



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Antropoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı

**ADALET DUYGUSU AÇISINDAN İKİ FARKLI  
SOSYO-EKONOMİK DÜZEYDEN ÇOCUKLAR  
ARASINDA BİR KARŞILAŞTIRMA**

Pelin Örten

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2009

ADALET DUYGUSU AÇISINDAN İKİ FARKLI SOSYO-EKONOMİK DÜZEYDEN  
ÇOCUKLAR ARASINDA BİR KARŞILAŞTIRMA

Pelin Örtten

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Antropoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2009

## KABUL VE ONAY

Pelin Örtten tarafından hazırlanan “Adalet Duygusu Açısından İki Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyden Çocuklar Arasında Bir Karşılaştırma” başlıklı bu çalışma, 19 Ekim 2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

---

Prof. Dr. Metin Özbek (Başkan)

---

Doç. Dr. Serpil Altuntek (Danışman)

---

Doç. Dr. Sibel Özbudun

---

Yard. Doç. Dr. Balkı Şafak

---

Doç. Dr. İsmail H. Demirdöven

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İrfan Çakın

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

19 Ekim 2009

---

Pelin Örten

*CANIM AILEME*

*VE*

*SEVGİLİ YOL ARKADAŞIM UMUT DEMİRÇİ'YE...*

## TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmam boyunca bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren ve destek olan danışmanım Sayın Doç. Dr. Serpil N. Altuntek'e gösterdiği anlayış ve sabır için içten teşekkürlerimi sunarım.

Büyük bir istekle çalışmaya başladığım antropoloji alanının kapılarını bana sonuna kadar açarak daha büyük bir istek ve sevgiyle çalışmamı sağlayan başta Sayın Prof. Dr. Metin Özbek olmak üzere kendilerinden ders aldığım sayın hocalarım Doç. Dr. Sibel Özbudun Demirer'e, Doç. Dr. Suavi Aydın'a, Doç. Dr. Erhan Gürsel Ersoy'a ve Yard. Doç. Dr. Balkı Şafak'a engin bilgilerini paylaştıkları için teşekkür ederim.

Çalışmamda, alt-orta sosyo-ekonomik düzey grubu çocuklar ile görüşmeler yapmama izin veren sivil toplum kuruluşu çalışanlarından, başta her türlü konuda bana yardımcı olup ilgisini esirgemeyen gönüllü sorumlusu sevgili Ceyda Kılıç olmak üzere, eğitim programı sorumlusu sevgili Gönül Çaltı'ya ve sivil toplum kuruluşu park yöneticisi Olçum Kavruk'a ilgileri, anlayışları ve destekleri için çok teşekkür ederim. Çalışmamın hazırlık aşamasında masalları seçmemde ve onları değerlendirmemde yardımcı olan sevgili kuzenim Emre Boran Karhan'a ve arkadaşı Ayberk Özcan'a teşekkür ederim.

Bana hayal dünyalarını açarak çalışmamın temelini oluşturan masalları tamamlayan tüm sevgili çocuklara ilgileri, sabırları ve heyecanları için yürekten teşekkür ederim.

Başta çalışmamın ikinci örneklem grubunu oluşturmamda çok büyük payı olan sevgili babam ve bu zor ve sıkıntılı dönemde yanımda olup sabrını ve desteğini benden esirgemeyen sevgili annem olmak üzere maddi ve manevi olarak her zaman yanımda olan ve bana inanan canım aileme çok teşekkür ederim.

Tezimin her bölümünü defalarca okuyup fikirlerini benimle paylaşan, tezin son halini almasında çok büyük emeği olan, hayatımın her döneminde olduğu gibi bu zor dönemde de hep yanımda olup bana güç veren sevgili Umut Demirci'ye anlayışı, sabrı ve desteği için; sevgili arkadaşlarıma da manevi destekleri için çok teşekkür ederim.

## ÖZET

ÖRTEN, Pelin. *Adalet Duygusu Açısından İki Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyden Çocuklar Arasında Bir Karşılaştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2009.

Bu tez, adalet duygusunun 10-12 yaş arasındaki çocukların benlik-kimlik yapılarında nasıl temsil edildiğini anlamak amacıyla yapılmıştır. Sosyal inşacı yaklaşım ve bilişsel ahlaki gelişim kuramları bu çalışmanın dayanaklarını oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, bu tez hem Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim dönemlerinin evrenselci bakış açısına hem de sosyal inşacı yaklaşımın göreci bakış açısına dayanmaktadır.

Alt-orta sosyo-ekonomik düzeyden (SED'den) 15 çocuk ve üst-orta sosyo-ekonomik düzeyden (SED'den) 15 çocuktan oluşan örneklem grubunun benlik-kimlik yapılarındaki temsilleri anlamak için masal tamamlama tekniği kullanılmıştır. Çocuklara, her birinde haksızlık olarak ifade edilebilecek bir durum içeren dört adet tamamlanmamış masal okunarak bu masalları tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler anlatı analizi yoluyla çözümlenmiş ve iki farklı SED arasında bir karşılaştırma yapılmıştır.

Buna göre, her iki SED'deki çocuklar, olayları değerlendirirken vücut bütünlüğü ve yaşam hakkına yaptıkları vurgu ile *doğal hak* kavramının; bir toplulukta yaşandığı için uyulmak zorunda olunan kurallara yaptıkları vurgu ile *ahlaki hak* kavramının; yasayı ve adaleti temsil eden mercilere yaptıkları vurgu ile *hukuki hak* kavramının zihinlerinde bir arada var olabildiğini göstermiştir.

Her iki düzeydeki çocukların doğal hakları, her türlü hakkın ve ihtiyacın üzerinde tuttıkları görülmüştür. Bununla birlikte, her iki grup arasında ahlaki hakların değerlendirilmesinde bazı farklılıklar olduğu da gözlenmiştir. Örneğin hak edene hak ettiğinin verilmesi hususunda, ilahi adalete güvenme eğilimi üst-orta SED'e göre alt-orta SED'de daha fazla görülmüştür. Bazı çocuklarda işlevleri hakkında bilgi eksiklikleri de olsa, yasayı ve adaleti temsil eden mercilere ait şemalar her iki SED'de de bulunmaktadır. Ancak bu mercilere başvurma önceliği konusunda orta-üst SED'deki

çocukların düşünceleri, diğer gruptaki çocukların düşüncelerinden farklıdır. Üst-orta SED'deki çocuklar son çare olarak söz konusu mercilere başvurmaktan bahsederken, alt-orta SED'deki çocukların haksızlık karşısında ilk olarak bu mercilere başvurma eğilimleri olduğu görülmüştür. Bu veriler, hukuki hak kavramı kapsamında da her iki SED'den çocuklar arasında bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır.

### **Anahtar Sözcükler**

Adalet algısı, benlik-kimlik yapıları, ahlaki gelişim dönemleri, sosyal inşacı yaklaşım, bilişsel antropoloji.

## ABSTRACT

ÖRTEN, Pelin. *A Comparison Between Children in Two Different Socio-Economic Levels in Terms of Sense of Justice*, M. Sc. Thesis, Ankara, 2009.

This thesis aims to understand how the sense of justice manifests itself in the self-identity structures of children between ages 10 and 12. Social constructionist approach and moral cognitive development approach constitute the basis of this study. In other words, this work is based on both the universalist view of Piaget's and Kohlberg's moral development stages and relative view of social constructionism.

The folktale completion technique was used to understand the representations in the self-identity structures of the sample group which consists of 15 children from low-middle socio-economic level and 15 children from high-middle socio-economic level. Four incomplete folktales based on the sense of justice theme were read to children and they were asked to complete them. The resulting data was analyzed by using narrative analysis method and the data of groups from different social economic levels was compared.

It was observed that while evaluating the situations in folktales, children have the concepts of natural, moral and legal rights all together in their minds. They consider natural right with the emphasis on individual's physical integrity and right to live; moral right with the emphasis on the rules that we have to obey in order to live in harmony in public; legal right with the emphasis on authorities and institutions that represent law and justice.

It was revealed that the children in both socio-economic levels perceive natural rights superior to all other rights and needs. However, it was also observed that there are differences in assessments of moral rights between two groups. For instance, there is a higher tendency to trust God's justice in low-middle socio-economic level as compared to other level in the case of giving people what they deserve. Even though some children have information gaps about their functions, there are schemas about

authorities and institutions which represent law and justice in both levels. However there was a difference between their ideas about priority in appealing to these authority figures. While children from high-middle socio-economic level mentioned appealing to these authorities as a last resort, for most of children from low-middle socio-economic level appealing to these figures was the first thing to do when there is an unjust situation. These data indicate that there are differences between two socio-economic levels also in terms of legal rights.

**Key Words**

Sense of Justice, self-identity structures, moral development stages, social constructionist approach, cognitive anthropology.

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY</b>	i
<b>BİLDİRİM</b>	ii
<b>TEŞEKKÜR</b>	iv
<b>ÖZET</b>	v
<b>ABSTRACT</b>	vii
<b>İÇİNDEKİLER</b>	ix
<b>1. GİRİŞ</b>	1
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b>	8
2. 1. SOSYAL İNŞACI YAKLAŞIM	8
2. 2. BENLİK KAVRAMI VE KOLLEKTİF BENLİK	11
2. 2. 1. Şema Kuramı	14
2. 2. 2. Sosyalleşme-Kültürleme Süreçleri	16
2. 3. BİLİŞSEL AHLAKİ GELİŞİM	19
2. 3. 1. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı	21
2. 3. 2. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı	23
<b>3. YÖNTEM VE TEKNİKLER</b>	28
3. 1. AMAÇ	28
3. 2. ARAŞTIRMANIN ÖNCÜLLERİ	28
3. 3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ	29
3. 4. ÖRNEKLEM	33
3. 5. ANLATI ANALİZİ	34
3. 6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	35

<b>4. BULGULAR</b>	37
4. 1. ÇOCUKLARIN MASAL KARAKTERLERİNE İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ	38
4. 2. ‘HAKSIZLIK’ YAPANIN DÜŞÜNCELERİ VE GEREKÇELERİ	40
4. 3. ADALETSİZLİK/HAKSIZLIK KARŞISINDA SERGİLENEN YAKLAŞIMLAR	46
4. 4. ADALETİ SAĞLAMA YOLLARI/HAKLIYA HAKKINI TESLİM ETME YOLLARI	52
4. 5. SOSYO-EKONOMİK DÜZEY ÇERÇEVESİNDEN ADALETE BAKIŞ	60
<b>5. TARTIŞMA VE SONUÇ</b>	66
5. 1. ARAŞTIRMAYA RETROSPEKTİF BAKIŞ	73
<b>KAYNAKÇA</b>	74
<b>EKLER</b>	80
Ek 1: Masal 1: Tazının Çizmeleri	80
Ek 2: Masal 2: Çam Kozalakları	82
Ek 3: Masal 3: İyiliğin Değeri Bilinir mi?	84
Ek 4: Masal 4: Yoksul Genç Hakkını Nasıl Aldı?	86
Ek 5: Kişisel Bilgi Formu	87
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	89

## 1. GİRİŞ

Adalet kavramı, etnik, hukuki, rasyonel ve dini temellerde, çeşitli tarihi, toplumsal, coğrafi ve kültürel arka planlarda farklı anlamlar taşımış ve taşımaktadır. Tarihte adaletin ele alınışına baktığımızda karşılaştığımız temel tartışmalardan biri evrensellik ve görelilik tartışmasıdır. Örneğin Aristoteles, adalet kavramının, tikel yer ve zamanlara göre hep farklılık gösterdiğini (göreliliği) ve adil olanın zaman ve mekân dışı bir varoluşunun olmadığını söylemiştir. Stoacılar ise iyi, doğru, adil insanın, hiçbir yerellik ve tikellik olmaksızın iyi, doğru, adil insan olduğunu; adalet meselesinin, bu tümel yasanın ne olduğunun bilinmesi ve sonra da ona uyulması, itaat edilmesi meselesi olduğunu savunmuşlardır (Hünler 2003: 30-31). Adalet kavramının tek bir tanımını yapmak zor olsa da adaletin, daima muhakemeye açık, büyük ölçüde göreliliği ve tikel, kültür ve gelenekten köken alan, dinamik bir arayış olduğunu; asla salt teknik, analitik, formel bir arayış olmadığını söylemek mümkündür (Hünler 2003: 31-32).

Adalet kavramını işe koştan faktör aslında ortada “hak çiğneme ya da hakları gözardı etme konusuyla ilgili olduğu söylenen” (Kuçuradi, 2001: s.43) adaletsizliğin olmasıdır. Yani diyebiliriz ki “adalet duygumuz bir ilkeyle değil, ‘Bu haksızlık!’ diyen bir hisle başlar” (Solomon 2004: 245). Çoğu zaman adaletsizliği yaratan ve adaletsizlikten etkilenen taraflar vardır ve bu taraflar çoğunlukla haklı ve haksız taraflar olmak üzere nitelendirilirler. Adalet duygusunun tarafsızlığı değil taraf tutmayı gerektirdiği düşüncesi de bunu desteklemektedir (Solomon 2004: 66-67). Bu duygu kişisel sorumluluk duygumuzu uyandırır ve taraflardan birini suçlamak ve bir diğerini övmek, doğrulamak şeklinde ortaya çıkar (Solomon 2004: 308). Dolayısıyla adaletten bahsederken ve olayları adalet açısından değerlendirirken en çok kullandığımız ve karşılaştığımız terimler ‘haklı’ ve ‘haksız’ terimleridir.

Hak; “İnsana Tanrı, kral, yasa, toplumsal bilinç ya da gelenek gibi bir otorite kaynağı tarafından verilen, desteklenen, kutsanan yetki, özgürlük ya da ayrıcalıktır. Bireylere toplumsal ilişkiler ve ahlâki bakımdan tanınan davranış özgürlüğüdür.” (Cevizci 2002: 466). Haklar, doğal hak, ahlâki hak, hukukî hak, siyasi hak, vatandaşlık hakları, insan hakları ve kişisel haklar olmak üzere sınıflandırılabilir. Bu çalışma kapsamında ahlaki, doğal ve hukuki hak kavramlarından kısaca bahsedilebilir: (i) *Doğal haklar*, her zaman

ve her yerde geçerli olan haklardır. Bir başkasına devredilemeyecek ve hiçbir şekilde vazgeçilemeyecek hak ve özgürlükler olarak anlaşılır. Bu hakların en belli başlıları, yaşam, özgürlük, eşitlik, mutlu olma, çalışma gibi haklardır. (ii) Kabul edilmiş standartlara uyduğu, Tanrı'nın isteklerine uygun düştüğü, ideallerimizi somutlaştırdığı; başkalarının çıkarlarına zarar vermediği ve nihayet, kendilerinin ahlaki değerleriyle ilgili sağlam kanıtlar bulunduğu için, belli eylem ya da faaliyetleri gerçekleştirme hakkına, *ahlaki hak* adı verilir. (iii) Hukuki sistemi, ithamlara karşı savunma, başkalarını suçlama, başkaları karşısında korunma, yasaları değiştirme gibi işlerde kullanma, bütün bu konularda yasa karşısında eşit muameleye tabi olma türünden haklara ise *hukuki haklar* adı verilmektedir (Cevizci 2002: 467). Bireylerin çabaları, becerileri, yetenekleri ve katkıları ölçüsünde hak ettiklerini alması gerektiği inancı toplumsal adalet duygusu ya da toplumsal eşitlik (hakkaniyet) duygusu olarak adlandırılmaktadır (Freedman ve diğerleri 2003: 320). Hak konusu, özellikle doğal ve temel haklar boyutunda, adaletin evrenselliğini vurgulamaktadır. Bu hakların evrensel ve gerekli olduğu hatta bu evrensellik ve gerekliliğin sorgulanamaz olduğu da savunulmaktadır (Solomon 2004: 234).

İnsanlar belirli bir ölçüde toplumsal adalet doğrultusunda bir baskı duymakta ve adaletli olmak için belirli bir eğilim sergilemektedirler. Ancak bu, herkesin her zaman herkese karşı adaletli davrandığı ya da davranacağı, dünyada aç gözlülük diye bir şeyin olmadığı ya da insanların hak ettiklerinden daha fazlasını aldıklarında memnun olmayacakları anlamına gelmemektedir (Freedman ve diğerleri 2003: 320). Bu sadece adaletli bir insan olmayı benimsemiş bireylerin ne olursa olsun sürekli olarak haklı olana yönelme ve hakkı yerine getirmeye çalışma eğilimlerini vurgulayan bir genellemedir. Bireylerin duygu, düşünce ve tutumlarında adaleti gerçekleştirmeye yönelik bu çabalarını ifade eden kavrama *içsel (psikolojik) adalet* denmektedir (Aktaş ve diğerleri 2004: 72).

Hakkaniyet kavramı bizi adaletin kapsamındaki başka hususlara götürür. Bunlar kişinin kendisini yapılan bir iyilik karşısında borçlu hissetmesi ve bir karşılıklı bulunma yönünde hissettiği baskıdır. Bu hisler *karşılıklılık* kavramında kendilerine yer bulmaktadırlar. “Bize yapılan iyilik oranında iyilikle cevap vermek ve verdiğimiz zararları tazmin etmek” (Akt. Schmidtz 2006: 75) olarak tanımlayabileceğimiz

karşılıklılık kavramının hak etme ve adalet kavramlarıyla bağlantılı olduğu belirtilmektedir.<sup>1</sup> Güriz (2001: 10), Rousseau'nun adaletin temel niteliğinin karşılıklılık olduğunu ileri sürdüğünü ve bu kavramın Fransız düşüncesinde adaletin ayırıcı niteliği olarak daha sonra da önemini koruduğunu belirtmektedir. Birey, kendisine iyilik yapmış biri sonradan kendisi için bir şey yapmasını isterse, isteğini bir iyilik yapmamış olduğu durumda olduğundan daha fazla yerine getirmek eğilimindedir, çünkü biri bir iyilik yaptığında, duyarlı hakkaniyet dengesini bozmaktadır. Bizim için iyi bir şey yapmıştır; biz ise onun için bir şey yapmadık. Ona bir şeyler borçluyuzdur. Mauss (2005: 348), toplumsal yaşantılarında insanların 'borçlu kalmak' istemediklerini belirtmektedir. Eşitliği yeniden sağlamak doğrultusunda onun için bir iyilik yapmak zorundayızdır (Freedman ve diğerleri 2003: 323). Yardımın alıcısı, kendisini yardım edene borçlu hissetmekte ve arkasından gelen yardım isteğine uymaya, ona hiçbir iyiliğin yapılmadığı durumda olduğundan daha fazla hazır olmaktadır (Freedman ve diğerleri 2003: 325). Burada, bir iyiliğe karşılık verme eğiliminin oldukça güçlü ve evrensel bir eğilim olarak karşımıza çıktığı savunulmuştur. İyilik yapmanın yardım etme davranışı üzerindeki etkilerinin temel olarak toplumsal adalet ve eşitlik yönünde duyulan baskılara bağlanabilir olduğu belirtilmektedir (Freedman ve diğerleri 2003: 326).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Karşılıklılık kavramını antropoloji alanında ortaya koyan ve inceleyen Marcel Mauss, *The Gift* (1925) adlı çalışmasında ilkel topluluklarda hediye değiş-tokuşunun önemini araştırmıştır. Hediye ilişkilerinin toplumsal yaşam ve kültür açısından sembolik açıdan önemli olduğunu belirten Mauss (Smith 2001: 76), hediye değişiminin sosyal bir gerçek olduğunu söyler. Bu kavram, bir bütünlük içindeki sosyal yapıdaki rolü, ahlak sistemleriyle ilişkileri ve gizli sosyal güçler bağlamlarında açıklanmalıdır. Burada bizi daha çok ilgilendiren nokta Mauss'un hediyelerin kuvvetli bir yükümlülük hissi taşımasıyla ilgili düşünceleridir (Smith 2001: 75). Mauss, ilkel topluluklarda etkin bir hediye alışverişi geleneğine yol açan iki mekanizmadan söz eder. Bunlardan biri liderlerin ya da siyasi kimliği olanların bunu prestijlerini sürdürme biçimi olarak görmeleridir. İkincisi ise bu etkinliğin dayanışma ve barışçı bir ortam yaratmasıdır (Smith 2001: 76). Mauss (2005: 369) bu çalışmasında sonuç olarak toplumların, topluluklardaki alt grupların ve bunları meydana getiren bireylerin, ilişkilerini sağlamlaştırmayı, vermeyi, almayı ve iade etmeyi başardıkları ölçüde ilerlediklerini söylemiştir. Bu doğrultuda insanların silahları bırakıp mülkleri değiş-tokuş etmeyi öğrendikten sonra kendileri için çıkar yaratmayı, karşılıklı olarak çıkarlarını tatmin etmeyi ve son olarak bu çıkarları silaha başvurmadan savunmayı bildiklerini belirtmiştir. Ona göre, böylelikle topluluklar birbirlerini öldürmeden karşı karşıya gelmeyi ve kendilerini feda etmeden vermeyi öğrenmişlerdir. Gelecekte de uygar denilen dünyadaki sınıfların, ulusların ve bireylerin böyle yapmayı öğrenmelerini salık vermektedir. Bunun insanların aralarındaki dayanışmanın temel sırlarından biri olduğunu ifade etmektedir (Mauss 2005: 369).

