU, N. (1983). *Cinsiyet Rolü Kimliği ile Ahlâk Gelişimi Evrelerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KURTINES, W., GREIE, E.B. (1974). The Development of Moral Thought, Review and Evaluation of Kohlberg's Approach. *Psychological Bulletin*, 81 (8), 453-470.

LICKONA, T. (1976). Critical Issues in the Study of Moral Development and Behavior. (in) *Moral Development and Behavior, Theory, Research and Social Issues*. (Ed. T. Lickona), New York: Holt, Rinehart and Winston.

LIFTON, P.D. (1985). Individual Differences İn Moral Development: The Relation of Sex, Gender, and Personality to Morality. *Journal of Personality*, 53 (2), 306-334.

MAITLAND, K.A.; GOLDMAN. J.R. (1974). Moral Judgment as a Function of Peer Group Interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 699-704.

MATLIN, M. (1983). *Cognition*. New York: Holt-Rinehart-Winston, The Dryden Press.

MILLER, D.R.; SWANSON, G.E. (1960). *Inner Conflict and Defence*. New York: Henry Holt and Company, Inc.

NISAN, M., KOHLBERG, L. (1982). Universality and Variations in Moral Judgment: A Longitudinal and Cross-Sectional Study in Turkey. *Child Development*, 53, 865-876.

NUTTALL, J. (1997). *Ahlâk Üzerine Tartışmalar*. (Çev. A. Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

ÖZSÖZ, C. (1990). *14-18 Yaşları Arasındaki Suçlu ve Suçsuz Ergenlerde 'adaletsizlik' Yargısının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

PAGE, R.A. (1981). Longitudinal Evidence for the Sequentiality of Kohlberg's Stages of Moral Judgment in Adolescent Males. *The Journal of Genetic Psychology*, 139, 3-9.

PHARES, E. J. (1984). Expectancy Changes in Skill and Change Situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, 339-342.

PIAGET, J. (1967). *Six Psychological Studies*. (Çev. A. Tenzer), London: Random House.

PIAGET, J.; INHELDER, B. (1969). *The Psychology of the Child*. (Çev. H. Weaser), New York: Basic Books, Inc. Publisher.

PRATT, M., GOLDING, G.; HUNTER, W. (1983). Aging as Ripening: The Character and Consistency of Moral Judgment in Young, Mature, and Older Adults. *Human Development*, 26, 277-288.

REDFORD, J.L., Mc PHERSON, R., FRANKIEWICZ, R.G., GAA, J. (1991). Intuition and Moral Development. *The Journal of Psychology*, 129 (1), 91-101.

REST, J. (1973). The Hierarchical Nature of Moral Judgment: The Study of Patterns of Preference and Comprehension of Moral Judgments made by Others. *Journal of Personality*, 41, 86-109.

REST, J. (1986). *Manual for the Defining Issues Test*. Third Edition, Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota.

ROTTER, J. (1966). Generalized Expectancies of Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1 (Whole no. 609).

ROTTER, J. B., LIVERANT, S. CROWNE, D.P. (1961). The Growth and Extinction of Expectancies in Change Controlled and Skilled Tasks. *Journal of Psychology*, 52, 161-177.

SALZSTEIN, H.D.; DIAMOND, R.M.; BELENKY, M. (1972). Moral Judgment Level and Conformity Behavior. *Developmental Psychology*, 7 (3), 327-336.

SEIFERT, K.L., HOFFNUNG, R.J. (1987). *Child and Adolescent Development*, Boston: Houghton Mifflin.

SELMAN, R. (1971). The Relation of Role-Taking to the Development of Moral Judgment in Children. *Child Development*, 42, 79-91.

SHAFFER, D.R. (1994). Do 'naturalistic' Conceptions of Morality Provide any Novel Answers? *Journal of Personality*, 62 (2), 263-268.

SIMPSON, E. L. (1974). Moral Development Research: A Case Study of Scientific Cultural Bias. *Human Development*, 17, 81-106.

SNAREY, J.R. (1985). Cross-Cultural Universality of Social-Moral Development: A Critical Review of Kohlbergian Research. *Psychological Bulletin*, 97 (2), 202-232.

SNAREY, J., KELJO, K. (1994). Revitalizing the Meaning and Measurement of Moral Development. *Human Development*, 37, 181-186.

ŞAHİN, D. (1981). *Çocuklarda Haklılık Anlayışının Gelişmesi: Ödül Bölüşümüne İlişkin Haklılık Yargılarında Görev ve Pay Dağılımlarının Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

TAPPAN, M.B. (1990). Hermeneutics and Moral Development: Interpreting Narrative Representation of Moral Experience. *Developmental Review*, 10, 239-265.

TSUJIMOTO, R. N. (1979). Kohlberg's Moral Judgment Stages: Perception of Injustice. *Journal of Psychology*, 101, 79-82.