<sup>2</sup> Bir taraf iyilik yaptığında bu onun ruhunun yüceliğini göstermektedir. "Vermek, üstünlüğünü ilan etmektir; daha büyük daha yüksek olmaktır; karşılığını ... vermeden kabul etmek, kendini ... küçültmek ve alt seviyelere düşmektir."(Mauss 2005: 360). Dolayısıyla iyilik yapılan biri, karşılık verme yükümlülüğü hissi ve karşı tarafla eşit konuma gelme isteği ile bu iyiliğe iyilikle karşılık verme ihtiyacı hissdebilmektedir. Çünkü iade edilmeyen hediye olduğu gibi karşılığı verilmeyen iyilikte de, kişinin aşağı bir konuma itilmesi (Mauss 2005: 347) söz konusudur.

Ancak hakkaniyetin sadece olumlu duygu ve hareketleri içerdiğini söyleyemeyiz. Bireyler, toplumlar vb. arası ilişkilerde, olumsuz bir durum ya da kötü bir davranışın karşısında da hak ettiği karşılığı verme yönünde bir eğilim bulunmaktadır. Yani karşılıklı bulunma yönündeki hisler burada karşımıza intikam, ölç alma şeklinde çıkmaktadır.

Hakkaniyet ve adalet duygusu denildiğinde akla gelen bir başka kavram da ilahi adalet kavramıdır.<sup>3</sup> İlahi adalette insanlar için hak, hukuk ve adalet tanrının buyrukları ile gerçekleşmektedir. İnsanların haklarının korunması; haklının hakkını alması, haksızın cezasını çekmesi ya yaşarken ya da öldükten sonra mutlaka ilahi adalet (Tanrı) tarafından gerçekleştirilecektir. Yani, bu adalet anlayışında insanlar için hukuk düzeni Tanrı tarafından kurulmaktadır (Aktaş ve diğerleri 2004: 72).

Bu noktada çocuklardaki adalet algısının hangi koşullarda ve nasıl şekillendiği soruları sorulabilir. Çocuklar büyüdükçe içinde yaşadıkları dünyayı anlamak ve anlamlandırmak için yeni anlayış biçimleri geliştirirler. Bu süreç ilk olarak en temel sosyal grup olan ailede kendini göstermektedir. Çocuk, aile ve daha sonra arkadaş grubu gibi değer verdiği sosyal gruplara girdiğinde kendisini o grupların bir parçası olarak tanımlamaya başlamaktadır. Bu gruplardaki diğer bireylerle iletişimi onun ahlak anlayışının gelişmesi açısından önemli olmaktadır. Bir sosyal grupta ilişki kurmak çocuğun kural ve kanunlara bağlılık gibi ahlaki prensipler edinmesine ve bunları geliştirmesine yardım etmektedir. Çünkü artık çocuk sadece kendisinin değil başka bireylerin de ihtiyaç, istek ve ilgilerinin önemli olduğunu öğrenmektedir (Crossley 2000: 14). Bilişsel dünyalarındaki bu değişimler doğal olarak onların adalet algılarında dolayısıyla ahlaki yargılarında da değişimlere yol açacaktır.

Ahlak, hukuku etkileyen bir olgu olduğundan adalet duygusundan uzak tutulamamaktadır (Öktem 2001: 77). Ahlaki ilkeler temelde bir toplulukta yapılması

---

<sup>3</sup> Hünler (2003: 30-31), adalet kavramının tarihsel süreçte kazandığı anlamlarını incelerken, ilahi adalet kavramının tarih sahnesine çıkmasının adaletin (yasanın) evrenselliği düşüncesine ortaçağın dini adalet kavramının eklenmesiyle gerçekleştiğini söylemektedir. Bu yolla adalet, egemen olan mutlak ve aşkın bir hüküm merciiine bağlanmaya başlanır: Tanrı'nın mahkemesi. Böylece eski çağların tanımadığı erdemler, değerler ortaya çıkar: İman, umut ve merhamet. Bunların evrensel değerler olarak görülmeye başlandığını ifade etmektedir. Buna göre Tanrı, kendi adaleti nasıl gerektirirse o şekilde her şeyi pay eder ve isterse suç işleyeni affeder.

uygun olan ya da olmayan davranış ve tutumların ifadesidir. Her topluluk kendine ait ahlaki kurallar oluşturur ve bunları gelecek nesillere aktarırlar. Bunlara ortak yaşam değerleri de denilebilir. Bu değerler aynı zamanda adaleti de tanımlayan normları ve beklentileri de belirler. Adalet duygusu olmadan bir topluluğun var olması, bir topluluk olmadan da bir adalet duygusuna sahip olmak mümkün gözükmemektedir. Çünkü adalet duygusunun insanların birbirinden bir şeyler beklemesini ve birbirine borçlu olmasını meşru kılan bir duygu olduğu belirtilmektedir (Solomon 2004: 125). Dolayısıyla diyebiliriz ki ahlak anlayışı içinde bulunduğu kültürden etkilenmektedir. Uygun olanı ya da olmayanı belirten ahlaki ilkeler aynı zamanda toplumun kurallarını belirlemede önemli rol oynar. Böylece kültür ve ahlak arasında yakın bir ilişki olduğunu söyleyebiliriz (Matsumoto 2000: 199).

Çocuklardaki adalet algısının oluşması, gelişmesi ve biçimlenmesi çocuğun ailesine ve içinde yaşadığı kültüre uygun tutumları ve davranışları kültürlenme (öğrenme) süreci ile sıkı ilişki içindedir (Morris 2002: 363). Kültürleme, çeşitli yollarla çocuklara deneyim ve bilgi aktarımını sağlamaktadır. Çocuk bu süreçle kendi kişiliği ve toplumun beklentileri arasındaki dengeyi kurmaktadır. Bu bir toplumsal uyarlanma sürecidir (Aydın, 2003b: 537).

Kültürleme yoluyla edinilen ahlaki kodlar, bilişsel gelişim doğrultusunda çocuğun olayları ve durumları algılama ve değerlendirmesinde ortaya çıkan değişimlerden etkilenmektedirler. Çocuk, olay ve durumların değerlendirmesinde sonuç dışında önemli olan diğer faktörlerin farkına vardığında, ahlaki bir yargıya varırken yavaş yavaş kendi yargıları oluşmaya başlamaktadır. Böylece öğretilen ahlaki kodlar değişim göstermektedir. Daha önce içselleştirilen kültürel kodlardan tamamen bir kopuş görülmesi de bu kodlar karşılaşılan durumlarda çocukların yargılarına göre değişim göstermektedirler. Çocuk bir anlamda kendi dünyasını oluşturmaktadır. Oluşan yeni ahlâki kodlar öğrenilmiş kültürel kodlardan tamamen bağımsız olmamaktadır. Örneğin önceden yalan söyleyen bir çocuk her halükârda suçlu ve cezayı hak eder iken, artık bu çocuğun yalanı söyleme nedeni cezanın şeklini belirlemede hatta suçu bile ortadan kaldırmaktadır. Bu da bizi inşacı yaklaşıma götürmektedir. Bu yaklaşım bireylerin

kendi dünyalarının oluşumunda sürekli ve aktif bir biçimde katkıda bulduklarını savunmaktadır (Bilgin 2003: 168).

İnşa sürecinde adalet duygusuyla ilişkili olan hususlara baktığımızda, çocukların öncelikle aile içinde ödül ve ceza gibi sonuçları doğuran nedenleri öğrendiklerini görüyoruz. Yaptıkları ya da etraflarında yapılan davranışların sonuçlarında neler olduğunu gözlemlemekte ve belli bir döneme kadar sonucunda doğacak veya doğabilecek zarara göre yapılanların cezasını çekmektedirler. Belli bir yaştan ya da algı seviyesinden sonra ise yapılan hatanın nedeni ve içinde bulunulan koşulların da alınacak cezayı etkileyebileceği algısı oluşmaya başlamaktadır.

Çocukların benliklerinin kültürel inşası bazı araçlar vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Çocuğa deneyim ve bilgi aktarım yollarından biri olarak kabul edilebilecek masallar (halk hikâyeleri) çocuklara ulaşan ve kültür aktarımında etkin role sahip olan araçlardan biridir. M.J. Herskovitz'in masallarla ilgili şu görüşü masalların inceleme konumuzda yardımcı olması amacıyla seçilmesindeki temel etkeni oluşturmaktadır: “ Önemli sayıdaki halk anlatılarının, halkın kendini edebi olarak ifade etmesinden daha fazla bir anlamı vardır. Aslında, gerçek anlamda halk anlatıları sistematik olarak incelendiğinde, bir halkın kendi yaşam biçimiyle ilgili derinlemesine bilgi veren etnografyasıdır.” (Yavuz 1997: 13). Yavuz (1997: 15), insanların kendi yaşam gerçeklerini, çözüm önerilerini, beklentilerini masal olaylarına ve kahramanlarına yükleyerek anlattıklarını belirtmiştir. Nitekim yapılan masal tamamlama çalışmalarında çocukların kendi yaşam unsurlarını masallara taşıdıkları ya da kendilerini masal kahramanlarıyla özdeşleştirdikleri de gözlemlenmektedir. İnsanların belirli ahlaki kodlara doğru ilerlemeleri ve yönlendirmelerini ustaca etkileyecek çok büyük bir güce sahip olan masallar (Crossley 2000: 16), bahse konu kodların ortaya çıkması, belirlenmesi ve incelenmesinde de çok yararlı birer araç olmuşlardır.

Bu çalışmanın amacı, haklı-haksız ayırımından kaynağını alan adalet duygusunun 10-12 yaş grubundaki çocukların benlik-kimlik yapılarında nasıl temsil edildiğini sosyal inşacı yaklaşımının öncülleri yoluyla anlamaktır. Çocukların hak etme, haklı olma ya da haksız olma bağlamında masaldaki karakterleri ne şekilde değerlendirdikleri ve haklı-

haksız taraflara hangi koşullarda, nasıl ödöl veya ceza verilmesinin uygun olacağına dair fikirleri değerlendirilmiştir. Bunun için eksik masal tamamlatma yoluyla projektif yöntem kullanılmıştır. Kullanılan masallar amaç doğrultusunda ya kısaltılmış ya da masalların yalnızca belli bölümleri kullanılmıştır. Bu masalların çözümlenmesinde benlik çalışmalarında önemli bir yeri olan anlatı analizi tekniğinden de yararlanılmıştır. Bu yöntemler ile elde edilen bu bulgular, kuramsal çerçevenin sağladığı zeminde, adalet kavramı ve kolektif kimlik etkileşimi bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

### 2. 1. SOSYAL İNŞACI YAKLAŞIM

İnşacı yaklaşımların genellikle çeşitli disiplinlerin marjinal bölgelerinde gelişmiş oldukları (örneğin, psikolojinin sosyolojiyle karıştığı, edebiyatın politik bilimlerin sınırına geldiği, feminizmin ve retorikğin kesiştiği yerler, vb.) söylenmektedir (Akt. Bilgin 2003: 169). Bizim için ise bu bölgenin psikoloji, sosyoloji ve antropolojinin kesiştiği yer yani, kültür olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal inşacı yaklaşım bireyin içinde yaşadığı dünyayı tanımlama ve sınıflandırma şeklini açıklamak için ortaya çıkan kuramlardan biridir. Bireyler, kendilerini sosyal pratiklerin, kurumların ve dil gibi sembolik faaliyetlerin içinde bulmaktadırlar. Bu bireyler aynı zamanda mantıklı, yetenekli ve bilgili bireyler olarak kendileri için farklı gerçeklikler inşa etmektedirler. Bireyi ve toplumsal yaşamı birlikte ele alan bu kurama göre, sınıflandırmalar geleneklere bağlıdır, sembolik faaliyetler yoluyla ifade edilir ve başkalarına aktarılır (Shweder ve Miller 1985: 41). Bruner'in (1995: 27) ifadesiyle, “[i]nsanlar, sadece genetik miraslarından dolayı değil, dünyayı anlamlandırmak için onlara temel sağlayan kültür içinde aktif katılımcılar olmaları nedeniyle de insandırlar.”.

Burr (1995), sosyal inşacılığın belirli bir özelliğe dayanan tanımının yapılamayacağını söylemektedir. Ona göre sosyal inşacı olarak tanımladığı yazarların (Gergen, Shotter, Sarbin, vb) hepsinde ortak olan bir özellik bulunmamaktadır. Bu yazarları bir ailenin soylarına ait farklı karakteristiklere sahip üyeleri olarak görmektedir. Bu nedenle Burr (1995), ortak bir özellik ya da tanım yerine inşacılık görüşünü ifade eden bazı öncüller belirlemiş ve bu öncüllerden birini ya da daha fazlasını temel alan herhangi bir görüşün sosyal inşacı olarak nitelenebileceğini belirtmiştir. Bu öncülleri, ‘bir sosyal inşacı olmak için tamamıyla inanmanız [doğru kabul etmemiz] gereken şeyler’ olarak düşünebileceğimizi söyler. Bunlar:

— *Sorgulanmadan kabul edilen bilgiye karşı eleştirel bir duruş:*  
Dünyayla ilgili gözlemlerimizin hayatın doğasını hiç sorunsuzca bize

sunduğu düşüncesine eleştirel yaklaşıma, geleneksel bilginin hayatın nesnel ve tarafsız gözlemine dayandığı görüşüne meydan okumaya davet eder. Yani hayatın doğasının sadece gözlemlerle ortaya çıkacağını farz eden geleneksel bilimdeki pozitivist ve deneyimciliğin karşısındadır. Dolayısıyla ‘var olan şey bizim var olduğunu algıladığımız şeydir’ görüşüne karşıdır.

— *Tarihsel ve kültürel özgüllük:* Tüm kavrama biçimleri tarihsel ve kültürel olarak görelidir. Sadece belirli kültürler ve tarihsel dönemlere özgü değildirler, aynı zamanda o kültür ve tarihin bir ürünü olarak görülürler ve o anda o kültürde geçerli olan belirli sosyal ve ekonomik düzenlemelere bağlıdır. Bir kültürde yaygın olan bilginin belirli biçimleri bu yüzden kültürün eseridir. Ve yine bu yüzden kendi kavrayış biçimlerimizin muhakkak diğer biçimlerden daha iyi (gerçeğe daha yakın olma açısından) olduğunu varsayamayız.

— *Bilgi, toplumsal süreçler yoluyla sürdürülür:* Dünyayla ilgili bilgimizi ve bu bilgiyi kavramadaki ortak yollarımızı insanlar kendi aralarında inşa ederler. Bilgi biçimlerimizin üretilmesi sosyal hayat sırasında insanlar arasındaki günlük etkileşimler yoluyla olur. Bu nedenle her tür sosyal etkileşim, özellikle dil, sosyal inşacıların ilgisini çeker. Günlük hayatta insanlar arasında olan bitenler, ortak bilgi biçimlerini inşa eden pratikler olarak görülürler. Bu yüzden ‘gerçek’ (tabii ki tarihsel olarak ve kültürler arası değişen) olarak kabul ettiğimiz şey, yani o sırada kabul edilmiş hayat anlayışı, dünyanın nesnel gözleminin bir ürünü değil, insanların arasındaki sürekli etkileşim ve toplumsal süreçlerdir.

— *Bilgi ve toplumsal eylem birlikte yürür:* Ortak anlayışların pek çok çeşidi olabilir, dolayısıyla dünyanın olası pek çok sosyal inşalarından bahsedebiliriz. Fakat her farklı yapı aynı zamanda beraberinde insanların başka tür hareketini getirir. Örneğin, önceden sarhoş olan kimse davranışlarından sorumlu tutulup suçlu bulunurken alkolizmin bir

bağımlılık, hastalık olduğu görüşü kabul edildikten sonra insanların bu durum karşısında yapacakları toplumsal eylem ceza vermek yerine tıbbi ve psikolojik tedavi olmuştur. Çevrenin tanımları ya da inşası bu nedenle toplumsal eylemin bazı parçalarını ayakta tutarken bazılarını dışarıda bırakır (Burr 1995: 2-5).

İnşa sürecinde, insanların deneyimlerini, kimi zaman kamusal hayatı canlandırmak kimi zaman değiştirmek için, nasıl birbirinden ayırıp sınıflandırdıklarını ve bunlara göre davrandıklarını anlamak amacıyla zihnin nasıl çalıştığını anlamak gerekmektedir (Strauss ve Quinn 1997: 8). Bu da bizi, benlik kavramında daha ayrıntılı ele alacağımız, şema kuramına götürür. Bu kurama göre, zihin, mevcut beklentilere uyması bakımından anıları şekillendirerek, yeni deneyimi süzmek ve geçmiş deneyimi yeniden yapılandırmak için şemalar inşa etmektedir (Kottak 2002: 496).

Çocuklar, kuralları ve düzeni önceden belirlenmiş bir toplumun içinde doğarlar. İlk önce bu kurallar ve düzen çocuğa ailesi ve çevresi tarafından aktarılır. Böylece benliğin inşa süreci de başlar. Çocuk büyüdükçe hem kendisi hem de çevresi değişmeye başlar. Farklı ortamlara girer ve akıl yürütme biçimlerinde değişiklikler görülür. O zamana kadar öğrendikleri yeni karşılaştıkları durumları anlamlandırmada yetersiz kalabilir ya da hiç anlamlandıramayabilir. Bu durumda çocuk, geçmişte öğrendiklerinden tamamen bağımsız olmasa da, kendi algılarını değerlendirir ve duruma uygun gördüğü yeni şemalar inşa eder. Örneğin kuralların kesinlikle değiştirilemeyeceği ile ilgili şeması olan bir çocuk akran gruplarıyla bir arada olmaya başladıktan sonra kuralların onları koyan kişilerin kendi aralarında anlaşmasıyla değiştirilebileceğini görür. Böylece yeni bir şema oluşturur.