TURIEL, E. (1966). An Experimental Test of Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 611-618.

TURIEL, E. (1969). Developmental Processes In The Child's Moral Thinking, H. Mussen, J. Langer, M. Covington (eds). *Trends and Issues In Developmental Psychology*. Berkely: University of California.

TURIEL, E.; EDWARDS, G.P.; KOHLBERG, L. (1978). Moral Development in Turkish Children and Jounge Adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9 (1), 75-85.

WALKER, L.J. (1982). The Sequentiality of Kohlberg's Stages of Moral Development. *Child Development*, 53, 1330-1336.

WALKER, L.J. (1983). Sources of Cognitive Conflict for Stage Transition in Moral Development. *Developmental Psychology*, 19 (1), 103-110.

WALKER, L.J. (1984). Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A Critical Review. *Child Development*, 55, 677-691.

WALKER, L.J. (1986). Experimental and Cognitive Sources of Moral Development in Adulthood. *Human Development*, 29, 113-124.

WALKER, L.J. (1986). Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A Rejoinder to Baumrind. *Child Development*, 57, 522-526.

WALKER, L. J. (1988). The Development of Moral Reasoning. (Ed. R. Vasta), *Annals of Child Development*, Vol. 5. Greenwich, CT: JAI Press.

WALKER, L.J. (1989). A Longitudinal Study Of Moral Reasoning. *Child Development*, 60, 157-166.

WALKER, L.J., VRIES, B.de., TREVETHAN, S.D. (1987). Moral Stages and Moral Orientations in Real-Life and Hypothetical Dilemmas. *Child Development*, 58, 842-858.

WHITE, C.B. (1988). Age, Education and Sex Effects on Adult Moral Reasoning. *International Journal of Aging and Human Development*, 27 (4), 271-281.

WRIGHT, D. (1973). *The Psychology of Moral Behaviour*. (2nd ed.), Middlesex: Penguin Books.

EK. 1

SOSYAL AHLAKSAL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ-KISA FORMU

Yaş:.....

Cinsiyet

Erkek

Kadın

☐☐

Hukukçu olarak

Kaç yıldır çalışmaktasınız:

Yaptığınız görevi işaretleyiniz:

Yargıç

Savcı

Avukat

Hukuk Fakültesi
öğrencisi

Diğer

☐☐☐☐☐

Sınıf:

AÇIKLAMA

Bu ankette, size göre insanların yerine getirmeleri gereken önemli konuların (verilen bir sözün tutulması gibi) neler olduğunu ve bunları niçin önemli gördüğünüzü belirlemeye çalışıyoruz. Sizin düşüncelerinizi anlayabilmemiz için AYNI CEVABI BİRKAÇ KEZ YAZMANIZ GEREKSE BİLE LÜTFEN MÜMKÜN OLDUĞUNCA AYRINTILI BİÇİMDE YAZARAK, bize yardımcı olunuz. “Önceki gibi” yazmamanızı rica ederiz. Daha iyi açıklayabilirseniz ya da ne demek istediğinizi farklı kelimelerle ifade ederseniz, bize daha fazla yardımlarınız olur. Lütfen tüm soruları ve özellikle “niçin” sorularını cevaplandırınız. Cevabınızı bitirmek için kağıtta boş olan tüm yerleri kullanabilirsiniz. Lütfen kimlik bildirecek herhangi bir bilgi eklemeyiniz. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Araştırma Komitesi

1. Bir arkadaşla verilen sözü gözönünde bulundurun. İnsanların arkadaşlarına verdikleri ve yerine getirebilecekleri bir sözü tutmaları size göre ne kadar önemlidir?

Uygun olanı işaretleyiniz.

☐ Çok Önemli

☐ Önemli

☐ Önemli Değil

Bu niçin çok önemli /önemli /önemli değildir? (İşaretlediğiniz seçeneğe göre yanıtlayınız.)

.....

.....

.....

2. Birisine verilen sözün tutulması hakkında ne düşünüyor sunuz? İnsanların az tanıdıkları herhangi bir kişiye verdikleri ve yerine getirebilecekleri bir sözü tutmaları size göre ne kadar önemlidir?

Uygun olanı işaretleyiniz.

☐ Çok Önemli

☐ Önemli

☐ Önemli Değil

Bu niçin çok önemli /önemli /önemli değildir? (İşaretlediğiniz seçeneğe göre yanıtlayınız.)

.....

.....

.....

3. Bir çocuğa verilen sözün tutulması konusunda ne dersiniz? Eğer yerine getirebilecekleri bir şey ise ebeveynlerin çocuklarına verdikleri bir sözü tutmaları size göre ne kadar önemlidir?

Uygun olanı işaretleyiniz.