Yeni oluşturduğu bu şemalar da çocuğun benliğinin yeniden inşasında görev almaktadırlar. Birey benliğini inşa ederken aktif bir sürece dahil olmaktadır. Çünkü bu süreç hem bireyin sosyal gruba adapte olmasını hem de kendi benliğini edinirken içinde bulunduğu sosyal gruptan farklılaşmaya başlamasını içermektedir (Walsh ve Banaji 1997: 209). Bu döngüsel süreç aslında hayat boyu devam etmektedir. Güçlü bir benlik anlayışına sahip olan bireylerin, geçmişle bağlarını koparmamış, şimdiki zamanı

değerlendirip, anlamlandıran ve geleceğe yönelik yeni yollar belirleme isteğine sahip bireyler olmaları gerektiği inancı (Côté ve Levine 2002: 121) da bunu desteklemektedir. Bu durumda benlik kavramı incelememiz gereken önemli kavramalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

## 2. 2. BENLİK KAVRAMI VE KOLEKTİF BENLİK

Benlik, sosyal psikolojinin ve kültürel ve kültürlerarası psikolojinin önemli araştırma konularından biridir. Psikolojik yönünün dışında, aynı zamanda kültürel olarak inşa edilen benlik (Altuntek 2008: 39) antropolojinin de sınırları içine girmektedir.

Benlik için bir tanım bulmak istediğimizde karşılaştığımız tanımlamalar genellikle bireyci toplumların benlik anlayışını yansıtır. Çünkü benliğin ne olduğu ve önemi Batı düşünce tarzında ortaya çıkmış ve gelişmiştir. Buna göre benlik, “bireyin gereksinimlerini, yeteneklerini, güdülerini ve haklarını içeren içsel (bireye ait) özelliklerden oluşan bir varlık olarak görülmüştür” (Kağıtçıbaşı 2004: 360). Ancak bir bireyin benlik ile ilgili görüşü sadece bireysel amaçlar ve başarılarından değil aynı zamanda sosyal gruplara üyelik ve sosyal gruplarla kendini tanımlamadan da elde edilir (Walsh ve Banaji 1997: 196). Dolayısıyla üç temel kendilik temsili olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki *bireysel benlik*dir. Bireyin başkalarından ayrılarak edindiği benliktir. Bireyin kendine özgü yetenek ve özelliklerini içerir. Diğer insanlarla etkileşim sonucu, özdeşleşme ve rol yapma, yansıtma ve içe yansıtma süreçleriyle oluşan *ilişkisel benlik*, bireyin başkalarıyla ilişkisindeki rollerini, sorumluluklarını, haklarını yansıtır. Son olarak *kolektif benlik* ise bir sosyal/kültürel gruba dâhil olunarak kazanılır. Toplumsal yaşamın getirdiği bir sonuç olarak bireyler, bu kendilik temsillerinin üçüne de sahiptirler. Yani benlik kavramı için hem bireysel ve içseldir hem de toplumsal ve dışsaldır denilebilir (Altuntek 2008: 39).

Bireylerin gereksinimleri, güdeleri, yetenekleri ve haklarını içeren içsel özelliklerinden ve bireylerin bunlara ait öznel algılarından oluşan benlik, sosyal çevreyle etkileşime girdiğinde kolektif benliği şekillenmeye başlamaktadır. Burada karşımıza benlik kavramıyla birlikte değinilmesi gereken başka bir kavram olan kimlik kavramı

çıkmaktadır. Çünkü kişinin kendisini nasıl gördüğü ve toplum tarafından nasıl görüldüğü kimlik kavramıyla bağlantılı durumlar olarak değerlendirilmektedir (Göka 2006: 291). Kaynağını sosyal kimlik teorisinden alan konumlandırma teorisi (*self-categorization theory*), benliğin iki alt sistemi olan bilişsel bir yapı olduğunu iddia etmektedir. Bunlardan ilki olan bireysel benlik ‘ben’ ve diğer bir yapı olan sosyal benlik ‘biz’ olarak ifade edilmektedir (Walsh ve Banaji 1997: 198). Bireyin kendisi olarak algıladığı şeylerin toplamı, yani o ana kadar sahip olduğu benlik algısı (ben), bireyin kimliğinin oluşumunda etkindir. Ancak kimliğin bir de bireyin içine girdiği toplumsal grubun idealleri ve değerleriyle bütünleşmesi sonucu ortaya çıkan toplumsal boyutu (“biz” algısı) bulunmaktadır (Göka 2006: 292). “Kimliğin toplumsal yönü, onun olmazsa olmaz boyutudur. Bu nedenle kimliği, bireyin toplumsal olarak inşa edilmiş tanımlaması olarak anlayabiliriz.” (Aydın 2003a: 470). Tajfel’e göre kolektif kimlik, bireyin belirli bir toplumsal gruba ait olduğu bilgisiyle birlikte bu üyeliğin ona ifade ettiği duygusal ve değersel önemdir. Aynı zamanda bu grup üyeliğini tanımlayan sıfatların ne olduğunun bilgisi, diğer gruplarla ilişkisi açısından grubun sosyal yerinin (statü) bilgisi ve gruba duygusal bir bağlılıktır (Akt. Hogg 2003: 462).

Çocuklarda ahlaki gelişim doğrultusunda oluşan benlik algısını ve algılarındaki değişimleri incelerken kolektif benlik bizim için önem arz etmektedir. Çocuk, içinde doğduğu toplumun öğretisi ve kurallarını edinirken kolektif benliği inşa edilir. Daha sonra girdiği farklı ortamlar için yeni şemalar oluştursa da bunları edinmiş olduğu kolektif benliğin tamamen dışına çıkarak yapması söz konusu değildir. Hatta kolektif benliği tekrar inşa ettiğini söylemek mümkündür. Buradan hareketle, bireylerin sosyal inşa sürecinde değişim ve sürekliliğin bir arada bulunduğu görülmektedir. Buradaki değişimin kaynağı sürecin baş aktörü olan bireyin irade ve bilinç sahibi olmasından gelmektedir. Bir bireyin kimliği ile ilgili olarak tamamlanmış ya da değişmez olduğu söylenememektedir. Çünkü birey, hayatı boyunca farklı olay ve durumlarla karşılaşmakta ve kimi zaman bunlara karşı yeni tutum ve algı geliştirme ihtiyacı duymaktadır. Benlik ve kimlik kavramlarının dinamizmi buradan gelmektedir. Bir yandan da bu süreçte edinilen ya da kazanılan kimlik değerlerinin görece sürekliliği söz konusu olmaktadır. Ancak bu süreklilik, sürecin yapısı gereği yeniliğe ve değişime açık bir özellik göstermektedir (Güleç 2006: 21-22). Zihinsel bir inşa olarak

tanımlayabileceğimiz topluluk, bireylerin oluşturdukları bu, farklı ya da benzer, zihinsel yapıları simgesel olarak bütünleştirme yetisine sahiptir. Yani topluluk, üyelerinin benliklerinin kolektif simgesi haline gelmektedir (Cohen 1985: 131).

Çocukların benlik algılarını incelemek önemli ve anlamlıdır. Çünkü “öz-bilincin kazanılması ve bireyin başka biri için bir nesne olduğunu fark etmesi ilk çocukluk yaşantılarına dayanmaktadır.” (Altuntek 2008: 39). Bir kimsenin benlik bilinci onun kendisiyle ilgili düşüncelerini, algılamalarını ve kanaatlerini içerir; kendisini nasıl gördüğünü özetler. Benlik bilinci bizim kendimizi nasıl gördüğümüzü ifade eder. Ancak benlik bilinci her zaman gerçeği yansıtmayabilir. Örneğin yetenekli olduğu halde bir insan kendini yeteneksiz görebilir veya yeteneksiz bir kişi ise, kendini yetenekli zannedebilir. Fakat genel olarak baktığımızda herkesin daha olumlu, daha gelişmiş bir benlik geliştirme çabası içinde olduğu söylenmektedir (Cüceloğlu 1999: 428). Bu konuda Taylor (1989) da, bireyin hayattaki amaçlarından birinin kendisini hep ‘iyi’ olarak ya da kendisi ve içinde bulunduğu sosyal grup için önemli olan şeylerle ilişkili olduğunu hissetme ihtiyacı olduğu söylenmektedir. Bu görüş benlik ve ahlak duygusu arasında kurulan bağın açıklaması olarak değerlendirilmektedir. İyinin ne olduğu, içinde bulunulan grubun geleneklerine ve ritüel ya da dil gibi sembolik araçlarına göre değişmektedir. Bu araçlar sayesinde ahlaki temeldeki ‘iyi’ kavramına ulaşmaya çalışılmaktadır. Taylor’a göre, kim olduğumuzla ilgili fikrimiz ‘iyi’ olan hakkında nerede durduğumuzla ilgili düşüncemize bağlı olmaktadır. ‘İyi’ ile ilgili düşünceler, benlik ile ilgili algılar, hayatı anlamlandıran farklı hikâyeler ve anlatılar ve toplum kavramları bir arda gelişmektedirler. Dolayısıyla farklı toplumsal grupların benlik ve ahlak kavramlarını farklı şekillerde bir araya getirdikleri söylenebilir. Buradan şöyle bir sonuca varılabilmektedir; sosyal ilişkiler ve bağlar değiştikçe, yeni anlatı biçimleri ortaya çıktıkça ‘iyi’ye ilişkin düşünceler de değişebilecektir (Akt. Crossley 2000: 16).

Bir durumu, insanı ya da olayı iyi-kötü, haklı haksız gibi kültürel kodlarla nitelendirme insan zihninde var olan anlam sistemleri yoluyla gerçekleşmektedir. Çeşitli kültürel kodlar insan zihninde birbirine bağlanmakta ve anlam sistemleri oluşturmaktadırlar. Bu sistemlerin altındaki psikolojik mekanizmanın şema kuramı olduğunu kabul edilmektedir (Altuntek 2008: 40-41).

### 2. 2. 1. Şema Kuramı

Kültürün ilk antropolojik tanımları kültürü toplumsal olarak öğrenilmiş fikirler ve davranışlarla bir tutmuştur. Oysa kültürün hem simgesel (Geertz, vd) hem de bilişsel tanımlamaları (Goodenough, vd) kültürün üyeleri tarafından paylaşılan kültürel anlamların önemine dikkat çekmektedirler. Simgesel antropolojiye göre, her kültür *bağlayıcı yapı* olarak adlandırdığımız bir şey oluşturur. Bu yapı, hem sosyal boyutta hem de zaman boyutunda birleştirici ve bağlayıcıdır. Ortak deneyim, beklenti ve eylem mekânlarından bir “sembolik anlam dünyası” yaratarak, birleştirici ve bağlayıcı gücüyle güven ve dayanak imkânı sağlayarak insanları birbirine bağlar. Kültürün bu yanı eski metinlerde “adalet” kavramı altında işlenir. Bu yapı aynı zamanda, önemli deneyim ve anıları biçimlendirip canlı tutarak, ilerleme halindeki şimdiki zamanın ufkuna, bir başka zamanın görüntülerini ve öykülerini katarak ve böylece ümit verip anıları canlandırarak, dünle bugünü birleştirir. Kültürün bu yanı tarihi anlatılara ve efsanelere dayanır. Kültürün iki yönü, yani kuralcı ve anlatısal, yönlendirici ve nakledici yönü bireylere “biz” deme imkânı veren kimlik ve aidiyet temellerini yaratır. Tek tek bireyleri böyle bir “biz”de birleştiren, bir yandan ortak yaşanmış geçmişin anılarına dayanan, ortak bilgi ve kendini algılayış biçiminin oluşturduğu *bağlayıcı yapıdır* (Assmann 2001: 21).

Diğer yandan bilişsel antropoloji açısından, kültür, insanların yarattığı dünyadaki günlük yaşantılardan, bu yaşantılar sonucu paylaştıkları şemalardan ve bu şemalar ile dünya arasındaki etkileşimlerden meydana gelmektedir. Bu yaşantılardan ve şemalardan bahsederken kültürün tanımının hatlarının belirsiz kaldığı söylenebilir. Bunun için ne çeşit ortak deneyimlerin kültürel sayılacağı ile ilgili bazı koşullara ihtiyaç vardır. Yaşantılar; insanların dâhil olduğu deneyimlerin ürünleri oldukları ve genetik olarak önceden belirlenmediği ölçüde kültürelidir. Aynı zamanda kültürler, sınırlandırılmış ve ayrılabilir değillerdir. Dünyanın diğer bir ucunda da yaşıyor olsanız aynı müziği dinleyen ya da aynı televizyon programını seyreden, aynı mesleği yapan, aynı eğitim aşamalarından geçmiş insanlarla belirli yaşantılar paylaşırsınız. Böylece bireyler, kısmen örtüşen birçok kültürün birleşme noktası haline gelmektedirler (Strauss ve Quinn 1997: 6-7). Dolayısıyla bilişsel antropoloji kültürel anlamı bilişsel yapılar ve süreçler açısından ele alır ve bu kavramı, insanların benzer yaşantılarının sonucu olarak

akıllarına gelen bir çeşit nesne veya olayın kendilerine özgü yorumlanması olarak tanımlar (Akt. Strauss ve Quinn 1997: 6). Bir başka deyişle, anlam, belirli bir zamanda bir nesne ya da bir olay yoluyla insan aklına gelen/insana çağrışım yaptıran açıklamadır. Bir insanın bir nesne ya da olayla ilgili açıklaması, onu tanımlaması, onun hakkındaki beklentileri ve sık sık onun ve ona tepki vermedeki güdüsü hakkındaki duyguyu içerir. Bu tanım anlamları anlık durumlar haline getirmektedir. Ancak bu anlık durumlar nispeten kararlı yapılar [*relatively stable structures*] olan iki türünün etkileşimiyle üretilir. Bunlar; birey-içi, zihinsel yapılar (aynı zamanda şema, anlayış ve varsayım diyoruz) ve birey-dışı, kamusal yapılarıdır. Her iki yapının nispeten kararlılığının şöyle bir sonucu vardır: bir yaşam tarzını paylaşan insanlarda az çok aynı anlamlar tekrar tekrar ortaya çıkarlar. Bu tanım, anlamları psikolojik hale getirir (onlar bilişsel-duygusal tepkilerdir). Fakat şu gerçeğin altını çizmekte yarar vardır; anlamlar, sosyal hayattaki günlük olayların zihinsel yapılarla (ki onlar da sosyal hayatla önceki etkileşimlerin ürünleridir) karşılıklı etkileşimlerinin ürünleridir. İnsanların deneyimlerini herkese ait sosyal dünyayı bazen yeniden yaratmak için ve bazen de değiştirmek için nasıl ayırdıklarını ve buna göre davrandıklarını anlamak için zihnin nasıl çalıştığını bilmeye ihtiyacımız vardır (Strauss ve Quinn 1997: 8). Zihindeki bu anlamlandırma çalışmalarının temelinde şema kuramı bulunmaktadır. Şema, bellekte depolanan genel kavramları temsil eden güçlü bir şekilde birbirine bağlı bilişsel unsurlar ağıdır. Yani bir nesnenin, kelimenin ya da olayın bir kişi için ne ifade ettiği tam olarak o an ne yaşadığına ve geçmiş deneyimleri sonucu elde edip o ana taşıdığı yorumlayıcı çerçeveye bağlıdır (Strauss ve Quinn 1997: 5-6).

Bilişsel psikolojiden köken alan şema kuramı, belirli bir alana ilişkin örgütlenmiş bilgiler içeren ve yeni bilgileri sınıflandırmayı ve anlamlandırmayı sağlayan bir yapıyı ifade eder. Şemadan söz edildiğinde, bir içyapı (bu yapı bazen, fizyolojik yapı ve süreçlere bağlı olabilir), örgütlenmiş bir bilgiler bütünü, belirli bir alana (benlik, olay, kişi, vb.) ilişkin olma, deneyime bağlı olarak değişebilir olma, kişinin dikkatini ve davranışlarını yönlendirme, sınıflandırmaya uygun bilgilerin özümsemesi söz konusudur. Dolayısıyla bir şema, aynı zamanda bir içerik ve bir süreçtir (Bilgin 2003: 372-373).

Şema, geçmişteki olaylarla ilgili anıları yeniden inşa edebildiği gibi şimdiki deneyimlerin ne ifade ettiğini belirtmekte ve gelecekle ilgili beklentiler sunmaktadır (Strauss ve Quinn 1997: 49). Şemalar, ender olandan ziyade en tipik olanı anımsayacağımız şekilde, deneyimlerin basitleştirilmiş biçimlerini meydana getirmektedirler. Birey, tipik olayları anımsayarak, güçlü çağrışımlar yoluyla yaratılan beklentilere göre kayıp bilgiyi tamamlamaktadır (Kottak 2002: 496). Örneğin kişi tiplerine ilişkin şemalar, belirli bir insan tipini, kişilik çizgileri ve davranış tarzlarıyla ifade ederler (Bilgin 2003: 302). Bizim çalışmamızda da çocukların ifade ettiği ‘iyi bir insan’, ‘hırslı biri’, ‘kurnaz bir kişi’ gibi tanımlamalar şemaları oluşturan bazı nitelik ve davranışları içermektedir.

Özetle, insanların yinelenen ortak deneyimlere sahip olmaları ölçüsünde onların bir kültürü paylaştığını söylemek mantıklıdır (Strauss ve Quinn 1997: 6). Diğer yandan, şemalar sadece kültürün paylaşılan yönünü değil, onun çeşitli bireysel yorumlara açık oluşunu ve kültürel değişme olasılığını açıklar. Bireysel deneyimler ve duygular, aynı kültürde yetişen insanlar arasında şema farklılıklarını ortaya çıkarır. Şema kuramı, bireysel yaratıcılık, uyuşmazlık, direnç ve değişmeye fırsat verir (Kottak 2002: 497). Bu bakımdan, çalışmamızda simgesel ve bilişsel antropoloji iki ayrı altdisiplin olarak değil, birbirini tamamlayıcı iki yaklaşım olarak ele alınmıştır.

## **2. 2. 2. Sosyalleşme-Kültürleme Süreçleri**

Sosyalleşme, bireyin belli bir toplum ve kültürün mensubu olmayı ve böylelikle gerçekten sosyal ve kültürel bir varlık olmayı öğrendiği süreçtir (Edgar 2007: 337). Sosyalleşme süreci, kişisel farklılıklara ve çeşitli güdülenmelere rağmen insanların nasıl olup da benzer davranışlarda bulunarak bir sosyal düzen kurabildikleri sorusuna bir cevap verebilmek için incelenmektedir. İnsanın sosyalleşmesi çok karmaşık bir süreçtir. İnsan, etrafında bulunanların, her gün karşılaştığı sayısız olayların ve kişilerin, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik-kültürel koşulların, gelenek, töre ve yasaların, fiziksel çevrenin ve sayılmakla bitmeyen daha pek çok etkenin etkisindedir. Bu etkenlerin karmaşık etkileşimi sonunda insan bir kişi olarak belirir. Bu etkenlerin oluşturduğu

karmaşık bütün hiçbir zaman iki ayrı insan için tıpatıp aynı olmayacağından, hiç kimse bir diğersinin tıpatıp aynısı değildir (Kağıtçıbaşı 2004: 326).

Sosyalleşme aynı zamanda bir uyum sürecidir. Sosyalleşme sürecinde çocuk, grup içi veya gruplar arası veya kişiler arası sosyal ilişkilerde, az çok ahenkli bir tarzda veya az çok model olarak davranmasını sağlayacak davranış modelleriyle, ifade biçimleriyle, inanç ve amaçlarla, değer ve tutumlarla donatılır. İletişim araçlarını ve kodlarını, ortak yaşam kurallarını ve pratiklerini, düşünce tarzlarını, temel inanç ve değerleri kazanan çocuk, yaşadığı çevreye az çok uyumlu bir yetişkin haline gelmektedir (Bilgin 2003: 351).