☐ Çok Önemli

☐ Önemli

☐ Önemli Değil

Bu niçin çok önemli /önemli /önemli değildir? (İşaretlediğiniz seçeneğe göre yanıtlayınız.)

.....

.....

.....

4. Genel olarak insanların doğruyu söylemeleri ne kadar önemlidir?

Uygun olanı işaretleyiniz.

☐ Çok Önemli

☐ Önemli

☐ Önemli Değil

Bu niçin çok önemli /önemli /önemli değildir? (İşaretlediğiniz seçeneğe göre yanıtlayınız.)

.....

.....

.....

5. Annenize veya babanıza yardım ettiğinizi düşünün. Çocuklar için ana-babalarına yardım etmek sizin için ne kadar önemlidir?

Uygun olanı işaretleyiniz.

☐ Çok Önemli

☐ Önemli

☐ Önemli Değil

Bu niçin çok önemli /önemli /önemli değildir? (İşaretlediğiniz seçeneğe göre yanıtlayınız.)

.....

.....

.....

6. Diyelim ki arkadaşlarınızdan birisinin yardıma ihtiyacı var ve hatta ölebilir. Onu kurtarabilecek tek kişi de sizsiniz. Kendi hayatını kaybetmeksizin bir arkadaşın hayatını kurtarmak size göre ne kadar önemlidir?

Uygun olanı işaretleyiniz.

☐ Çok Önemli

☐ Önemli

☐ Önemli Değil

Bu niçin çok önemli /önemli /önemli değildir? (İşaretlediğiniz seçeneğe göre yanıtlayınız.)

.....

.....

.....

7. Herhangi birisinin hayatını kurtarmak hakkında neler düşünüyor sunuz? Bir kişi için, kendi hayatını tehlikeye atmadan, bir yabancıнын hayatını kurtarmak size göre ne kadar önemlidir?

Uygun olanı işaretleyiniz.

☐ Çok Önemli

☐ Önemli

☐ Önemli Değil

Bu niçin çok önemli /önemli /önemli değildir? (İşaretlediğiniz seçeneğe göre yanıtlayınız.)

.....

.....

.....

8. Kendisi istemese bile bir insanın yaşaması size göre ne kadar önemlidir?

Uygun olanı işaretleyiniz.

☐ Çok Önemli

☐ Önemli

☐ Önemli Değil

Bu niçin çok önemli /önemli /önemli değildir? (İşaretlediğiniz seçeneğe göre yanıtlayınız.)

.....

.....

.....

9. İnsanların başkalarına ait eşyaları almamaları size göre ne kadar önemlidir?

Uygun olanı işaretleyiniz.

☐ Çok Önemli

☐ Önemli

☐ Önemli Değil

Bu niçin çok önemli /önemli /önemli değildir? (İşaretlediğiniz seçeneğe göre yanıtlayınız.)

.....

.....

.....

10. İnsanların kanunlara itaat etmeleri size göre ne kadar önemlidir?

Uygun olanı işaretleyiniz.

☐ Çok Önemli

☐ Önemli

☐ Önemli Değil

Bu niçin çok önemli /önemli /önemli değildir? (İşaretlediğiniz seçeneğe göre yanıtlayınız.)

.....

.....

.....

11. Yasaları çiğneyen kişileri hakimlerin hapse atması size göre ne kadar önemlidir?

Uygun olanı işaretleyiniz.

☐ Çok Önemli

☐ Önemli

☐ Önemli Değil

Bu niçin çok önemli /önemli /önemli değildir? (İşaretlediğiniz seçeneğe göre yanıtlayınız.)

.....

.....

.....

EK. 2

DENETİM (KONTROL) ODAĞI ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Bu anket, toplumumuzdaki bazı önemli olayların farklı insanları etkileme biçimini bulmayı amaçlamaktadır. Her maddedeki “a” ve “b” seçenek çiftinden kendi görüşünüze göre gerçeği yansıttığına en çok inandığınız seçeneği (yalnız birini) daire içine alınız.

Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz veya doğru olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, gerçekten doğru olduğuna inandığınız cümleyi seçiniz. Bu anket kişisel inançlarla ilgilidir; “doğru” ya da “yanlış” cevap diye bir durum söz konusu değildir.

Bazı maddelerde her iki cümleye de inandığınızı ya da hiçbirine inanmadığınızı düşünebilirsiniz. Böyle durumlarda, görüşünüz açısından gerçeğe uygun olduğuna daha çok inandığınız cümleyi seçiniz. Seçim yaparken her bir cümle için bağımsız karar veriniz, önceki tercihlerinizden etkilenmeyiniz.