Benliğin kültürel ortamda inşa edilmesinde, sosyalleşme sürecinin doğrudan etkisi olduğu söylenmektedir. Çünkü sosyalleşme bir amaca yöneliktir. Bu amaç, kültürel açıdan değerli olan yetişkin özelliklerinin yetişen insanda oluşturulması ve etkin benliğin geliştirilmesidir (Kağıtçıbaşı 2000: 103). Kültürleri öğrenenlerin/edinenlerin dünyasındaki bireyin dışındaki dünyaya ait kültürün somut biçimlerini öğrenmek için sosyalleşmenin ayrıntılarıyla incelenmesinde yarar vardır. Ayrıca bireylerin bu deneyimlerinden hayatlarının farklı noktalarında neleri içselleştirdiklerinin incelenmesi kültürel şemalar (kodlar) hakkında bilimizi geliştirmektedir (Strauss ve Quinn 1997: 8).

Simgesel antropologlara göre bilgi ve inançlar bir topluluğun üyelerince paylaşıldığı zaman kültürel dir. Bu bilgi ve inanç biçimleri dünyaya dair “önergeler seti” sunar. Bu biçimleri birer anlam sistemi olarak adlandırmak da mümkündür. Geertz (1973: 45), bu anlam sistemlerinin genellikle verili olduğunu söyler. Birey “doğduğunda kendi toplumunda onları hazırda bulur ve bunlar bazı eklemelerle, çıkarmalarla ve kısmi değişikliklerle o öldükten sonra da dolaşımında kalır” (Akt. Altuntek 2008: 40). Bahsedilen önergeler sosyalleşme sürecinde kazanılır ve içselleştirilir. “Bireyin doğrudan deneyimlediği yaşantıların yanı sıra efsaneler, masallar ve örgün eğitim de kültürel anlamları içselleştirme sürecinin birer parçasıdır” (Altuntek 2008: 40).

Geçmiş deneyimler, bireyin çevresindekilerin rehberliği altında ve onlarla etkileşim içinde oluşur. Çocuğun karşılaştığı olay ve durumlara bakışının şekli, bu yaşantıların onda uyandıracığı ve uyandırması gereken hisler ve tüm bunlara vereceği tepkiler sosyalizasyon sürecinde (sosyalizasyon ajanları tarafından) çocuğa aktarılır (Altuntek 2006: 55).

Sosyalleşmenin ailede başladığı genellikle kabul gören bir önermedir. Okuldaki formel eğitim, eşit kimselerle ve aynı dönemin insanlarıyla irtibata geçme, kitle iletişim araçları, alt-kültürlere katılım ve çalışma, ailedeki sosyalleşmeyi takip eder (Edgar 2007: 338).

Sosyalleşme olgusu çeşitli araştırmalarda çeşitli yönleriyle ele alınan bir konudur. Daha çok sosyoloji ve sosyal psikolojini geliştirdiği sosyalleşme kavramı genel olarak belirli bir zamanda bireyin edindiği bilgileri kapsamaktadır. Kültürel antropoloji ise kültürleme kavramıyla bu edimi tanımlamaktadır. İki kavram birbirinden kesin çizgilerle ayrılamamaktadır. Çünkü ikisi de “aktarılan kültürel öz ya da içerik (bilgi, değerler, yetenekler) ve kültürel aktarımın araçları ya da biçimi (çocuk yetiştirme, çocuk eğitimi pratikleri) üzerine odaklanmaktadırlar.” (Akt. Saraswathi 1999: 14). Ancak aralarındaki en önemli fark kültürlemenin ömür boyu süren bir öğrenme ve değişim sürecini içermesidir. Aynı zamanda sosyalleşme bireyin, önceden tasarlanmış şekillendirilmesi süreci olarak tanımlanmakta ve bu yönüyle bilinçli ve aktif bir yetiştirme süreci olduğu belirtilmektedir (Saraswathi 1999: 13). Kültürlemede ise bireyin günlük yaşamı ve katılımının sonucu olarak anında öğrenmenin söz konusu olduğu ortaya konmaktadır. Ancak burada da sahip oldukları yakın ilişki ortaya çıkmaktadır. Çünkü bahsedilen günlük yaşantılarda sosyalleşmede rol oynayan aile, akrabalar, öğretmenler, komşular ve hatta arkadaşlarla etkileşimler söz konusu olmaktadır (Saraswathi 1999: 14).

Sosyalleşme, daha çok bireylerin toplumun ve kültürün kurallarını öğrenmede mevcut süreçler ve mekanizmalardan söz etmektedir (Kim, kime, hangi bağlamda ne dedi?). Kültürleme ise sosyalleşme sürecinin sonuçlarından yani kültürün gelişim yoluyla içselleştirilmiş öznel, temel oluşturan, psikolojik yönlerinden bahsetmektedir

(Matsumoto 2000: 174). Dolayısıyla bu çalışmada bu iki kavram kimi zaman kendi anlamlarında kimi zaman da birbirleri yerine kullanılmışlardır. Sosyalleşme konusunda Piaget'den ilham alan çalışmaların öncülü çocuğun kendini toplumsal bir birey haline getirmeye yönelik uğraşısıdır. Çocuk sosyal/toplumsal davranışlarına yol gösterecek bilgi için aktif bir araştırmaya girişmiştir. Çocuk bu bilgileri düzenlerken, sosyal dünyaya ait düzenlemelerin gittikçe karmaşıklaşan teorisini inşa eder (Durkin 1995: 617).

### **2. 3. BİLİŞSEL AHLAKİ GELİŞİM**

Çocuk gelişiminde biyolojik ve fizyolojik gelişim kadar psikolojik ve bilişsel gelişimin de önemli bir yeri vardır. Çocuğun hangi yaşta hangi duygusunun önem kazandığı ve geliştiği kadar hangi olayların ya da durumların onun duygu ve düşüncelerini nasıl etkilediği de dikkate alınması ve incelenmesi gereken konulardandır. Çünkü bir çocuğun fizyolojik gelişimi nasıl tüm hayatını etkileyecekse psikolojik ve bilişsel gelişimi de kişinin hayatında belirleyici bir role sahip olacaktır.

Her insan, küçük-büyük, homojen-heterojen, kapalı-açık olsun, bir topluluk içinde yaşar. Bu toplulukla yaşayabilmesi için de insanın topluluğa uyum sağlaması gerekir. Bu uyum topluluğun kurallarına uyumdur. Bu kurallar yazılı olabileceği gibi yapıla gelişten ya da gelenekten kaynaklanan yazısız kurallar da olabilir. Çocuk, toplum kurallarına uyum sağlama çabası doğrultusunda, toplumun ondan beklediği işlevleri yerine getirebilmek için kuralları içselleştirmelidir. Ahlaki gelişim sürecinin en önemli aşamalarından biri içselleştirmedir (Shaffer 2000: 326).

Çocuğun içinde yaşadığı topluma etkin bir uyum sağlayabilmesi için değerler sistemi oluşturma süreci, çocuğun ahlaki gelişim süreci olarak adlandırılır (Senemoğlu 2003: 68). Bu uyum süreci aynı zamanda çocuğun benlik/kimlik kazanma sürecini de içerir. Taylor'a göre ahlak ve kimlik arasında ayrılmaz bir bağ vardır. Bu bağın anlamı, insanların temel amaçlarından birinin, kendileri için iyi ve çok önemli olan şeylerin toplum için de iyi ve çok önemli olduğunu hissetmek olduğudur (Crossley 2000: 15-16). Değerler, ahlaki kararların verilmesinde rol oynayan en temel unsurlardır.

Ahlaki gelişimi açıklayan üç temel yaklaşım vardır. Bunlar, psiko-analitik<sup>4</sup>, bilişsel ve sosyal öğrenme<sup>5</sup> yaklaşımlarıdır (Yapıcı ve Yapıcı 2005). Bu çalışma kapsamında ele alınan yaklaşım olan bilişsel yaklaşıma göre bireyin ahlaki gelişimi, tıpkı biyolojik ve fizyolojik gelişimi gibi, belli aşamalar izler. Bu aşamalar da bilişsel gelişime paralellik gösterir (Senemoğlu 2003: 68). Bilişsel gelişim teorisyenleri ahlakın ya da ahlaki muhakemenin bilişsel yönlerine odaklanır. Çocukların doğru ve yanlış kavramları ve değerlendirmeleriyle ilgili düşüncelerinin olgunlaştıkça çarpıcı bir şekilde değiştiğini söylemektedirler (Shaffer 2000: 327). Bu değişim sadece doğru-yanlış kavramlarında değil, yine bunlarla da ilgileri olan iyi-kötü ve haklı-haksız gibi muhakemelerde de söz konusudur. Bilişsel olarak insanlar, bir durumda yapılması ya da yapılmaması doğru olan şey hakkında düşünürler, akıl yürütürler ve kavramlar, değerler, tutumlar oluştururlar (Akt. Yapıcı ve Yapıcı 2005). Bilişsel yaklaşımda, çocukların kuralların, kanunların ve kişiler arası sorumlulukların anlamlarıyla ilgili anlayışlarının gelişmesi hem bilişsel gelişimin hem de toplumsal deneyimlerin yardımıyla gerçekleşmektedir.

Ahlaki gelişimin bilişsel-gelişimsel incelenmesi söz konusu olduğunda akla iki temel kuram gelmektedir. Bunlardan ilki Piaget'nin diğeri ise Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramlarıdır.

---

<sup>4</sup> Ahlak gelişimine psikanalitik yaklaşım ilk olarak Freud tarafından getirilmiştir. Freud'a göre duygusal-güdüsel bir süreç olan ahlak gelişimi id-ego-süperego arasındaki denge kavramına bağlıdır. Buradaki denge ego tarafından sağlanmaktadır. Ego, haz ilkesiyle çalışan, ihtiyaçlarının hemen tatmin olmasını isteyen id ve toplumsal yasaklardan meydana gelen süperego arasında sağlıklı bir denge kurabilirse yeterli bir ahlaki gelişimin sağlandığı söylenmektedir. Freud'a göre ahlak gelişimi için en önemli devre 3-4 yaşlarına rastlayan ödipal devre ile bunun sonuçlanması (5 yaş) arasındaki devredir. Ahlak gelişiminin ana hatları bu beş yılda tamamlandığı ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan önemli başka bir gelişme olmadığı savunulmaktadır (Kağıtçıbaşı 2004: 327-329).

<sup>5</sup> Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel süreçlerin ve gözleyerek öğrenmenin önemini vurgulamasıyla katı davranışçılıktan ayrılmaktadır. Bu yaklaşıma göre insanlar gözlemleri sayesinde durumları zihinsel olarak canlandırabildikleri için, eylemlerinin olası sonuçlarını önceden görebilirler ve davranışlarını buna göre değiştirebilirler (Atkinson ve diğerleri 2006: 412). Bu kuram ahlaki gelişimi etkileyen, model alma, pekiştirme, ceza ve izin vericilik gibi toplumsal etkinliklerle ilgilenmektedir (Akt. Yapıcı ve Yapıcı 2005). Bunların en önemlilerinden olan model alma etkinliğinde önemli olanın çevresinde gördüğü model davranışlar olduğu belirtilmektedir. Örneğin sürekli küfür eden kavgacı bir adamın oğlunun çok büyük bir olasılıkla küfürbaz ve kavgacı olacağı söylenmektedir (Cüceloğlu 1999: 334). Kağıtçıbaşı (2004: 355) "bu kurama göre öğrenilmiş bir davranış şeklinin yerine başka bir davranış şeklini koymanın mümkün olduğunu" söylemektedir. Bunun bir yolu ödül-ceza uygulamalarıdır. Bu sayede cezalandırılan davranışlarda bir sönme görülürken, ödüllendirilip pekiştirilen davranışlar bunların yerini alabilmektedir. Bireylerin, her zaman her yerde aynı şekilde ödüllendirilen sosyal davranış sayesinde hangi davranışın hangi bağlamda uygun olup olmadığını ayırt ettikleri söylenmektedir (Atkinson ve diğerleri 2006: 468).

### 2. 3. 1. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı

Piaget, zekâyı, bireyin bilişsel potansiyelleri ile çevresi üstündeki eylemleri arasındaki etkileşim sayesinde yavaş yavaş ilerleyen bir inşa olarak görür (Bilgin 2003: 169). Piaget'nin standart bilişsel kuramında, zihinsel gelişim öngörülebilir ve evrensel aşamalardan geçer. Herhangi bir aşamada çocuğun herhangi bir alan üzerindeki düşünceleri o anda içinde bulunduğu muhakeme seviyesi ile sınırlıdır. Piaget'ye göre, çocuğun çevresinde karşılaştığı bilgilerin nasıl üstesinden geleceğini içinde bulunduğu gelişimsel dönem belirleyecektir. Çalışmalarının çoğu, çocuğun zamansal-mekânsal çevreyi kavrayışı ile ilgilidir. Ancak yeni ufuklar açan bir çalışmada bu genel kalıbı ahlaki gelişim çalışmalarına uygulamıştır (Durkin 1995: 616).

Piaget, çocukların ahlak gelişimlerini anlamak için kuralları nasıl yorumladıklarını incelemiştir. Bunu çocukların oyunlarını gözleyerek anlamaya çalışmıştır. Araştırmalarında, çocukların doğru-yanlış anlayış ve yargılarını ele almıştır. Piaget, ahlaki akıl yürütmenin ilk çocuklukla ergenlik arasında giderek anlamlı bir biçimde değiştiği, değişimlerin düzenli ve kestirilebilir olduğu, aşağı yukarı düşüncedeki gelişimsel değişimlerle aynı zamana rastladığı sonucuna varmıştır. Ona göre, çocuğun ahlâk ve adalet konularındaki fikirleri, hem olgunlaşmanın hem de çevrenin etkisiyle değişmektedir (Akt. Yapıcı ve Yapıcı 2005).

Dönemler arası geçiş birden gerçekleşen bir durum değildir. Bir dönemden diğerine geçiş aşamalı olarak gerçekleşir. Çünkü çocuklar eski bilgilerinin yanına yeni bilgiler ve yetenekler eklemektedirler. Bu yüzden geçiş aşamalarında çocuklar iki döneme ait özelliklerin bir karışımını sergileyebilmektedirler (Matsumoto 2000: 195). Piaget, bilişsel ilerlemenin sağlanabilmesi için benmerkezcilikten uzaklaşmanın ve çocuğun ahlaki konuları farklı açılardan görmesini sağlayacak roller üstlenmesinin gerektiğini söylemektedir. Bunu da arkadaş grubuyla eşit konumda etkileşimde bulunarak sağlayabileceğini belirtmektedir. Böylece çocukta yetişkin otoritesinin etkisi azalır, kendisine ve arkadaşlarına saygısı artar ve kuralların onları koyanlar tarafından istenirse değiştirilebileceğinin farkına varmaya başlarlar (Shaffer 2000: 330).

Piaget, çalışmaları sonucunda çocuğun ahlaki gelişiminde iki temel dönem olduğu sonucuna varmıştır. Bunlardan ilki dışa bağımlı dönem ya da dışsal kurallara bağlılık dönemi, ikincisi ise ahlaki özerklik dönemidir. Piaget'ye göre okul öncesi dönemdeki yani 6 yaş ve altındaki çocuklar kural kavramına sahip değildirler. Bu yüzden bu dönemde ahlak söz konusu değildir (Akt. Senemoğlu 2003: 69). Dolayısıyla Piaget'nin kuramında ahlaki gelişim dönemleri 6 yaşından itibaren başlamaktadır.

### 1- Dışa Bağımlı Dönem

Bu dönemin kapsadığı yaş aralığı ile ilgili çeşitli kaynaklarda farklı açıklamalar bulunmaktadır<sup>6</sup>. Biz bu çalışmada bu dönemi, okul öncesi dönem ile ortalama 10 yaş arasındaki dönem olarak ele alacağız. Çocuk bu dönemde kuralların yetki taşıyan kişilerce (Tanrı, aile, polis, vs.) belirlendiğini ve değiştirilemeyeceğini kabul eder (Shaffer 2000: 329). Çocuklar, doğru ve yanlış, başkalarının da kendileri gibi gördüklerine inanırlar. Bu durum “ahlaki mutlaklara inanç” olarak adlandırılabilir. Bir hatanın ne kadar ciddi olduğuna bakarken bu hatayı yapanın niyetine, gereksinimine ya da duygularına değil olayın sonucuna bakarak karar verirler. Bu yüzden bu döneme “ahlaki gerçekçilik dönemi” de denebilir (Akt. Yapıcı ve Yapıcı 2005). Kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünür. Bu çocuk için doğal bir sonuçtur (Senemoğlu 2003: 69). Buradan yola çıkarak bu dönemdeki çocukların içkin adalet inandıkları söylenmektedir (Shaffer 2000: 330). Bu dönemde çocuk daha çok *ceza çekici (getirici) ceza* anlayışını savunurlar. Buna göre yanlış bir şey yapan bu yanlışının cezasını çeker. Örneğin, top oynarken cam kıran Ali'yi dövmek ya da bir daha top oynamasına izin vermemek böyle bir cezadır (Kağıtçıbaşı 2004: 332).

### 2- Ahlaki Özerklik Dönemi

10-11 yaşına gelmiş çocukların çoğunda bu evrenin özellikleri görülmektedir. Çocuklar kuralların insanlar tarafından oluşturulduğu ve gerektiğinde değiştirilebileceği bilincine

<sup>6</sup> Senemoğlu (2003), bu dönemin 6-12 yaş arasını; Yapıcı ve Yapıcı (2005), iki ve yedi/dokuz yaş arasını kapsadığını söylemektedirler.

ulaşırlar (Senemoğlu 2003: 69,70). Bu dönemde çocuklar, hatayı yapanın gerçek niyetine daha çok önem verirler. Piaget, çocuğun dıştan, yani yetişkinler dünyasından kuralları benimsediğini ileri sürmektedir. Ancak burada sadece dışarıdan alma değil *hazmetme* de söz konusudur. Şöyle ki, dıştan alınan kurallar bu dönemde çocuk tarafından durumsal özelliklere göre değiştirilebilmektedir (Kağıtçıbaşı 2004: 333). Artık doğru ve yanlış hakkındaki yargılar mutlak olmaktan ziyade aktörün kandırmaktaki ya da toplumsal kuralları çiğnemekteki niyetine bağlıdır (Shaffer 2000: 330). Bu dönemde çocuktaki ceza anlayışı *telâfi edici(karşılıyıcı) cezadır*. Burada önemli olan çocuğun yanlış yaptığını anlamasını ve yanlış davranış sonucundaki zararları, hasarları kendi verdiği kararla telâfi etmesini sağlamaktır. Telâfi edici cezanın, özerk döneme daha uygun olduğu söylenmektedir. Çünkü Piaget araştırmalarında, 6-7 yaşlarındaki çocukların sadece %50'sinin ve 11-12 yaşlarındaki çocukların %80'inin telâfi edici cezayı tercih ettiklerini bulmuştur (Akt. Yapıcı ve Yapıcı 2005). Yine bir önceki dönemde verilen örnekten gidersek, camı kıran Ali'nin harçlığını biriktirip camın parasını ödemesi bu tür bir cezadır. Çünkü burada bir başkasına verilen zararın karşılanması söz konusudur (Kağıtçıbaşı 2004: 333).

### 2. 3. 2. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı

Kohlberg, temelde Piaget'nin izinden gitmiştir. Onun görüşlerini genişletmiş, yeniden incelemiş ve anlamlandırmıştır. Bilişsel yetenekler ile toplumsal algı ve yetenekler ve ahlâkî akıl yürütme arasında sıkı bir ilişki olduğunu belirtmiştir (Akt. Yapıcı ve Yapıcı 2005).