1. a) Ana-babaları çok fazla cezalandırdıkları için çocuklar problemli oluyor.
 b) Günümüz çocuklarının çoğunun problemleri ana-babaları tarafından aşırı serbest bırakılmalarıdır.
2. a) İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlıklarına bağlıdır.
 b) İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur.
3. a) Savaşların başlıca nedenlerinden biri, halkın siyasetle yeterince ilgilenmemesidir.
 b) İnsanlar savaşı önlemek için ne kadar çaba harcarsa harcasın, her zaman savaş olacaktır.
4. a) İnsanlar bu dünyada hakkettikleri saygıyı mutlaka görürler.
 b) İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.
5. a) Öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır.
 b) Öğrencilerin çoğu, notlarının tesadüfi olaylardan etkilendiğini farketmez.

6. a) Koşullar uygun değilse insan başarılı bir lider olamaz.
b) Lider olmayan yetenekli insanlar, fırsatları değerlendiremeyen kişilerdir.
7. a) Ne kadar uğraşsanız da bazı insanlar sizden hoşlanmazlar.
b) Kendilerini başkalarına beğendiremeyen kişiler, başkalarıyla nasıl geçinileceğini bilmeyenlerdir.
8. a) İnsanın kişiliğinin belirlenmesinde en önemli rolü kalıtım oynar.
b) İnsanların nasıl biri olacaklarını kendi hayat tecrübeleri belirler.
9. a) Bir şey olacaksa eninde sonunda olduğuna sık sık tanık olmuşumdur.
b) Ne yapacağıma kesin karar vermek kadere güvenmekten daima daha iyidir.
10. a) İyi hazırlanmış bir öğrenci için, adil olmayan bir sınav hemen hemen söz konusu olamaz.
b) Sınav soruları derste işlenenle çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki çalışmanın anlamı kalmıyor.
11. a) Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın burada ya hiç ya da çok küçük payı vardır.
b) İyi bir iş bulmak; temelde doğru zamanda doğru yerde bulunmaya bağlıdır.
12. a) Hükümetin kararlarında sade vatandaş da etkili olabilir.
b) Bu dünya güç sahibi birkaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur.
13. a) Yaptığım planları yürütebileceğimden hemen hemen eminim.
b) Çok uzun vadeli planlar her zaman akıllıca olmayabilir. Çünkü bir şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.
14. a) Hiçbir iyi yönü olmayan insanlar vardır.
b) Herkesin iyi bir tarafı vardır.
15. a) Benim açımdan istediğimi elde etmenin talihle bir ilgisi yoktur.
b) Çoğu durumda, yazı tura atarak da isabetli kararlar verebiliriz.

16. a) Kimin patron olacağı genellikle, doğru yerde ilk önce bulunma şansına kimin sahip olduğuna bağlıdır.
b) İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.
17. a) Dünya meseleleri söz konusu olduğunda çoğumuz anlayamadığımız ve kontrol edemediğimiz güçlerin kurbanıyızdır.
b) İnsan, siyasal ve sosyal konularda aktif rol alarak dünya olaylarını kontrol edebilir.
18. a) Birçok insan, rastlantıların yaşamlarını ne derecede etkilediğinin farkında değildir.
b) Aslında “şans” diye bir şey yoktur.
19. a) İnsan, hataları kontrol edebilmelidir.
b) Genelde en iyisi insanın hataları örtbas etmesidir.
20. a) Bir insanın sizden gerçekten hoşlanıp hoşlanmadığını bilmek zordur.
b) Kaç arkadaşınızın olduğu, ne kadar iyi olduğunuza bağlıdır.
21. a) Uzun vadede yaşamımızdaki kötü şeyler, iyi şeylerle dengelenir.
b) Çoğu talihsizlikler yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ya da her üçünün birden sonucudur.
22. a) Yeterli çabayla, siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabiliriz.
b) Siyasetçilerin kapalı kapılar ardında yaptıkları üzerinde halkın fazla bir kontrolü yoktur.
23. a) Öğretmenlerin verdikleri notları nasıl belirlediklerini bazen anlayamıyorum.
b) Aldığım notlarla çalışma derecesi arasında doğrudan bir bağlantı vardır.
24. a) İyi bir lider, ne yapacaklarına halkın bizzat karar vermesini bekler.
b) İyi bir lider herkesin görevinin ne olduğunu bizzat belirler.

25. a) Çoğu kez başıma gelenler üzerinde çok az etkiye sahip olduğumu hissedirim.
b) Şans ya da talihin yaşamımda önemli bir rol oynadığına inanmam.
26. a) İnsanlar arkadaşça olmaya çalışmadıkları için yalnızdırlar.
b) İnsanları memnun etmek için çok fazla çabalamanın yararı yok, sizden hoşlanırlarsa hoşlanırlar.
27. a) Liselerde atletizme gereğinden fazla önem veriliyor.
b) Takım sporları kişiliğin oluşumu için mükemmel bir yoldur.
28. a) Başıma hep ne gelmişse, kendi yaptıklarımıdır.
b) Yaşamımın alacağı yön üzerinde bazen yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum.
29. a) Siyasetçilerin neden öyle davrandıklarını çoğu kez anlayamıyorum.
b) Yerel ve ulusal düzeydeki kötü idareden uzun vadede halk sorumludur.



EK III**GÖRÜŞLERİ BELİRLEME TESTİ****AÇIKLAMA**

Bu ankette 6 tane öykü vardır. Her öyküyü dikkatle okuyup, bununla ilgili soruları işaret koyarak cevaplayınız. Bu soruların doğru veya yanlış cevabı olmadığından sizin izlenimleriniz bizim için önemlidir.

KOCA VE İLAÇ

Avrupa'da bir kadın kanserden ölmek üzeredir. Doktorlar onu tek bir ilacın kurtarabileceğini söylerler. İlaç, o şehirde bir eczacının bulduğu bir tür radyumdur. Eczacı, ilaç için maliyetinin on katı olan 2000 Dolar ücret istemektedir.

Hasta kadının kocası tanıdığı herkesten borç isteyerek ilaç parasının yarısını toplayabilmiştir. Koca, eczacıya karısının ölmekte olduğunu söyleyerek ilacı kendisine satmasını, paranın üstünü daha sonra tamamlayacağını anlatır. Ancak eczacı "İlacı ben buldum ve ondan para kazanacağım" diyerek ilacı satmayı reddeder. Koca ümitsizlikten eczacının dükkanına girip ilacı çalar.

Koca ilacı çalmalı mıdır? (Birini işaretleyiniz.)

☐ EVET

☐ KARASIZIM

☐ HAYIR

Çok önemli	Önemli	Biraz önemli	Az önemli	Önemsiz		
					1	Toplumun kanunlarının korunması size göre ne kadar önemlidir?
					2	Karısını seven bir kocanın sırf karısını kurtarmak için hırsızlık yapması size göre ne kadar önemlidir?
					3	İlacı çalmanın, yaralı olabileceği ihtimaline karşılık kocanın bir soyguncu gibi vurulmak veya hapse atılma riskini göze almış olması size göre ne kadar önemlidir?
					4	Kocanın iyi bir güreşçi olması size göre ne kadar önemlidir?
					5	Kocanın bu hırsızlığı kendisi için veya sadece başka birine yardım etmek için yapmış olması size göre ne kadar önemlidir?
					6	Eczacının kendi bulduğu ilaç üzerindeki haklarına saygı gösterilmesi gerektiği konusu size göre ne kadar önemlidir?
					7	Ölümün sosyal ve bireysel sonuçlarına oranla yaşamın değerinin daha fazla olması size göre ne kadar önemlidir?
					8	İnsanların birbirlerine nasıl davranacaklarını belirlemede hangi değerlerin temel oluşturacağı konusu size göre ne kadar önemlidir?
					9	Eczacının, zaten sadece zenginleri koruyan kanunların arkasına saklanması size göre ne kadar önemlidir?
					10	Bu olayda kanunun, bireyin en temel hakkını engeller durumda olması size göre ne kadar önemlidir?
					11	Eczacının bu kadar zalim ve açgözlü olduğu için soyulmayı hak etmesi size göre ne kadar önemlidir?
					12	Bu olayda, hırsızlığın toplumun genelinde bir yarar sağlayıp sağlamayacağı size göre ne kadar önemlidir?

Yukarıdaki listeden en önemli dört tanesini seçiniz.

En önemli

İkinci Önemli

Üçüncü önemli

Dördüncü önemli

ÖĞRENCİ İŞGALİ

Bir üniversitede bazı öğrenciler eğitim harcamalarından kısıntı yapılmasına karşı çıkmaktadırlar. Öğrencilerle aynı fikirde olan öğretim üyeleri de öğrencileri destekler doğrultuda oy kullanırlar. Ancak Üniversite Rektörü para biriktirebilmek için kısıntının gerekli olduğu görüşünde bulunduğunu açıklar.

Rektörün, kendilerin ve öğretim üyelerinin itirazlarını dikkate almayacağına inanan öğrencilerden 200 kadarı üniversite binasını işgal ederek herkese dışarı çıkmalarını söylerler. Öğrenciler, bu hareketi kısıntının kaldırılması için üniversiteyi zorlamak amacıyla yaptıklarını söylerler.

Öğrenciler üniversite binasını işgal etmeli midirler? (Birini işaretleyiniz.)