Kohlberg, insanların üç düzeyden oluşan altı yargı aşamasından geçtiklerini belirtmektedir. Piaget'den farklı olarak bu aşamalar sadece çocukluğu değil ergenlik ve yetişkinliği de kapsamaktadır. Kohlberg'e göre ahlak gelişimi bu dönemlerin sırasına göre olur ve bu sıralama değişmez (Kağıtçıbaşı 2004: 336). Çünkü dönemler, kendilerinden önceki döneme dayanmakta ve kendinden sonraki döneme temel oluşturmaktadırlar. Ancak, bir kişi bazı zaman ve durumlarda bir döneme uygun davranış gösterirken, bir başka durum ya da zamanda başka bir döneme özgü davranışlar sergileyebilir (Senemoğlu 2003: 71). Çünkü

“Ahlâkî gelişim derece derece ilerler ve bir bireyin ahlâkî akıl yürütmesi hiçbir zaman bütünüyle bir dönemin özelliğini taşımaz. Her dönem bir öncekinden daha iyi bir bilişsel örgütlenmeyi temsil eder. Yalnızca önceki bütün dönemlerden kaynaklanan olgunluk paylarını içine almakla kalmaz, aynı zamanda yeni ayrımlar yapar; ek etkenleri değerlendirir ve onları daha kapsamlı bir biçimde örgütler” (Akt. Yapıcı ve Yapıcı 2005) .

Bahsedilen üç düzey ve altı dönem (evre, aşama, düzey) şunlardır:

*1- Gelenek öncesi düzey:*

Bu düzey Piaget'nin “dışsal kurallara bağlılık” dönemiyle paralellik gösterir. Kurallar başkaları tarafından koyulmuştur. Kohlberg, dokuz yaşından küçük çoğu çocuğun yanı sıra birçok ergen ve yetişkin suçlunun da bu düzeyde olduklarını belirtmiştir (Yapıcı ve Yapıcı 2005). Bu düzeyde birey, iyi-kötü, doğru-yanlış gibi kültürel kural ve değerlere açıktır. Ancak bu kuralları ve değerleri, ceza-ödül gibi fiziksel sonuçlarına göre ya da bunları ortaya koyan kimselerin fizik gücüne göre değerlendirir (Kağıtçıbaşı 2004: 334). Bu düzey iki dönemi kapsar:

1. Dönem: İtaat ve ceza evresi

Birey, bir davranışın iyi ya da kötü olduğunu davranışın sonuçlarına ve yetişkinlerin bunu nasıl göreceğine bakarak belirler. Bir davranış cezalandırılıyorsa kötü, cezalandırılmıyorsa iyidir. Bireyler için doğru olan ve doğru olanı yapma nedenleri, cezadan kaçınmak ve otoritenin, yetkiyi elinde tutanın gücüne itaat etmektir (Kağıtçıbaşı 2004: 334; Yapıcı ve Yapıcı 2005). Örneğin bu dönemdeki çocuklar, annesine yardım ederken on tane tabağı kazara düşürüp kıran çocukla, annesi görmeden şeker alırken bir tek şekerliği düşürüp kıran çocuğun suçlarını karşılaştırdıklarında, on tane tabak kıran çocuğun daha suçlu olduğunu belirtmişlerdir (Senemoğlu 2003: 71).

## 2. Dönem: Saf çıkarıcı evre

Birey, diğer insanların ilgilerinin farkında olsa da kendi ihtiyaç ve isteklerinin karşılanması önemlidir. Doğru davranış kişinin gereksinimlerini tatmin eden davranıştır. Pragmatik alış-veriş kavramı (sen bana yardım et, ben de sana ederim), başka bir deyişle ne kadar alırlarsa o kadar vermeleri, sevgi, bağlılık ve adalet kavramı yerine geçmektedir. Çocuk, ödüllendirilen davranışları yapar, cezalandırılanlardan çekinir. Bu döneme ‘araçsal amaç dönemi’ ya da ‘araçsal ilişkiler dönemi’ de denilmektedir (Kağıtçıbaşı 2004: 334; Senemoğlu 2003: 71).

### 2- Geleneksel Düzey:

Bu düzeyde, kişinin üyesi olduğu ailenin, arkadaş grubunun ya da çevrenin beklentileri değer kazanır. Seçilen referans grubunun doğru kabul ettikleri, çocuğun gözünde de doğrudur. Yani başkalarının standartlarını içselleştirmeye başlamıştır. Birey otoriteyi içselleştirmiştir ancak sorgulamaz. Ergenlerin ve yetişkinlerin çoğu da bu düzey kapsamındadır. Buradaki tutum sadece sosyal düzen ve beklentilere uyma değil aynı zamanda onlara sadakattir. Sosyal düzenin korunması ve desteklenmesi ve bu düzenin kurum ve gruplarıyla özdeşleşmek önemlidir. İki dönemden oluşur:

## 3. Dönem: İyi çocuk eğilimi evresi

İyi davranış, başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan ya da onlar tarafından takdir edilen davranıştır. Yaygın davranış normlarına uyma ön plandadır. Davranış niyete göre değerlendirilir ve “iyi niyetli olmak” önem kazanır. Benmerkezciliğin azalmasıyla çocuk, olaylara başkaları açısından bakabilme özelliğini kazanır. Güven, sadakat, saygı, karşılıklı ilişkilerin devamlılığı ve minnettarlık önemlidir. İyi davranış destekleyen kuralları ve otoriteyi sürdürme isteği, doğruyu yapma nedenlerinden birisidir (Kağıtçıbaşı 2004, s.335; Senemoğlu 2003, s.72; Yapıcı ve Yapıcı 2005).

#### 4. Dönem: Kanun ve düzen eğilimi evresi

Birey için önemli olan yerleşmiş kurallar ve sosyal düzeni korumaktır. Doğru davranış, görevini yapmak, otoriteye saygı göstermek ve kural ve yasalara uymaktır. Kurulu sosyal düzen eleştirilmeden kabul edilir (Kağıtçıbaşı 2004, s.335). “Gözümü kapatır vazifemi yaparım” sözü bu evreyi açıklamaktadır (Yapıcı ve Yapıcı 2005).

#### 3- Gelenek Üstü/Sonrası Düzey

Bireyin, başkaları ve otoriteden bağımsız olarak izlemek istediği ahlak ilkelerini seçtiği ve kendine özgü değer sistemini örgütlediği ve buna göre yargılarda bulunduğu düzeydir. Kişisel otorite oluşur. Bu düzeye ergenlikte veya yetişkinlikte ulaşılabilir ya da hiçbir zaman ulaşamaz (Kağıtçıbaşı 2004: 335; Senemoğlu 2003: 72; Yapıcı ve Yapıcı 2005).

#### 5. Dönem: Sosyal kontrat ve yasaya uygunluk evresi

Doğru davranış, insan hakları ve toplum yararı gözetilerek toplum tarafından incelenip kabul edilmiş ilkelere uygun davranıştır. Bireylerin fikir ve değerlerinde farklılıklar oluşacağından görüş birliğine varma teknikleri önemsenmektedir. Yasal görüş kabul edilir ancak dördüncü dönemden farklı olarak toplumun yararı yönünde yasaların demokratik olarak değiştirilebileceği ilkesine inanılır. Birey, insanın iyiliği için var olan yasa ve düzen karşısında; değerli ve merkeze alınan biricik öznedir. Bu düzeye yetişkinlerin ancak %25’den azı gelebilmektedir (Kağıtçıbaşı 2004: 335; Senemoğlu 2003: 72; Yapıcı ve Yapıcı 2005).

#### 6. Dönem: Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi evresi

Bu en yüksek düzeyde doğru ve yanlış, kişinin kendi vicdanıyla ve kendi geliştirdiği soyut ahlak ilkeleriyle tanımlanır. Bu ilkeler, evrensel adalet ilkelerini, insan haklarını ve insana saygıyı içerebilirler. Bu ilkeleri ihlal eden kanunlara uyulmamalıdır. Çünkü

“adalet yasanın üstündedir”. Yasa ve düzenin üzerinde olan insan, evrensel iyi ve güzele ulaşmayı hedefler (Kağıtçıbaşı 2004: 336; Senemoğlu 2003: 73; Yapıcı ve Yapıcı 2005). Her birey 6. döneme kadar çıkmayabilir. Kohlberg’in kendi araştırmalarına göre yetişkin bireylerin çoğu 4. dönemde kalır (Kağıtçıbaşı 2004: 336).

Piaget, çocukların ahlaki gelişimini incelemede bilişsel bir yaklaşımı ortaya koymasından dolayı bizim çalışmamız açısından önem taşımaktadır. Çocukların bilişsel gelişim aşamalarına göre belirli ahlaki özellikler gösterdiğine dair bulguları birçok araştırmaya kaynak sağlamıştır. Ancak Piaget, bu aşamaların evrenselliğine yaptığı vurgu ve çocuğun içinde yaşadığı sosyo-kültürel bağlamın kuramında hiçbir rol oynamaması gibi nedenlerle eleştirilmiştir. Piaget’ye göre “çocuk, görevi dünyanın gerçek doğasını, mantıksal ve bilimsel düşüncenin evrensel kurallarını keşfetmek olan, meraklı bir fizik bilimcisidir” (Atkinson ve diğerleri 2006: 90).

Piaget’den sonra gelen ve ondan ilham alan Kohlberg, yine evrensellik eleştirisiyle karşılaşsa da gelişim sürecini ergenlik ve yetişkinliği de kapsayacak şekilde genişletmesiyle bir nebze de olsa inşa sürecinin hayat boyu devamlılığı görüşüne yaklaşmıştır. Kohlberg’in çalışması kimilerince bilişsel ahlaki gelişim kuramının çıkış noktası olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden bu çalışmada da bahsedilmesi kaçınılmaz olmuştur. Onun çalışması da, her ne kadar gelişimi daha uzun bir zaman dilimine yaysa da, Piaget’ninki gibi evrensel ve mantıklı doğru yollara vurgu yapmaktadır.

Bu çalışmada Piaget ve Kohlberg’in kuramları temel oluştursa da kültürel antropoloji çerçevesinde farklı değerlendirmelere de başvurulmuştur. Çünkü çocuk sosyo-kültürel bir çevrede doğmakta ve burada yaşamaktadır. Farklı kültürlerin farklı gerçeklik anlayışları, bireylerden bekledikleri farklı roller, toplumsal ilişkileri belirleyen farklı kural ve normları bulunmaktadır. Yani evrensel olarak geçerli olguların ve gerçeklik hakkında keşfedilmesi gereken doğru görüşlerin olması pek de mümkün gözükmemektedir. Nitekim Bem (1987, 1993) ve Shweder (1984), bu çerçevede çocuğun, “içinde bulunduğu kültürün merceklerinden doğru toplumsal gerçekliğe nasıl bakacağını öğrenerek o kültürün üyesi haline gelmeye çalışan biri olarak görülmesi gerektiğini” belirtilmektedirler (Akt. Atkinson ve diğerleri 2006: 90-91).

### 3. YÖNTEM VE TEKNİKLER

#### 3. 1. AMAÇ

Çalışmanın amacı, verili durumlarda taraflara yüklenen özelliklere (iyi, kötü, kurnaz, dürüst, ...vs.), adaletsizlik (haksızlık) olarak ifade edilen olay ve durumlara ilişkin yargısal kültürel önermelerin, diğer bir deyişle adalete ilişkin kavramların 10-12 yaş grubundaki çocukların benlik-kimlik şemalarında/ yapılarında nasıl temsil edildiğini sosyal inşacı yaklaşımın ve ahlaki gelişim modelinin öncülleri yoluyla anlamaktır. Bir başka deyişle, bu çalışmanın amacı 10-12 yaş arasındaki çocukların adalet ve hak etmeye dair içselleştirdikleri kültürel kodları masal tamamlama tekniği vasıtasıyla ortaya koymaktır.

#### 3. 2. ARAŞTIRMANIN ÖNCÜLLERİ

Bu çalışmada hem inşacı yaklaşımın (göreci) hem de ahlaki gelişim kuramının (evrenselci) bazı öncülleri temel alınmıştır. Bunlar:

1. Bireyin benlik şemasının kültürel inşa süreci, doğduğu anda başlayıp hayatı boyunca devam etmektedir.
2. Bireylerin benlik şemalarının içinde doğdukları kültür tarafından inşa edilmesi ve bu bireylerin kültürü yeniden inşa etmeleri arasında diyalektik bir ilişki vardır.
3. Bireyin benlik şeması çocukluk dönemindeki gelişim süreci içinde belirli aşamalardan geçmektedir. Çünkü çocuklar yaşları ilerledikçe karşılaştıkları farklı olaylar ve durumlar çerçevesinde kendi doğrularını tekrar gözden geçirmekte ve gerekirse bunları yeniden oluşturarak dönüştürmektedirler.

### 3. 3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Masallar toplumların ve kültürlerin özelliklerini, geleneklerini ortaya koyan birçok tematik öge içermektedir. Aynı zamanda bu özellikleri ve gelenekleri kültürleme çerçevesinde nesilden nesile aktarma ve öğretme işlevlerini de görmektedirler. Bu yüzden antropolojik araştırmalarda masalların kendileri de araştırma konusu olmaktadır (Pelto 1970: 136). Masalın bir diğer işlevi de eğitim alanında kendini göstermektedir. Bu işlevi özellikle okuma yazma bilmeyen topluluklarda öne çıkmışsa da önemini günümüz okuryazar toplumlarında da korumaktadır. Yavuz (1997), masalların eğitim işlevlerinin öneminden bahsederken Eflatun Cem Güney'in "masalların eğitim değeri çocukların ruhunu, iyi örneklerle göre inşa ederek, onları inandıkları yolda güçlükleri yenecek şahsiyetli birer insan yapmakta yatmaktadır. Dünya milletleri bu inanışla, çocuklarının ruhunu masallarla besliyorlar" fikrine vurgu yapmıştır.

Çalışmada projektif bir yöntem olarak kabul edilebilecek olan masal tamamlama tekniği kullanılmıştır. 'Kabul edilebilecek' şeklinde ifade edilmesinin nedeni daha önce yapılmış 'eksik-masal tamamlama' başlığı altında herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olmasıdır. Masal tamamlama çalışmasına en yakın örnek psikolojide, özellikle klinik psikolojide, kullanılan *hikâye tamamlama (story completion)* tekniğidir. Bu klinik çalışmalardaki amaç, çocuğun hikâyeyi tamamlarken psikodinamik temelleri ve duyguları yansıtmalarını sağlayarak bunlar üzerinde incelenen konu bağlamında araştırmalar yürütmektir (Peixotto 2006: 75). Ayrıca hikâye tamamlama tekniğinde, bu çalışmadan farklı olarak, çocuğa ya bir başlık ya da bir cümle verilerek bunları tamamlamaları ya da geliştirmeleri istenmektedir (Morris 1951: 518).

Masal tamamlama tekniğini kullanmaktaki amaç çocukların hayal güçlerini en üst düzeyde kullanmalarının istenmesidir. Böylece çocuklar kendilerini ifade edecek daha geniş alana sahip olacaklardır. Projektif yöntemlerin tümünde elde edilmek istenilen de budur. Projektif yöntemlerin en çok bilinenlerinden ve kullanılanlarından olan Rorschach ve Tematik Algı Testlerinde mürekkep lekeleri ve belirsiz, yoruma açık resimler kullanılmasının nedeni de budur. Böylece katılımcılara bu uyarılara cevap

verirken hayal güçlerini kullanmakta olabildiğince çok özgürlük tanınması hedeflenmektedir (Pelto 1970: 112).

Masal tamamlama tekniği, çocukların masalları kendi benlik şemaları doğrultusunda tamamlayacakları ve böylece kendi kültürel önermelerini açığa çıkartacakları varsayımından hareketle kullanılmıştır. Çocukların masalları tamamlarken kullandıkları yargılayıcı ifadeler, olumlu ya da olumsuz nitelikler taşıyan önermeler, genelleme şeklindeki ifadeler benlik şemalarının bir temsili olarak kabul edilmiştir.

Çalışmada kullanılan masalların seçim aşamasında birçok millete ve kültüre ait halk masalları incelenmiştir. Masalların seçiminde çocukların daha önce duymadıkları masallar olmaları göz önünde tutulmuştur. Bunun nedeni çocukların masallardaki olay ve durumlar ile ilgili zihinlerindeki masal kalıplarını kullanmalarından ziyade masallar üzerinde düşünmelerinin istenmesidir. Olaylar ve durumlar üzerinde akıl yürütmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda her bir çocuğa bu masalları daha önce duyup duymadıkları sorulmuş ve hepsinden duymadıkları cevabı alınmıştır. Bu özelliğin çocukların masalları dikkatle dinlemelerinde ve bir sonraki masalı duymak için sabırsızlanmalarında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle Türk masalları yerine dünya masallarına odaklanılmıştır. Farklı öğelerden, karakterlerden, kurgulardan oluşmalar da farklı halklara, kültürlere ve dillere ait masalların birçoğunda konuları ve anlatımları yönünden ortak özelliklere rastlanmıştır. Boratav'a göre bu durum, masalların "sözlü halk edebiyatı türleri içinde ülkeden ülkeye, çağdan çağa en çok yayılan yaratmalar" olmalarından kaynaklanmaktadır (Akt. Özkırımlı 1982: 815). Araştırma esnasında Türk masalları da incelenmiş, bu ortaklıklara orada da rastlanmış ve bu nedenle çocukların seçilen masalları kolayca kavrayabileceklerine, yabancılik çekmeyeceklerine kanaat getirilmiştir. Bu amaçla önce farklı kaynaklardan belirlenen 10 masal çalıştığımız yaş grubundan ancak örneklem grubu dışından iki çocuğa uygulanmıştır. Buradaki amaç çocukların daha rahat anlayıp tamamlayabilecekleri ve çalışma açısından daha fazla veri sağlanabilecek masalları belirlemektir. Bu aşamanın sonunda seçilen masallar ve ait oldukları milletler, çocuklara sunuldukları sırayla, şöyledir:

- 1- Tazının Çizmeleri (Romen masalı) (Behramoğlu 2007: 79-86)
- 2- am Kozalakları (Rus masalı) (Demirkan 2000: 353–354)
- 3- İyiliğin Değeri Bilinir mi? (Macar masalı) (Demirkan 2000: 461–462)
- 4- Yoksul Genç Hakkını Nasıl Aldı? (Özbek masalı) (Demirkan 2000: 140- 141)

Çocukların masalları kavramalarını kolaylaştırmak amacıyla bazı isimlerde değişiklikler yapılmıştır. Örneğin Tazının çizmeleri masalında *Güngörmüş Dede* yerine *hancı*; am Kozalakları masalında *başkent Moskova* yerine *şehir*, *ar* yerine *kral* kelimeleri kullanılmıştır.

Görüşmeler ocuklarla birebir ve çocuğun dikkatinin dağılmasını mümkün olduğunca azaltmak için dış etkilerden olabildiğince izole bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan çocuğa çalışmanın nasıl yapılacağı açıklanmış, daha sonra tek tek masallar okunmuş ve her birinden sonra çocuğun bu masalı tamamlaması istenmiştir. Sadece ‘İyiliğin Değeri Bilinir mi?’ masalı üç kısma ayrılarak okunmuştur. Burada ilk iki kısımdan sonra yine çocuklardan bu masalı tamamlamaları istenmiştir. Bu masalı diğerlerinden ayıran nokta, sonuç kısmının üçüncü kısım olarak çocuklara okunmuş olması ve sadece soruları cevaplamaları istenmesidir. Sonuç kısmının da verilmesindeki amaç, çocukların kendilerinin tamamladıkları kısımlardaki sonuç ile masalda verilen sonuç ile ilgili yorumlar arasında farklılık olup olmadığını görmek ve sonuçta verilen cezayla ilgili çocukların fikirlerini öğrenmektir. Bu işlem bittikten sonra ise çocuklara masaldaki karakterler, olaylar ve durumlar ile ilgili hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Çocukların anlattıkları masallar ve sorulara verdikleri cevaplar aynen kayıt edilmiştir. Çocukların kendilerini daha rahat hissetmeleri ve dikkatlerinin dağılmasının önlenmesi amacıyla herhangi bir teknik kayıt aracı kullanılmamıştır.

Bu çalışma yürütülürken yöntemin standartlaştırılması Pelto'nun<sup>7</sup> (1970) da önerdiği adımlara uygun olarak sağlanmıştır. Buna göre, "Hacettepe Üniversitesi Antropoloji Bölümü'nde yüksek lisans yapıyorum. Mezun olabilmek için bir ödev hazırlamam gerekiyor ve bu ödev için de bana yardımcı olmanı istiyorum. Şimdi sana dört tane masal okuyacağım; ancak bu masallar tamamlanmamış eksik masallar, senden bu masalları tamamlamanı istiyorum. Daha sonra da bu masallarla ilgili birkaç soru soracağım. Masalları istediğin şekilde ve uzunlukta tamamlayabilirsin. Ben masalları okurken anlamadığın bir kelime ya da kaçırdığın bir yer olursa beni durdurup sormanı istiyorum çünkü benim için masalları anlamam önemli. Sen masalları tamamlarken ben söylediğin her şeyi yazacağım bu yüzden çok hızlı anlatmazsan sevinirim" şeklinde bir açılış yapılmıştır. Çalışmada, ekler bölümünde görülebileceği gibi, her masal için sorulan belli sorular bulunmaktadır. Ancak çocukların verdikleri cevaplara göre konuyu kimi zaman açmak, kimi zaman da konunun derinine inmek üzere o anda yeni sorular da sorulmuştur; masallar ve masallarla ilgili sorular her çocuğa aynı sırayla sunulmuştur; çocuklar masalları tamamlarken sadece not alınmış, herhangi bir müdahale, mimik yapılmamıştır; çalışma bittiğinde çocuklardan masalların içeriklerini ve soruları arkadaşlarıyla paylaşmalarını istenmiş, nedeni de açıklanmıştır. Çalışma süresince de masalların önceden paylaşıldığıyla ilgili bir ipucuna rastlanmamıştır.

Çalışmanın sonunda çocuklara, farklı sosyo-ekonomik düzeyler (SED) ile ilgili değerlendirme yaparken yararlanmak üzere sosyal çevreleri ve aile bilgileriyle ilgili kişisel bilgi formundaki sorular yöneltilmiştir.

<sup>7</sup> Pelto'nun ( 1970: 127-128) önerdiği yöntemi standartlaştırma adımları şunlardır:

- 1- Araştırmanın neyle ilgili olduğu ve katılımcılardan ne beklendiği ile ilgili yapılacak açılış açıklaması mümkün olduğunca aynı kelimelerle ve aynı şekilde katılımcılara ifade edilmelidir.
- 2- Sorulacak sorular standartlaştırılmalı. Her katılımcıya aynı sorular sorulmalıdır.
- 3- Katılımcıya sunulan uyaranlar her katılımcıya aynı sırayla sunulmalıdır.
- 4- Araştırmacı katılımcıların hikâyeleriyle ilgili bir yorum yaptıysa (örneğin; 'Tamam bu iyi, şimdi diğerine geçelim.' gibi) tüm katılımcılar için aynı yerde aynı yorumu yapmalıdır.
- 5- Araştırmacı tavır ve sözleriyle katılımcıların vereceği cevapları etkileyebileceğinin farkında olmalıdır.
- 6- Araştırmacı katılımcılara çalışması bitene kadar uygulanan testin içeriğini çevresiyle paylaşmamasını ister. Çünkü her bireyin kendi tepkisini elde etmek ister, başkalarından etkilenmesini istemez.
- 7- Bazı durumlarda araştırmacı sunduğu testin belirli bir bölümüne amacı doğrultusunda dikkat çekmek isteyebilir. Çünkü katılımcıdan standartlaştırmak istediği bir konuda tepki/yorum almak ister. Böyle bir şey yapacaksa bunu her katılımcı için aynı olacak hale getirmelidir.

### 3. 4. ÖRNEKLEM

Ahlaki gelişim dönemleri üzerinde ilk çalışmaları ortaya koyan Piaget'nin, çocukların ahlaki özerklik döneminin özelliklerini göstermeye başladıkları yani bilişsel algılarında değişimlerin görülmeye başlandığı yaş olarak ifade ettiği 10 yaş çalışma örneğini oluşturmada dikkate alınmıştır. Ancak bu konuda kesin bir yaş sınırı vermek mümkün olmamaktadır. Bilişsel gelişim söz konusu olduğunda gerek Piaget gerekse Kohlberg'in vurguladığı gibi, dönemler arasında ani geçişlerin olması beklenmemektedir. Bu nedenle Piaget'nin ahlaki özerklik dönemi özelliklerini taşıması beklenen çocukların seçiminde yaş grubunun 10- 12 yaşları arasında tutulması uygun görülmüş ve çalışmanın örneği 10-12 yaşları arasındaki kız ve erkek öğrencilerden oluşturulmuştur. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar arasında bir karşılaştırma yaparak, adalet algılarıyla ilgili benzer ve farklı özelliklerin saptanması istendiğinden, alt-orta SED'den 15 çocuk ve üst-orta SED'den 15 çocuk olmak üzere iki farklı SED'den toplam 30 çocukla görüşülmüştür. Alt-SED'i oluşturan çocukların tamamı bir sivil toplum kuruluşu bünyesinde eğitim gören çocuklar arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Görüşmelere Ankara'nın Etimesgut ilçesinde çoğunlukla alt-orta SED'deki çocukların eğitimiyle ilgilenen bu kuruluşta başlanmıştır. Buradaki çocuklarla yapılan görüşmelerde SED farklılıklarına çok fazla vurgu yapıldığı dikkati çekmiştir. Buradan hareketle farklı bir SED'de bulunan çocuklarla da görüşme yapma fikri doğmuştur. Üst-SED örneği oluşturulurken çocukların bir kısmına bireysel ilişkiler vasıtasıyla ulaşılmış ve kartopu tekniği ile ulaşılan çocukların çevresindeki çocuklarla örneklem genişletilmiştir.

Üst-orta SED'deki çocuklarla yapılan görüşmeler ev ortamında yapılmıştır. Ancak her iki SED'deki çocuklarla daha önce bahsettiğimiz izole ortam sağlanarak görüşülmüştür. İki ortam arasındaki farklılıktan dolayı çocukların rahat olmaları ve araştırmacıya bakış açılarının farklı olması gibi belirtilerle karşılaşılmamıştır.

İki farklı SED'in karşılaştırılabilmesi açısından çocuklara, ekte sunulan 'kişisel bilgi formu' kapsamında bazı sorular yöneltilmiştir. Bu sorularla hem çocuğun sosyo-ekonomik düzeyiyle ilgili bilgi almak hem de içinde buldukları çevreyi ve bu çevre

içinde kendilerini nasıl konumlandırıp algıladıklarıyla ilgili fikir sahibi olmak hedeflenmiştir. Bu bilgiler çalışmada gerek bulguların değerlendirilmesinde gerekse de tartışma ve sonuç bölümlerinde yapılan değerlendirmelerde kullanılmıştır.

### 3. 5. ANLATI ANALİZİ

Kültürleri ve kültürlerin özelliklerini belirlemek ve anlamak için birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri de insanların zihinlerinde bulunan bir dizi varsayım, kural ve şemanın ne olduğunu, nasıl bir işlev gördüklerini saptamaktır. Bu bilişsel sistemlere ulaşmak için kullanılacak en temel araç olarak da dilin kullanımı gösterilmektedir (Davies 2008: 186). Burr (1995: 56), “benliğimizin, bir insan olmanın ne demek olduğuyla ilgili fikrimizin ve kendi kimliğimizin dahil olduğu bilincimizin tüm ‘nesnelere’ nin dil tarafından inşa edildiğini” ifade etmektedir. Bu yüzden, insanların “dünyayı, kendilerini ve çevrelerini nasıl algıladıklarını ve düzenlediklerini keşfetmek için kullanılan dil” (Davies 2008: 187) anlatı analizinin temelini oluşturmaktadır.

Temel olarak bir olaylar dizisini ortaya koyan anlatı, bir olayın betimlenmesi olarak tarif edildiği gibi (Aristotle), bilgiyi (White 1987) ya da deneyimleri düzenleyen bir araç olarak da tanımlanmaktadır. Anlatılar kültürlerin ürünleridir. Belirli bir gruba dahil olan insanlar, anlatıların farkına varmak ve onları üretmek için gerekli olan gelenekleri paylaşmaktadırlar (Shuman 1996: 836-837). Kültürel bir ürün olan anlatı çoğunlukla, içinde değerler ve ahlaki unsurlar barındıran yazılı metin olarak da tanımlanmaktadır (Daiute ve Lightfoot 2004: xiv). Anlatı bir hayat hikâyesi, bir antropologa ait anlatı biçiminde tutulmuş alan notları, kişisel mektup, günlük bir konuşma ve masal olarak karşımıza çıkabilmektedir (Lieblich, Tuval-Mashiach ve Zilber 1998: 2).

Anlatılar sayesinde anlatıcıların sosyal ve kültürel dünyaları, bunların bireyler üzerindeki etkileri, oluşturdukları anlam sistemleri (kültürel modeller) ve anlatının üretiminde rol oynayan bütün bağlamlar ile ilgili bilgi edinme imkânı bulunmaktadır (Shuman 1996: 839). Anlatı analizi zamanla değişim gösterebilen sosyo-kültürel bağlamlar içinde insanların hayatlarını anlamlandırma yollarını araştıran bir araç olarak değerlendirilmektedir (Phinney 2000: 28). Yani değişen kültürel, tarihsel ve gelişimsel

faktörler analizde göz önünde bulundurulmaktadır. Aynı zamanda birey ve toplum arasındaki ilişkiyi düzenlemek ve aydınlatmak için bir araya gelmiş birçok etki hakkında özgün anlayışlar oluşturmaktadır (Daiute ve Lightfoot 2004: xii).

Anlatı analizi çalışmalarında araştırmacı görüşme yapılacak kişilerin veya anlatıcıların seçimi ve anlatıyı/ öyküyü elde etme yöntemleri ile ilgili kararlara yol gösterici bir araştırma sorusuna veya genel bir yönelime sahip olmakla birlikte, genellikle bir hipotez oluşturmaz. Araştırmanın özgül yönelimleri toplanan materyallerin okunup, değerlendirilmesinden sonra ortaya çıkar ve gerekirse hipotezler bu noktadan sonra oluşturulur (Lieblich, Tuval-Mashiach ve Zilber 1998: 10). Lieblich ve diğerleri (1998: 12), anlatı çözümlerinde iki ana boyutun söz konusu olduğunu söylemektedir. Bunlar bütüncülüğe karşı kategorik yaklaşımlar ve içeriğe karşı şekildir. Yazarlar bu boyutları kullanarak dört temel anlatı okuma ve değerlendirme şekli sunmaktadırlar (bütünlükçü-içerik, bütünlükçü-şekli, kategorik-içerik ve kategorik-şekli). Anlatı temelinde özgünlük ve çeşitlilik barındıran bir yöntem olduğundan yazarların da belirttikleri üzere bu şekillerden birini benimseyerek bir anlatıyı ele almak mümkün olmamaktadır. Bu çalışmada okuma ve değerlendirme yapılırken de bu yaklaşımların farklı birleşimlerinden faydalanılmıştır.

Masalların çözümlenmesinde ilk önce çocukların en fazla tekrarladıklarından başlanarak adaletle ilgili bütün ifadeleri gözden geçirilerek tekrarlanma sıklıkları açısından not edilmiştir. Çalışmada üzerinde duracağımız konular bağlamında tüm çocukların ifadeleri, her bir masaldaki karakterleri (iyi-kötü, haklı-haksız, vb.) nasıl değerlendirdiklerine göre, adaletsizlik karşısındaki yaklaşımlarına ve adaleti tekrar sağlamak için ürettikleri çözümlere göre hazırlanmış matrisler içine yerleştirilmiştir. Daha sonra çocukların adaletle ilgili kültürel önermeleri iki farklı SED karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

### **3. 6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Masal uygulamaları, resmi kurumlardan izin almaktaki güçlük nedeniyle okullarda yapılamamıştır. Bu nedenle alt-orta SED'den çocuklara bir sivil toplum kuruluşu

vasıtasıyla ulaşılmıştır. Üst-orta SED'den çocuklara bireysel çabalarla ulaşılmaya çalışıldığından örneklem grubunu oluşturmada güçlük çekilmiş ve buna bağlı olarak zaman sorunuyla karşılaşmıştır.

Çocukların SED'ini ortaya koyarken ailelerinin gelir durumlarına ait doğrudan bilgiye yer verilememiştir. Bunun nedeni çalışmaya başladığım sivil toplum kuruluşunda çocukların ailelerinin gelir durumlarına ait soru sorulmamasının rica edilmesi olmuştur. Çocukları oraya kaydederken kendilerinin bu konunun ayrıntılarına girmedikleri, onlar için ailelerinin gelir durumlarının önemli olmadığı belirtilmiştir. Çocukların bu kuruluşa karşı olan güven ve rahatlık hissini bozmadan bu çalışmayı yapabilmek için kişisel bilgi formunda doğrudan gelir durumu öğrenmeye yönelik sorulara yer verilememiştir. Bunu yerine ailede çalışan bireylerin sayısı ve meslekleri sorulmuştur. Ayrıca görüşmeler dışında çocuklarla yapılan sohbetler esnasında da bu konuya ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Dolayısıyla yöntem gereği üst-orta SED'deki çocuklara da aynı kişisel bilgi formu sunulmuştur.

## 4. BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda iki farklı SED'den çocuklara tamamlatılan her bir masalda adalet kavramıyla ilgili çeşitli boyutlar yer almaktadır. Bunlara kısaca göz atmak gerekirse;

*Tazının Çizmeleri* (Masal 1) masalında iyi niyetli bir karakterin (tavşan), kötü niyetli bir karakter (tazı) tarafından kandırılması ve üçüncü bir karaktere (hancı) borçlu kalınması durumu sergilenmektedir. Çocuklardan hem tazı ve tavşan arasındaki olayın hem de hancı ve tazı-tavşan arasındaki olayın değerlendirmelerini sağlayacak sorular yöneltilmiştir. Burada çocuklardan haklı ve haksız olan taraflar, haksız olana bir ceza verilip verilmeyeceği, verilecekse nasıl bir ceza verilmesi gerektiği, haksızlığı yapanın niyeti, olayın nasıl çözümleneceği (haklı lehine mi, haksız lehine mi gibi) konularında ipuçları elde edilmesi hedeflenmiştir.

*Çam Kozalakları* (Masal 2) masalında biri zengin, biri de fakir iki kardeş ve yaşadıkları ülkenin kralı arasında yaşanan bir olay anlatılmaktadır. Zengin ve yoksul terimlerinin sık sık kullanıldığı bu masalla çocukların adaletin sağlanmasında sosyo-ekonomik düzeyin (SED'in) etkisini nasıl değerlendirdikleri tespit edilmek istenmiştir. Aynı zamanda "hak etme" kavramıyla ilgili sahip olunan görüşler öğrenilmek istenmiştir. Haksızlığa karşı nasıl tepkiler verileceğiyle ilgili düşüncelerin elde edilmesi hedeflenmiştir.

*İyiliğin Değeri Bilinir Mi?* (Masal 3) masalı diğer üç masaldan farklı ele alınmıştır. Masal çocuklara üç parça halinde okunmuştur. İlk önce masal, çocukların masalın sonunu daha özgürce getirmelerini sağlayacak şekilde kritik bir noktada kesilmiştir. Burada yapılan bir iyiliğe verilen kötü karşılığa tepkilerinin ne olacağı görülmek istenmiştir. Daha sonra kesilen yerin devamı niteliğinde, kötülük yapanın bunu neden yaptığının ipuçlarını taşıyan ve üçüncü bir karakterin ortaya çıkarak çözüm aşamasına dahil olduğu bir bölüm okunmuştur. Buradaki amaç kötülük yapanın kafasından geçenleri öğrendikten sonra sonuçla yani verilecek ceza ya da tepkiyle ilgili bir değişiklik olup olmayacağı, olacaksa da bunun nasıl bir değişiklik olacağı öğrenilmek

istenmiştir. Yani haksızlığın yapılma nedeninin sonucu etkileyip etkilemeyeceğiyle ilgili görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Son kısımda masaldaki çözüm verilmiş, bundan sonra herhangi bir tamamlama istenmeyip sorulara geçilmiştir. Çocukların verilen cezayla ilgili düşüncelerinin elde edilmesi hedeflenmiştir. “Hangi koşullarda ne tür cezalar verilmeli?” ya da “Ceza verilmeli mi?” gibi sorulara yanıt aranmıştır. Yani adaletin nasıl sağlanacağı sorusunun cevapları aranmıştır.

*Yoksul Genç Hakkını Nasıl Aldı?* (Masal 4) masalında bir iddiaya giren ancak gereğini yaptığı halde iddiadan alması gereken ödülü alamayan yoksul genç ve iddiaya girdiği zengin komşu karakterleri vasıtasıyla çocukların haksızlık karşısında nasıl bir tepki verilmesi gerektiğiyle ilgili görüşleri alınmak istenmiştir. Yine bu masalda da sosyo-ekonomik düzey ve adalet ilişkisiyle ilgili değerlendirmeler gözlenmek istenmiştir.

Seçilen bu masalların bize verdiği imkânlar ölçüsünde, bu çalışmada ilk önce çocukların adaletsiz davranan taraf ve adaletsizlikle karşılaşan tarafları nasıl değerlendirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra adaletsizliği yaratan tarafın ne düşünerek bu şekilde davranmış olabileceğine dair çocuklarda var olan yargılar saptanmak istenmiştir. Böylece hangi durumlarda, koşullarda adaletsizlikle karşılaşılabilineceğine dair görüşleri alınmak istenmiştir. Saptanan haksızlık ve adaletsizliklere karşı nasıl yaklaşımlar sergilendiğinin saptanması bir sonraki değerlendirme aşamasıdır. Burada daha çok tüm masallar kapsamında ortaya çıkan sonuçların genel bir değerlendirmesi ve edilgin tepkiler ele alınmaktadır. Adaletsizliğin ortadan kaldırılmasının, haklıya hakkının verilmesinin yolları daha çok ödül-ceza bağlamında ele alınmaktadır. En son bölümde ise karşılaştığımız iki farklı SED bağlamında sosyo-ekonomik durum ve adalet arasındaki ilişki değerlendirilmektedir.