☐ EVET

☐ KARASIZIM

☐ HAYIR

Çok önemli	Önemli	Biraz önemli	Az önemli	Önemsiz		
					1	Öğrencilerin bu hareketi gerçekten başkalarını düşündükleri için mi yoksa heyecan için mi yaptıkları konusu size göre ne kadar önemlidir?
					2	Öğrencilerin kendilerine ait olmayan bir şeye dokunmaya haklarının olup olmadığı konusu size göre ne kadar önemlidir?
					3	Öğrencilerin bu davranışlarından dolayı okuldan atılıp, tutuklanabileceklerinden haberdar olup olmamaları size göre ne kadar önemlidir?
					4	Okul binasına el koymanın, uzun vadede, daha çok insanın yararına bir davranış olup olmadığı konusu size göre ne kadar önemlidir?
					5	Rektörün oylamayı dikkate alıp almamakla, yetkileri içinde hareket edip etmediği size göre ne kadar önemlidir?
					6	Bu işgal hareketinin kamu oyunu kızdırarak, tüm öğrencilere leke sürebileceği olasılığı size göre ne kadar önemlidir?
					7	Adalet ilkeleri ile bir binayı işgal etmenin bağdaşp bağdaşamayacağı size göre ne kadar önemlidir?
					8	Bu işgal hareketinin diğer öğrenci gruplarına da örnek olabileceği konusu size göre ne kadar önemlidir?
					9	Rektörün mantıksız hareket ederek ve öğrencilerle işbirliğine yanaşmayarak, bu durumu tahrik etmiş olması size göre ne kadar önemlidir?
					10	Üniversitenin idaresinin, birkaç idarecinin mi yoksa tüm insanların mı elinde olması gerektiği konusu size göre ne kadar önemlidir?
					11	Öğrencilerin kanunun da üzerinde olduğuna inandıkları ilkelere göre hareket edip etmemeleri size göre ne kadar önemlidir?
					12	Üniversite kararlarını, öğrencilerin saygı duymaları gerektiği konusu size göre ne kadar önemlidir?

Yukarıdaki listeden en önemli dört tanesini seçiniz.

En önemli

İkinci Önemli

Üçüncü önemli

Dördüncü önemli

FİRAR EDEN MAHKUM

10 yıla hüküm giyerek hapisnede bulunan bir mahkum birkaç sene sonra hapisten kaçır, yeni bir şehre başka bir isim ile yerleşir. Sekiz sene yoğun bir şekilde çalışır kendi işini kurmak için para biriktirir. Müşterilerine adil davranır, çalıştırdığı işçilere iyi para verir, kazandığı paranın büyük bir kısmını da hayır kurumlarına yatırır. Ancak bir gün eski bir komşusu, onun sekiz yıl önce hapisten kaçır ve polisin aradığı adam olduğunu anlar.

Komşu bu adamı polise ihbar edip tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır?
(Birini işaretleyiniz.)

☐ EVET

☐ KARASIZIM

☐ HAYIR

Çok önemli	Önemli	Biraz önemli	Az önemli	Önemsiz		
					1	Mahkumun kötü bir adam olmadığını ispat edecek kadar düzgün bir yaşam sürmüş olması size göre ne kadar önemlidir?
					2	Cezadan kaçmış bir suçlunun, daima daha çok suç sebebi olacağı fikri size göre ne kadar önemlidir?
					3	Yasal sistemin baskısı ve hapisneler olmadan daha rahat yaşanabileceği fikri size göre ne kadar önemlidir?
					4	Mahkumun topluma karşı borcunu ödemiş olup olmadığı size göre ne kadar önemlidir?
					5	Toplumsal mahkuma adil davranıp davranmadığı konusu size göre ne kadar önemlidir?
					6	Özellikle böyle hayırsever bir insanın toplumdan koparılıp, hapse konmasının bir yarar sağlayıp sağlamayacağı konusu size göre ne kadar önemlidir?
					7	İnsanların bu suçluyu hapse gönderebilecek kadar kalpsiz ve zalim olabileceği fikri size göre ne kadar önemlidir?
					8	Mahkum serbest bırakılırsa, bunun hapisteki diğer kişilere haksızlık olacağı konusu size göre ne kadar önemlidir?
					9	Komşunun, mahkumun iyi arkadaşı olması veya olmaması size göre ne kadar önemlidir?
					10	Durum ne olursa olsun, firar etmiş bir suçluyu ihbar etmenin vatandaşlık görevi olduğu fikri size göre ne kadar önemlidir?
					11	İnsanların istekleri ile toplumun yararının birarada nasıl sağlanabileceği konusu size göre ne kadar önemlidir?
					12	Hapisten kaçır bir mahkumun, tekrar hapsedilmesinin kendisine veya başkalarına herhangi bir yarar sağlayabileceği fikri size göre ne kadar önemlidir?

Yukarıdaki listeden en önemli dört tanesini seçiniz.

En önemli

İkinci Önemli

Üçüncü önemli

Dördüncü önemli

DOKTORUN İKİLEMİ

Bir kadın kanserden ölmek üzeredir ve ilaçlar tesir etmez. Kadını kurtarmak için tıpta bilinen başka bir yöntem kalmaz. Doktor, kadının altı aylık ömrü kaldığını bilir. Kadın çok zayıflamıştır, biraz fazla dozda alacağı ağrı kesici onu öldürebilecektir. Kadın acıdan deli gibidir. Sakin anlarında doktora kendisini öldürecek dozda morfin vermesi için yalvarır. Bu acıya daha fazla dayanamayacağını, zaten birkaç ayı kaldığından ölmek istediğini söylemektedir.

Doktor hastaya ölmesi için fazla dozda ilaç vermeli midir? (Birini işaretleyiniz.)

☐ EVET

☐ KARASIZIM

☐ HAYIR

Çok önemli	Önemli	Biraz önemli	Az önemli	Önemsiz		
					1	Hastanın ailesinin, fazla dozda ilaç verilmesine taraftar olup olmaması size göre ne kadar önemlidir?
					2	Fazla dozda ilaç vermek, öldürmek anlamına geliyorsa, doktorun da yürürlükteki kanunlarla bağlı olduğu gerçeği size göre ne kadar önemlidir?
					3	Yaşamın hatta ölümün bile toplum tarafından denetim altında tutulmadığı takdirde insanların daha mutlu olacakları fikri size göre ne kadar önemlidir?
					4	Doktorun buna bir kaza süsü vermesi size göre ne kadar önemlidir?
					5	Devletin yaşamak istemeyenler üzerinde, yaşamlarını sürdürmeleri için baskı yapmaya hakkı bulunup bulunmadığı konusu size göre ne kadar önemlidir?
					6	Toplumun, bireysel değerler konusuna bakış açısı bir kenara bırakılırsa, yalnızca ölümün anlamı size göre ne kadar önemlidir?
					7	Doktorun, hastasının çektiği acıya, toplumun değerlerine oranla daha çok itibar etmesi size göre ne kadar önemlidir?
					8	Bir başkasının yaşamına son vermek için o kişiye yardım etmenin sorumlu bir işbirliği olup olmadığı size göre ne kadar önemlidir?
					9	İnsan yaşamının, ne zaman sona ereceğine sadece tanrının karar vermesi gerektiği fikri size göre ne kadar önemlidir?
					10	Doktorun davranış biçimi olarak ne tür değerleri seçmiş olduğu size göre ne kadar önemlidir?
					11	Toplumun, insanların istediği zaman yaşamlarına son vermelerini kabul edip edemeyeceği size göre ne kadar önemlidir?
					12	Toplumun, intiharlara veya ötenaziye (isteğe bağlı ölüme) izin vermesi halinde bile yaşamak isteyenlerin hayatını koruyabileceği fikri size göre ne kadar önemlidir?

Yukarıdaki listeden en önemli dört tanesini seçiniz.

En önemli

İkinci Önemli

Üçüncü önemli

Dördüncü önemli

İŞVEREN

Bir işveren benzin istasyonu sahibidir. Kendisine yardımcı olacak bir ustaya ihtiyacı vardır. İyi ustalar güç bulunmaktadır. Başvuranların içinde en iyisi bir çingenedir. İşveren, çingenelere karşı önyargılı olmadığı halde, müşterilerinin birçoğu çingeneleri sevmeyişi için onu işe almaya çekinir. Eğer bu çingene usta, benzin istasyonunda çalışmaya başlarsa müşterileri başka yerde iş yapmayı tercih edebilirler. Bu yüzden işveren, çingene ustaya başkasını bulduğunu söylemeye karar verir. Oysa kimseyi işe almamıştır. Çünkü çingeneden başka iyi bir usta bulamamıştır.

İşveren çingene ustayı işe almalı mıdır? (Birini işaretleyiniz.)

☐ EVET

☐ KARASIZIM

☐ HAYIR

Çok önemli	Önemli	Biraz önemli	Az Önemli	Önemsiz		
					1	Bir iş sahibinin, işi ile ilgili kararları kendi başına almaya hakkı olup olmadığı size göre ne kadar önemlidir?
					2	İşe eleman alırken, ayrımcılık yapmayı yasaklayan bir kanun olup olmaması size göre ne kadar önemlidir?
					3	İşverenin çingenelere karşı önyargılı olması veya onu işe almamak için kişisel nedenlerinin olup olmaması size göre ne kadar önemlidir?
					4	İşverenin işi için, iyi bir teknisyeni işe almanın mı yoksa müşterileri memnun etmenin mi daha iyi olacağı konusu size göre ne kadar önemlidir?
					5	Topluma ait rollerin nasıl yerine getirileceğine karar verirken, ne tür bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği size göre ne kadar önemlidir?
					6	Açgözlü ve rekabetçi kapitalist düzenin tümünden bırakılması gerektiği fikri size göre ne kadar önemlidir?
					7	İşverenin yaşadığı toplumda herkesin onun gibi düşünüp düşünmediği size göre ne kadar önemlidir?
					8	Çingene usta gibi işinde iyi olan insanlardan toplumun yararlanması amacıyla, onlara iş vermenin bu yeteneklerin harcanmasını engelleyeceği fikri size göre ne kadar önemlidir?
					9	Çingeneyi işe almamanın işverenin ahlaki inançlarıyla tutarlı olup olmaması size göre ne kadar önemlidir?
					10	İşverenin, çingenenin bu işi ne kadar istediğini bilmesine karşın, onu işe almamasının katı yüreklilik olup olmadığı size göre ne kadar önemlidir?
					11	"İnsanları sev, herkese iyi davran" anlayışının burada da geçerli olup olmadığı size göre ne kadar önemlidir?
					12	İhtiyaç içinde olan birine, karşılık beklemeden yardım etmenin gerekli olup olmadığı size göre ne kadar önemlidir?