#### **4. 1. ÇOCUKLARIN MASAL KARAKTERLERİNE İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ**

Çocuklara her masaldan sonra karakterlerin özellikleri ve davranışlarına yükledikleri anlamları öğrenmek üzere sorular sorulmuştur. Böylece masalda haklı ve haksız olarak ayırt ettikleri karakterleri nasıl tanımladıkları görülmek istenmiştir. Bu karakterlerin

sergiledikleri davranışları adalet açısından değerlendirdiğimize göre bunların “ahlaki davranışlar” kategorisi içinde olduklarını söylemek mümkündür. Çocukların masallardaki karakterler için kullandıkları sıfatlar (iyi, kötü, dürüst olmayan, vb.) onların ahlaki kodlarının bir dışa vurumu olarak değerlendirilmektedir (Shweder ve diğerleri 1981: 289). Ahlaki davranışların “büyük bir kısmı ‘iyi’ ve ‘kötü’ şeklindeki yargılarla” değerlendirmekte ve bu davranışlar “benliğin ve kimliğin yansımaları olan davranışlar” (Güngör 2000: 17) olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda masal karakterleri tanımlanırken, genellikle haklı, mağdur olan, haksızlığa uğrayanlar için ‘iyi’; haksızlık yapan, haksız olanlar için ise ‘kötü’ nitelendirmelerinin kullanılması tesadüf olmamaktadır. İyi-kötü ayrımı çocukların ilk önce ailede, sonra arkadaş gruplarında ve sonra da okulda öğrendikleri en temel, akla ilk gelen kıyaslama biçimidir. Watzlawick’in (1996: 27) “eğer bir şey kötüyse, bunun tersi iyi olmalıdır” anlayışına benzer biçimde, çocuklar masalarda her zaman haksızlık yapan ‘kötü’ bir karakter ve aynı zamanda kötünün tam tersi özellikler gösteren ‘iyi’ karakterler olduğunu söylerler.

Her iki SED’deki bütün çocukların karakterlerin iyi veya kötü olmalarıyla ilgili tespitlerinin neredeyse aynı olduğunu söylemek mümkündür. Neredeyse aynıdır çünkü çocuklar bazı karakterleri hem iyi hem kötü olarak da tanımlamışlardır. İyi bir karakterin aynı zamanda kötü bir davranışı olmuştur ama yine de haklıdır (üst-orta SED’den 5 çocuk, alt-orta SED’den 5 çocuk). Kötü bir karakterin iyi bir özelliği de ortaya çıkmıştır ama yaptığında yine de haksızdır (üst-orta SED’den 3 çocuk bu yorumu yaparken, alt-orta SED’de bu yorumu yapan çocuk yoktur). Her ne kadar kötü olarak değerlendirilmişse de yaptığı harekette haklı olan da vardır (alt-orta SED’de 3, üst-orta SED 4 çocuk). İyi nitelmesi yapılan karakterlerin de kötü şeyler yapabildikleri ancak bu davranışları yüzünden kendilerini haksız konumuna düşürmüş oldukları vurgulanmıştır (üst-orta SED 5, alt-orta SED 5 çocuk). Harter (1999: 50), söz konusu olan yaş aralığındaki çocuk daha önceden birbirinin karşıtı olarak gördüğü özelliklerin benlikte aynı anda var olabileceğini söylemektedir. Çocuk için önceden bir kişi ya iyidir ya da kötü. Ancak bu dönemde çocuk, bir kişinin bazı durumlarda iyi bazı durumlarda kötü olabileceğini kavramaya başlamaktadır.

Peki çocuklar karakterlerin, hangi özelliklerinden dolayı iyi ve kötü olduklarına dair yorumlar yapmışlardır? Haklının ve iyinin göstergesi olarak en çok “*emek harcıyarak para kazanmak*” ifade edilmiştir. Bunu bazı çocuklar doğrudan *alın terine* vurgu yaparak bazıları ise “*iyi biri çünkü çalışarak para kazanıyor*” gibi ifadelerle belirtmişlerdir. Özellikle Çam Kozalakları masalında, masalın içinde de geçen “*alın teriyle para kazanmak*” iyinin, “*bire alıp bine satarak çok zengin olmak*” kötünün özelliği olarak görülmüştür. Bu masalda, çocuklar (alt-orta SED’den 15 çocuk, üst-orta SED’den 14 çocuk) “*bire alıp bine satmak*” davranışını negatif edim olarak ifade etmişlerdir. Bu davranış için kötü, yanlış, sahtekârlık, haksız, kazıklamak ve çıkarıcı gibi nitelermeler yapılmıştır. Üst-orta SED’deki 1 çocuk ise bu davranışın doğru olduğunu, aynı fiyata satarsa kâr elde edemeyeceğini söylemiştir. Aslında üst-orta SED’deki çocukların tümü kâr elde edilmesi gerektiğinde hem fikirdirler. Ancak elde edilecek kârın makul seviyelerde, insanların alım gücünü çok aşmayıp onlara *kazıklandıkları* duygusunu yaşatmayacak şekilde olması gerektiğini söylemektedirler. Burada iki SED arasında şöyle bir farklılık ortaya çıkmaktadır: Alt-orta SED’deki çocuklardan 5 tanesi “*kaça aldıysa o fiyata*” ya da “*daha aşağısına*” satması gerektiğini belirtmiştir. Yani onlara göre kâr elde etmek de kötü bir davranıştır. Tüm masallar göz önüne alındığında, alt-orta SED’den 14 çocuk ve üst-orta SED’den 10 çocuk haksızlığa uğrayan için “*emek harcıyarak hak etmiştir*” dolayısıyla “*emeğinin karşılığını almalıdır*” şeklinde yorum yapmışlardır.

Masalların genelinde özellikle kötü-haksız olarak belirtilen karakterler için “*yalancı*” tanımlaması sık rastlanılan kavramlardan olmuştur (alt-orta SED’de 14 çocuk, üst-orta SED’de 6 çocuk). Tanımlamalarda, yalancı nitelermesini takip eden diğer kavramlar *kurnaz*, *sahtekâr*, *üçkâğıtçı* nitelermeleridir. SEDler arasında yalancı tanımlamasının yarı yarıya olmasının nedeni budur. Üst-orta SED’deki diğer çocuklar yalancı nitelermesi yerine bu kavramları kullanmışlardır.

#### 4. 2. ‘HAKSIZLIK’ YAPANIN DÜŞÜNCELERİ VE GEREKÇELERİ

Haklı ve haksızın hangi taraflar olduğunu belirledikten sonra sıra bu haksızlığın neden yapıldığıyla, haksızlık yapanın ne düşünerek böyle bir davranış ya da eylemde

bulunduğuyla ilgili çocukların yorumlarına bakmak gerekmektedir. Üst-orta SED'deki çocukların alt-orta SED'dekilere göre daha çeşitli ve ayrıntılı gerekçeler sundukları gözlenmiştir.

Her iki SED'de de karşımıza çıkan ortak bulgu, çocukların olumsuz nitelikler yükledikleri masal kahramanının tek olmayı, eşsiz olmayı istediğine yönelik kurgulamasıdır. Alt-orta SED'deki çocuklar (3 çocuk) Çam Kozalakları masalında zengin kardeşin “*kötü*” olmasının ve yaptığı haksızlığın arkasındaki nedeni “[*k*]ötü çünkü kardeşine yardım etmedi. Tek kendisinin zengin olmasını istiyor. Tek kendisinin ünlü olmasını istiyor.”; “*Kardeşinin hiç kazancı olmamasını istiyor. [sadece kendisinin kazancı olsun, onun olmasın anlamında söylüyor]*”; “*Yoksulu kıskanmış olabilir. Çünkü şehirde ünlü olmasını istemiyormuş. Her yerde kendisinin ünlü olmasını ve kendisinin sevilmesini istiyormuş.*”; “*Onun zengin olmasını istemediği için. Kendisiyle aynı duruma gelmesini istemiyor.*” cümleleriyle ifade etmişlerdir. Üst-orta SED'deki çocuklar da (5 çocuk) “*Kardeşinin kötülüğünü istiyor, ona kötü hisler besliyor. Çünkü hep ben zengin olayım, herkes bana zengin desin, ona yoksul desin istiyor.*”, “*Sadece kendisinin zengin olmasını kardeşinin ona muhtaç olmasını istemiştir. Kimseyi rakip olarak istememiştir.*”, “*O ülkede en zenginin kendisi olmasını istiyor çünkü hırslı biri.*” gibi aynı doğrultudaki ifadeleri tekrarlamışlardır. Yine Tazının Çizmeleri masalında da alt-orta SED'deki çocuklar (2 çocuk) “*Tavşan da aynı çizmelerden alacak diye düşünmüş olabilir. Almasın diye yapmış olabilir (bir tek onda olsun).*”, “*Sadece kendinde o çizme olsun istiyordu.*”, “*Sadece benim çizmem olsun, benim çizmelerim daha güzel olsun diye düşünmüş olabilir.*” derken; üst-orta SED'deki bir çocuğun buradaki niyetle ilgili yorumu “*Tazı, bende olan bir çizmenin başkasında olamayacağını düşünerek davrandım demiş.*” şeklinde olmuştur. Yoksul Genç Hakkını Nasıl Aldı? masalında da üst-orta SED'den bir çocuk aynı doğrultuda “*Zengin, kimsede olmasın bende olsun diye düşünerek alıyor.*” ifadesini kullanmıştır. Bu yorumlarda, ayrışıklık ve özerklik gereksinimlerinin büyük olduğu, kişisel amaçların içinde bulunulan grubun amaçlarından önce geldiği bireyci kültürlerin (Kağıtçıbaşı 2004: 360) ön planda tuttıkları tek olma, eşsiz olma (*uniqueness*) amaç ve isteğine (Cross ve Gore, 2003: 546) negatif anlamlar yüklendiği görülür.

Oysa çocuklar, bu şekilde düşünülmemesi gerektiğini söylemektedirler. Onlara göre “kardeşlerine ve ailelerine yardımcı olmaları, *onları yanlarına almaları; herkesin ailesinin zengin, varlıklı, ünlü olmasını istemeleri*” gerekir. Bu kültürel önermelerin, insanların doğuştan itibaren güçlü ve sıkı gruplara bağlı olduğunu ve bu gruplar içinde sosyal desteğin önemli bir yeri olduğunu söyleyen (Kağıtçıbaşı 2004: 360) toplulukçu kültürü yansıttığını söylemek mümkündür. İçinde bulunulan grubun iyiliği karşısında bireyci çıkarların ikinci plana atılmasını olumlu bir yaklaşım olarak kabul eden bu görüşten yola çıkarak çocukların bu bağlamda daha çok toplulukçu kültür özelliklerini içselleştirmiş oldukları görülmektedir.

Bireycilik-toplulukçuluk, kültürler arası psikolojik farklılıkları (örn. duygular, düşünceler ve davranışlar arasındaki farklılık) açıklayan boyutlardan biridir. ... Bireycilik, bireyler arasındaki bağların gevşek olduğu, herkesin sadece kendine veya çekirdek ailesine bakmak zorunda olduğu kültürler için geçerlidir. ... Bu kültürlerde, bireyler içgruplarından duygusal olarak kopukturlar; ayrışıklık ve özerklik gereksinimleri büyüktür; kişisel amaçlar grup amaçlarından önce gelir; davranışlar yarar-zarar analizi çerçevesinde incelenir ve başkalarıyla çatışma olağandır. ... Toplulukçuluk ise, insanların doğuştan itibaren güçlü ve sıkı gruplara bağlı olduğu ve bu bağlılığın yaşam boyunca, sorgulanmayan bir sadakat karşılığında var olduğu toplumlarda vardır. ... Toplulukçu kültürde, kişinin benliği içgrup terimleriyle tanımlanır; bireyler için grup amaçları bireysel amaçların önüne çıkar; kişinin davranışları içgrupun istekleri ve normları doğrultusunda belirlenir; çatışma hoşgörülmez; grup içi uyum önem taşır; içgrup homojendir ve içgrup-dışgrup ayrımı büyüktür; itaate dayalı sosyalleşme, sosyal destek ve karşılıklı ilişkililik görülür. (Kağıtçıbaşı 2004: 360-367).

Amerika ve Japonya'daki çocuk yetiştirme biçimleri ile ilgili yapılan karşılaştırmalı bir araştırmaya göre (Akt. Cross ve Gore 2003: 541), bireyci kültür özellikleri taşıyan Amerika'da çocuklar çekinmeden açıkça konuşmaları, kendilerini savunmaları, diğer çocuklarla olan anlaşmazlıklarında haklarını ve çıkarlarını korumaları konularında teşvik edilmektedirler. Toplulukçu kültür özelliklerine sahip Japonya'da ise çocuklar kişisel çıkarları grup içi uyumun iyiliği için feda etmeleri gerektiği doğrultusunda yetiştirilmektedir. Çocuklara çoğu zaman negatif duyguları kontrol etmeleri, davranışlarını diğer insanların bakış açılarıyla değerlendirmeleri ve bazen 'kaybetmenin

kazanmak olabileceği' söylenmektedir. Bütün bunlar olgun, ideal insanın, kişisel ihtiyaçlarını ve amaçlarını grup içi uyum için ikinci plana atan insan olduğuna dair kültürel anlayışı yansıtmaktadır. Çalışmada çocukların kendi çıkarlarını düşünen karakterin aslında ne yapması, nasıl biri olması gerektiği (ideal insan) ile ilgili benzer yorumlarının olduğu görülmüştür.

Bu bulgulara ek olarak, alt-orta SED'den 6 çocuk, üst-orta SED'den 5 çocuğun işbirliğinin önemine yaptıkları vurgudan bahsetmek yerinde gözükmektedir. Alt-orta SED'deki çocuklar ortaya çıkan kötü duruma düşmemek için neler yapılabileceğiyle ilgili olarak *"ikisi birlikte satabilirlerdi kozalakları"* gibi yorumlar yapmışlardır. İşbirliği ve rekabet karşıtlığı hakkında, zengin, *"kardeşine yardım ederek birlikte büyük işler yapabilirlerdi"* oysa o *"ben ondan daha üstün, zengin olurum"* diye düşünmüştü; sadece kendisinin işlerinin iyi gitmesi ve fakirin satış yapmasını istemeyen zengin, kardeşiyle *"beraber olmalıydı. Gel kozalak toplayıp beraber satalım diyebilirdi."*; *"kardeşi de zengin bir tüccar olursa ondan çok alışveriş yapan kalmayacak diye telaşlanan"* zengin kardeş yalan söylemek yerine *"kardeşiyle birlikte çalışmalıydı."* Başka bir durumda da hatasını anlayan zengin kardeş, fakir kardeşiyle *"kend işlerini kendileri kurarlar. Ailelerinin durumunu iyi yapmaya çalışırlar"*. Zor durumda kalındığında işbirliği yapılırsa olayların üstesinden daha çabuk gelinir. Örneğin dördüncü masalı tamamlarken adam ve genci birbirine haksızlık yapan iki taraf olarak anlatan ve bu yüzden ikisinin de zor durumda kaldığı bir olay yaratan çocuğun *"adamla genç bir şeyler satmaya gitmişler. Para kazanmışlar. İki kişi de olsa bir ev alıp hepsi içinde yaşamaya başlamışlar."* çözümü verilebilir.

Üst-orta SED'deki çocuklar, haksızlık durumunun çözüldüğü mutlu son için işbirliğine vurgu yaparak *"O günden sonra ikisi birlikte şirket gibi bir şey yani şirkette değil bir grup kurmuşlar. Birlikte iş yapmaya başlamışlar. ... İkisi de çok zengin olmuş."* ve *"zengin kardeş... ortak olmak istediğini söylemiş. Küçük kardeş bu teklifi geri çevirmeyip onunla ortak olmayı kabul etmiş. İki kardeş bütün paralarını paylaşıp büyük tüccarlar olarak yaşamışlar."* ifadeleriyle masalı bitirmişlerdir. Yine işbirliği-rekabet karşıtlığı ile ilgili bu SED'de bazı karşılaştırma niteliği taşıyan ifadelere rastlanmıştır. Örneğin, zengin *"kimseyi rakip olarak istememiştir. Kendi çıkarları için yapmıştır."*

Oysa bunun yerine “*kardeşiyle ortak olup ona da biraz yardım etmeliydi.*”. Başka bir yorumda, zengin kardeşin olaylar kötü hale gelmeden yani “*en baştan kardeşiyle beraber çalışıp daha fazla kazanma*”sının yapılması gereken şey olarak ifade edildiği görülür. Bu konuda çocukların, çocuklarda rekabet duygusunu ön plana çıkarıp çocuğa öğreten yetiştirme şekline sahip bireyci bir kültürden ziyade işbirliğine vurgu yaparak çocukları yetiştiren toplulukçu kültürlerden etkilenmiş oldukları söylenebilir. (Kağıtçıbaşı 2004: 367).

Kişinin karşısındakine haksızlık yapmasının arkasındaki nedenler arasında “çıkarcılık”, her iki SED’deki çocuklar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Çocuklara göre, adaletsizlik-haksızlık yapan sadece kendi çıkarlarını düşünerek böyle davranışlarda bulunmuştur. Sadece bireysel çıkarlarla hareket edildiğinde adaletsizlik ortaya çıkmaktadır. Bireyci kültürün olumsuzlanması olarak yorumlanabilecek olan çıkarıcı hareketler, karşısındakinin ihtiyaçlarını göz ardı edip onu ne duruma düşüreceğini düşünmeden “*bedavaya karnını doyurma*” isteğiyle hareket etme, eğlenme ihtiyacını gidermek üzere iddiaya girip kendi ihtiyacını karşıladıktan sonra karşı tarafa ödülünü vermeme olarak örneklendirilebilir. Çıkarıcı amaçlar güdenlerin sergiledikleri en önemli tavır ise umursamazlık olarak ortaya çıkmaktadır. Bu niyetle hareket edip adaletsizlik yaratan masal kahramanları “*ne olmuş yardım ettiysen? Ben açım seni yiyeceğim.*”, “*banane senin çocuklarından benim karnım aç*”, “*ne yapayım çocuğun hastaysa? Para falan yok, vermiyorum.*”, “*sen de bana inanmasaydın*” gibi umursamaz ifadeler kullanmışlardır. Masalarda çıkarıcı ve umursamaz davrananlar güçlü/zengin olan karakterlerdir.

Çocukların haksızlığa gerekçe olarak gösterdikleri, aslında kötü niyet barındırmayan ancak sonuçları açısından haksızlık teşkil eden nedenler de bulunmaktadır. Bunlardan ilki *doğal* bir ihtiyaç olan “*karnını doyurma isteği*”dir. Birinci ve üçüncü masalla ilgili değerlendirmelerde ortaya çıkan bu gerekçe, her iki masal kapsamında, alt-orta SED’den 11 ve üst-orta SED’den 8 çocuk tarafından dile getirilmiştir. Çocuklar her canlının yaşamını sürdürmesi için karnını doyurmak zorunda olduğunun farkındadırlar ve bunu kabul etmektedirler. Ancak evrensel bir ihtiyaç olsa da sonuçları bakımından adaletsizlik yarattığı düşüncesini de dile getirmektedirler. Çünkü yine evrensel olan

[onlara göre karnını doyurmaktan daha önemli olan] “yaşamını sürdürme, vücut bütünlüğünü koruma” olarak ifade edilebilecek doğal bir hak çiğnenmektedir. Dolayısıyla çocukların ‘yaşamı sürdürme’ hakkını karnını doyurmak gibi bir temel ihtiyaçtan daha önemli gördüklerini söylemek mümkündür. Yaşamını sürdürmek bir insanın en temel ve doğal haklarından. Doğal haklar önemlidir, çünkü güçsüzü güçlüye karşı, yoksulu zengine karşı... vb. tamamen savunmasız bırakmamak için gereklidir (Shweder ve Miller 1985: 50). Hangi gerekçeyle olursa olsun, çok doğal bir ihtiyaç için de olsa, bu temel hak çiğnenmemelidir. Çocuklar bunu adaletsizliğin arkasındaki gerekçe olarak belirtirler ancak bu haksızlığı yapana karşı çok da sert davranılmaması, ağır cezalar verilmemesi doğrultusunda, bilerek ya da bilmeyerek, bir eğilim sergilerler. Alt-orta SED’de 11 çocuktan 9’u, üst-orta SED’de 8 çocuktan 7’si haksız olanı sadece uyarılmış, affetmiş ya da dersini (ceza değil) verdikten sonra bırakmışlardır. Bu sonucun doğal ihtiyaçların hafifletici bir sebep olabileceğini gösterdiğini söylemek mümkündür.