Yukarıdaki listeden en önemli dört tanesini seçiniz.

En önemli

İkinci Önemli

Üçüncü önemli

Dördüncü önemli

GAZETE

Bir lise son sınıf öğrencisi, savaşa ve bazı okul kurallarına (örneğin erkeklerin uzun saçlı olmalarının yasaklanmasına) karşıt olan düşüncelerin hiç çekinmeden söyleyebilmek için öğrencilere yönelik teksir şeklinde bir gazete çıkarmak istemektedir. Gazetesi için hazırlığa başladığında, okul müdüründen izin ister. Müdür, eğer her baskıdan önce tüm makaleleri kendisinin onayına sunarsa bir sorun olmayacağını söyler. Öğrenci bunu kabul eder ve birkaç makaleyi onay için müdüre götürür; müdür hepsini onaylar. Gazete iki hafta içinde ikinci baskısını yapar.

Ancak müdür, gazetenin bu kadar ilgi çekeceğini ummamıştır. Gazete öğrencileri harekete geçirir ve saç düzenlemesi ile diğer okul kuralları karşıtı protestolar düzenlemeye başlarlar. Kızgın ana-babalar gazetede görüşlere karşı çıkarlar; müdüre telefon ederek gazetenin vatansever olmadığını ve yayınlanmaması gerektiğini söylerler. Gittikçe artan bu telaşın bir sonucu olarak, müdür baskının durdurulmasını emreder. Gerekçe olarak da bu faaliyetin, okul işleyişi için bozucu olmasını gösterir.

Müdür gazetenin yayınlanmasını durdurmalı mıdır? (Birini işaretleyiniz.)

☐ EVET

☐ KARASIZIM

☐ HAYIR

Çok önemli	Önemli	Biraz önemli	Az Önemli	Önemsiz		
					1	Müdürün öğrencilere veya velilere karşı daha fazla sorumlu olması size göre ne kadar önemlidir?
					2	Müdürün gazetenin uzun bir süre ile yayınlanması için ya da sadece bir defalık çıkarılması için söz vermiş olması size göre ne kadar önemlidir?
					3	Müdürün gazeteyi durdurması halinde, öğrenci protestolarının artabileceği olasılığı size göre ne kadar önemlidir?
					4	Okulun selameti tehlikeye girdiğinde müdürün öğrencilere emir vermeye hakkı olup olmadığı size göre ne kadar önemlidir?
					5	Bu durumda müdürün "hayır" deme özgürlüğünün bulunup bulunmaması size göre ne kadar önemlidir?
					6	Müdürün gazeteyi durdurmasıyla, önemli problemlerin yoğun olarak tartışılmasının önleneyeceği fikri size göre ne kadar önemlidir?
					7	Müdürün bu emrinin, gazeteyi çıkaran öğrencinin müdüre olan inancını kaybetmesine neden olabileceği fikri size göre ne kadar önemlidir?
					8	Öğrencinin, gerçekten okuluna ve ülkesine bağlı olup olmaması size göre ne kadar önemlidir?
					9	Gazeteyi durdurmanın, eleştirel düşünme ve yargılama açısından öğrencilerin eğitimine ne tür bir etki yapacağı konusu size göre ne kadar önemlidir?
					10	Öğrencinin kendi görüşlerini yayınlamakla her hangi bir şekilde diğerlerinin haklarını ihlal edip etmediği size göre ne kadar önemlidir?
					11	Okulda olup biteni en iyi bilen kişi olarak müdürün, bazı kızgın velilerden etkilenmesinin gerekip gerekmediği size göre ne kadar önemlidir?
					12	Öğrencinin, nefret ve hoşnutsuzluk duygularını kışkırtmak için gazeteyi kullanıp kullanmaması size göre ne kadar önemlidir?

Yukarıdaki listeden en önemli dört tanesini seçiniz.

En önemli

İkinci Önemli

Üçüncü önemli

Dördüncü önemli