Kötü niyet barındırmayan bir başka neden ise davranışı sergileyenin aslında yaptığı şeyin kötü olduğunu bilmemesi fikrini içermektedir. Buna örnek olarak alt-orta SED’den bir çocuğun ifade ettiği “*aile terbiyesi almamış olması*” yani ailesinin ona yanlış şeyler öğretmesi yüzünden böyle kötü şeyler yaptığıdır. Aynı şekilde üçüncü masalda (alt-orta SED’den 1 çocuk, üst-orta SED’den 3 çocuk) köylüyü yemeye kalkan kurt bunu “*iyiliğin değerinin bilinmediğini düşündüğü için*” yapmıştır. Oysa ona *doğrular* anlatıldığında hareketinden pişman olacaktır.

Nedenlerden bazıları ise kişisel duygulardan kaynaklanmaktadır. Bunlar kıskançlık (alt-orta SED 2, üst-orta SED 1 çocuk), sinirlenmek (alt-orta SED 2, üst-orta SED 3 çocuk), karşısındakini sevmemesi (alt-orta SED 1, üst-orta SED 1 çocuk) ya da kendisinin sevilmediğini düşünmesi (alt-orta SED 1 çocuk) ve kötülük yapmaktan zevk almak (alt-orta SED 1, üst-orta SED 2 çocuk) olarak ifade edilmişlerdir. Bazı durumlarda ise haksızlık yapanlar o anda içinde buldukları durumlar yüzünden bu davranışları sergilemişlerdir. Parası yetmemek, bu yüzden utanmak ve yalana başvurmak (alt-orta SED 2, üst-orta SED 1 çocuk), başından atmak istemek (alt-orta SED 1, üst-orta SED 1

çocuk), para harcamak istememesi (üst-orta SED 4 çocuk) ve öç almak istemesi (üst-orta SED 1 çocuk), bu türden nedenler arasındadır.

### 4. 3. ADALETSİZLİK/HAKSIZLIK KARŞISINDA SERGİLENEN YAKLAŞIMLAR

Adaletsizlikle karşılaşıldığında sergilenmesi gereken ya da sergilenen yaklaşımlar da çalışmanın bir başka boyutudur. Çalışmada çocukların hem içselleştirdikleri kalıplaşmış anlayışları yansıtıp yansıtmadıkları hem de o durum için kendilerine ait fikirlerin ortaya çıkıp çıkmadığı dikkate alınmıştır. Her ne kadar Solomon (2004: 240), “adalet söz konusu olduğunda önemli olanın adaletle ilgili kuramlar yaratmaktan ziyade kişinin işler haldeki adalet duygusu olduğunu” söylemiş olsa da bu çalışma açısından iki boyut da önemlidir. Yani hem çocuklara öğretilmiş, onlar tarafından içselleştirilmiş anlayışlar hem de olması gereken değil de o durum için o anda (işler haldeki) çocuğa en uygun gelen çözüm yolu ele alınmaktadır.

Alt-orta SED’de masal tamamlama kısmında haksızlığa karşı boyun eğmek, hiçbir şey yapmadan bunu kabullenmek en sık rastlanılan tepki olmuştur. Bunun bir uysallık göstergesi olduğunu söylemek mümkündür. Kağıtçıbaşı (2000: 73), “çocuklardan uysallık beklentisinin, sistematik bir kültürlerarası farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Daha geleneksel aile ortamlarında, özellikle tarımsal köy bölgelerinde ve kötü sosyo-ekonomik koşullarda, çocuk eğitiminde uysallığa çok önem verilmekte” olduğuna dikkat çekmektedir. Bunu sırasıyla<sup>8</sup> sonuna kadar hakkını aramak, fiziksel bir ceza vermek (dövmek), işlevsel bir ceza vermek (bulaşık yıkatmak, temizlik yaptırmak, vb.), hatasını anlaması için bir ders vermek, affetmek, bir koşulla affetmek, kendisine yapılan haksızlığın aynısını yaparak hatasını anlamasını sağlamak, “Allah’a havale etmek” (ilahi adalet), bir merciye şikâyet etmek (aile, polis, hâkim, vb.), sadece kızgınlığını ifade etmek, uyarmak/konuşarak hatasını anlatmak, önce bir süre haklı olduğu konusunda ısrar edip daha sonra kaderine razı olmak ve en son da küsmek ya da karşı tarafla ilişkiyi kesmek gelmektedir. Soru-cevap kısmında ise “Sen olsan ne yapardın?”

<sup>8</sup> Bu sıralamalar çocuk sayısına bağlı olarak değil, çocukların tüm masalarda haksızlık olarak karşılaştıkları durumlara verdikleri tepkilerin sayısı temel alınarak yapılmış bir sıralamadır. Sıralamayı tepkilerin tekrarlanma sıklıkları belirlemektedir.

sorusuna verilen cevaplarda ilk sırayı, çocukların masallarda adaletsizliğin söz konusu olduğu 19 farklı durum karşısında sergiledikleri yaklaşım uyarmak, konuşarak yaptığı şeyin yanlışlığını göstermek almaktadır. Bunu sırasıyla bir merciye şikâyet etmek, fiziksel ceza vermek, sonuna kadar hakkını aramak, işlevsel bir ceza vermek, önce bir süre haklı olduğu konusunda ısrar edip daha sonra kaderine razı olmak, hatanın telafisi için biraz süre tanımak, boyun eğmek, bir koşulla affetmek, küsmek, ilahi adalete bırakmak, yaptığı şeyi herkese anlatıp rezil etmek (topluma ifşa etmek)<sup>9</sup>, dersini vermek üzere oyun oynamak ve kendisine yapılan haksızlığın aynısını yaparak hatasını anlamasını sağlamak gelmektedir.

Üst-orta SED'deki çocukların tamamladıkları masallarda adaletsizlikle karşılaşıldığında en fazla sergilenen yaklaşım haksızlık yapana zarar vermeden hatasını anlamasına yardımcı olacak bir ders vermektir. Bunu, sonuna kadar hakkını aramak, işlevsel bir ceza vermek, fiziksel bir ceza vermek, bir koşulla affetmek, küsmek ya da ilişkiyi kesmek, bir merciye şikâyet etmek, bir daha yapmaması konusunda uyarmak ya da hatasını anlamasını sağlamak için konuşmak, önce bir süre haklı olduğu konusunda ısrar edip daha sonra kaderine razı olmak, affetmek, boyun eğmek, ilahi adalete bırakmak, kendisine yapılan haksızlığın aynısını yaparak hatasını anlamasını sağlamak, dersini vermek üzere oyun oynamak ve alt-orta SED'den farklı olarak hakkı olanı almak için gizlice para almak (hırsızlık) takip etmektedir (1 çocuk tarafından). Soru-cevap kısmında üst-orta SED'deki çocuklar en fazla 'sonuna kadar hakkımı arardım' ifadesini kullanmışlardır. Daha sonra en sık tekrarlanan tepki ise önce bir süre hakkımı alma konusunda ısrar ederim ama alamazsam vazgeçerim olmuştur. Bunların dışındaki tepkilerde neredeyse eşit bir dağılım söz konusudur. Ancak yine belli bir sırada vermek gerekirse; işlevsel ceza vermek, fiziksel ceza vermek, kendisine yapılan haksızlığın aynısını yaparak hatasını anlamasını sağlamak, bir daha yapmaması konusunda uyarmak ya da hatasını anlamasını sağlamak için konuşmak, boyun eğmek, hatanın telafisi için biraz süre tanımak, bir merciye şikâyet etmek, dersini vermek üzere oyun oynamak, affetmek, küsmek ve yaptığı şeyi herkese anlatıp rezil etmek (topluma ifşa etmek) olarak sıralanmışlardır.

---

<sup>9</sup> Solomon (2004, s. 353), kişi kendine özgüven duysa da topluluk içinde küçük düşürüldüğü sürece topluluğun üyesi sayılmayacağını söylemiştir.

İki SED’de de fiziksel cezadan kaçınma söz konusudur. Alt-orta SED’deki çocuklar bunun yerine boyun eğme ve uyarma gibi yaklaşımları tercih ederken, üst-orta SED’deki çocuklar ders verme ve sonuna kadar hakkını arama yollarını tercih etmektedirler.

Görüldüğü üzere sergilenen yaklaşımların bir kısmı kızmak, üzölmek ve küsmek gibi edilgin tepkilerden oluşurken bir kısmı adaletsizliği ortadan kaldırmaya; fakir kardeşin zenginleşerek zengin kardeşin fakirleşmesiyle (ikinci masalda), zengin ağanın polislere şikâyet edilip gencin parasını vermesiyle (dördüncü masalda), tazının cezasını çekip köylüye borcunu ödemesiyle (birinci masalda) ve tilkinin yardımıyla kurdun hapsedilip köylünün kurtulmasıyla (üçüncü masalda) haklıya hak ettiğini vermeye yönelik olan çözüm yolları kurgulanmıştır. Bu çözüm yolları başka bir bölümde adaletin sağlanması bağlamında tekrar ele alınacaktır. O yüzden burada sadece edilgin tepkilerden bahsedilecektir.

Edilgin tepkilerde haksızlığa uğrayan karşısındakine çok kızar ama bir şey de yapmaz; haksızlık yapan kendi yoluna o kendi yoluna gider. Bu daha çok masal tamamlamada kullanılan bir yoldur. Çocukların soru-cevap kısmında siz olsanız ne yapardınız sorularına alt-orta SED’den sadece 3 çocuk, üst-orta SED’den ise 1 çocuk bir şey yapmadan giderim yorumunu yapmışlardır. Haksızlığa uğrayan, haksızlık yapana küsebilir ve onunla ilişkisini de kesebilir. Alt-orta SED’den 6, üst-orta SED’den 8 çocuk küsmek, darılmak ya da ilişkiyi kesmek gibi yaklaşımlar sergilenebileceğinden bahsetmişlerdir. Alt-orta SED’deki 6 çocuktan 3’ü, üst-orta SED’deki 8 çocuktan 6’sı bu yolun ceza vermek yerine kullanılması gerektiğini söylemektedirler. Diğerleri ise ilişkiyi kesmenin aslında bir ceza olduğunu belirtmektedirler. Alt-orta SED’de bu fikirde olan çocuklar “*Onunla konuşmayarak cezasını veririm.*”, “*onunla arkadaşlığımı keserdim. Bu ceza ona yeterdi.*”, “*onunla konuşmayarak ceza verebilirim.*” şeklinde ifadeler kullanırken; üst-orta SED’dekiler ise “*konuşmam, beni kaybetmiş olur, cezası bu*”, “*arkadaşlığımı kaybeder, cezasını vermiş olurum*” ifadelerini kullanmışlardır. Nitekim, bu ilişkiyi kesme tepkisini “sevgi esirgeme” olarak ele aldığımızda, bir çeşit ceza olduğunu hatta dövme gibi bir ceza olduğunu söyleyen araştırmacılar bulunmaktadır (Akt. Kağıtçıbaşı 2004: 330). Bu nedenle çocuklar ceza olarak

gördüklerini açıkça ifade etseler de etmeseler de bunu bir ceza olarak görmenin mümkün olduğu söylenebilir. Kağıtçıbaşı (2004), psikolojik bir ceza olarak tanımlanan “sevgiyi esirgeme”yi çocuk yetiştirmede kullanılan disiplin yöntemleri kapsamında ele almaktadır. Çalışmadaki çocukların, bunu ceza olarak gördüklerini belirtsinler ya da belirtmesinler, çocuk yetiştirirken kullanılan çocukla konuşmamak, ona aldırılmaz bir şekilde davranmak ya da onu artık sevmediğini söylemek biçiminde uygulanan bu ceza biçimini içselleştirdiklerini ve kendi muhakemelerinde kullandıklarını söylemek mümkündür.

Başka bir yaklaşım “*sana kötülük yapılsa bile buna iyilikle karşılık vermelisin*” düşüncesi doğrultusunda sergilenmektedir (alt-orta SED’den 5, üst-orta SED’den 4 çocuk). Dördüncü masalda genç kendisine para vermeyen zengin adamı jandarmalar sorgularken “*tamam tamam sen sokmadın göle ben kendim girdim*” diyerek zengin adama iyilik yapmıştır. Zengin komşu yoksullaşmış gencin evine yardım için geldiğinde gencin yardım etmemesine annesinin yorumu “*onlar bize kötü davrandı diye onlara kötülük yapmamalıyız. Her zaman iyilik yapmalıyız*” olmuştur ve genç de bunu kabul etmiştir. Yine zengin komşu fakirleşmiş gence muhtaç olduğunda genç ona yardım edip para veriyor, çocuk bunun nedenini “*İyilik yapmak istiyor. Zengin gibi yoksul olmak istemiyor. Onun gibi pişmanlık duymak istemiyor.*” diye açıklıyor. Böyle davranırlarsa “*hayatları boyunca huzurlu olacaklarını*” da söylemişlerdir. Üçüncü masalda üst-orta SED’den 1 çocuk tarafından, yapılan iyiliğin değerini bilmeyip haksızlık yapan birine ne yapılacağı sorusuna verilen “*ona yardıma ihtiyacı olduğunda yardım etmemelik diye bir şey yapmam. O zaten iyiliğin değerini bilmediği için düşük bir seviyeye düşmüştür. Ben de aynısını yaparak o seviyeye düşmek istemem.*” cevabıyla farklı bir yorum sergilenmiştir. Birinci masalda kendisini kandıran tazının başı belaya girip paraya ihtiyacı olduğunda tavşana yardım ettirilmiştir. Tavşan “*geçmiş geçmişte kaldı, seni zor duruma düşürmek istemiyorum.*” diyerek iyi yürekliliğini göstermiştir. Bunu gerekçesini, daha sonra kendi açısından yanıtlayan çocuk, “*ben ona kötülük etmek değil (onun) bir ders çıkarmasını istiyorum*” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı durumlarda ise çocuklar (alt-orta SED’den 7 çocuk, üst-orta SED’den 10 çocuk) her ne kadar önce haklılıklarını anlatmaya çalışıp bunu göstermek için çaba harcasalar

da daha sonra pes etmek ya da denileni yapmak zorunda kalma doğrultusunda yorumlar yapmışlardır. Alt-orta SED’de bunların genelde gerekçesi tehditten korkma (daha çok birinci masalda) ya da *“bu kadar ısrar ettim, olmadıysa bundan sonra da olmaz”* anlayışı olarak ifade edilmiştir. Ayrıca başta parasını almak için ısrarcı olan gence zengin ağa hâlâ para vermiyorsa daha fazla *“yalvarmasına, ayaklarına kapanmasına gerek yok. Çünkü ona parasını vermek istemiyor”* bu bellidir. Ya da zengin ağa kapısına dayanan annesini hapse attırduğunda genç annesini kurtarır, daha sonra da *“boş vererek evine döner”* çünkü başlarına daha fazla kötülük gelmesini istemez. Yine daha fazla uğraşmak istemeyen bir çocuk *“paramı vermesi için ısrar ederdim. Vermezdi parayı. Sonra ben de üzülerek eve giderdim. Para kazanmayı başka yollardan denerdim”* ifadeleriyle kendisini açıklamıştır. Üst-orta SED’de *“hakkımı savunmak için neler olduğunu anlatırdım... halâ inanmazsa çalışıp paramı öderdim.”*, *“inkar ederdim ama inkar etmekle olmadığı için çalışırdım”* diyen çocuk durumu ispatlayamamaktadır. Buradaki çocuklarda da tehditten ve buna bağlı olarak korkudan kaynaklanan bir mecburiyet hissiyle denileni yapma şeklinde ifadelere rastlanmıştır. *“Eğer paraya çok ihtiyacım yoksa önemli değil der giderim”* cümlesi sadece bu SED’de karşılaşılan bir cevaptır. Burada aslında çocuklarda çaresizlikten ve başka nedenlerden bir kabulleniş söz konusu ancak bunu ifade eden çocuklardan (her iki SED’deki çocuklar içinden) sadece biri hakkını alma üzere ısrar edip alamayınca pes etmeyi tek seçenek olarak ifade etmiştir. Diğer çocuklar bu seçeneği başka seçeneklerle birlikte ele almışlardır. Ya başta ısrar etmiş, sonra pes etmiş ama daha sonra mutlaka bir ders vermişlerdir ya da (dördüncü masal bağlamında) o olaydaki iddiadan vazgeçip yeni bir teklifle zenginine karşısına gitmişlerdir.

Ancak çocuklardan bazıları haksızlık karşısında her zaman ceza verilmesi gerektiğini düşünmemektedirler. Bazıları belli koşulları gerçekleştirme durumunda kimi zaman da koşulsuz karşısındakini affetmeyi de tercih etmişlerdir. Alt-orta SED’den 5 çocuk üst-orta SED’den 4 çocuk koşullu affetmeyi seçenekleri arasında göstermişlerdir. Ancak koşullu affetmenin tam anlamıyla affetmek demek olmadığını söylemek mümkündür. Güleç (2006: 92), yapılan kötülüğün bir karşılık ödeme koşuluyla affedilmesi durumunu ‘kefaret ödetmek’ olarak tanımlamıştır. Ona göre, bu durum affetmekten/bağışlamaktan farklı olarak *“örtük bir oç alma”* eylemidir. Koşulsuz affetmeyi ise *“... kişinin,*

başkasının adaletsizliğine ahlaki bir cevabı” olarak tanımlamıştır. Alt-orta SED’den 6 çocuk, üst-orta SED’den 3 çocuk koşulsuz olarak affetme eyleminden bahsetmiştir. Ancak bu yaklaşımlar incelendiğinde, affetme yaklaşımının yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplarda masal tamamlamalarda kullanıldığının yarısından daha az durum için kullanıldığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak, çocukların masalları tamamlarken o karakterlere bürünerek o durumda yapılması uygun olan şeyi söyledikleri ancak soru kısmında bu karakterlerden sıyrılıp kendileri adına cevaplar vermiş olmaları gösterilebilir. Kendi cevaplarında affetmeyi bir seçenek olarak görmeyen çocukların *“her haksızlığın bir karşılığının olması gerektiği”* fikrinde oldukları gözlenmiştir. Örneğin birinci masalda parasını alamayan hancı affetmek yerine *“borçlarını sonra getirmelerini”* ya da *“yanında çalışmalarını”* söyler. Çünkü hancı emek harcamış, onlara yemek hazırlamıştır. Emeğinin karşılığını almalıdır. Üçüncü masalı tamamlarken affeden çocuklar soru-cevap kısmında *“iyiliğe kötü karşılık veriliyorsa ceza da çekilmelidir. ...Cezasını çekmesi için bir şey yapması gerekiyordu. O yüzden dövmesi burada normal.”* ya da karşı tarafa da aynı şeyler yaşatılarak bir *“ders verilmelidir”* şeklinde yorumlar yapılmıştır. Aynı şekilde haksızlık karşısında boyun eğme, kabullenme davranışına da masal tamamlama kısmında alt-orta SED’de haksızlık içeren 16 durumda rastlanırken, soru-cevap kısmında haksızlık içeren 3 durumda rastlanmaktadır. Ve yine aynı şekilde bu kurgular, yapılan haksızlığın bir karşılığı olması gerektiğine olan inanca bağlanabilmektedir.

Üçüncü masalda kendisine iyilik yapılan bir karakter iyiliği yapana kötülükle karşılık vermiştir. İyiliğin değerinin bilinmesini *“iyilik yapan kişinin hakkını alması”* olarak gören her iki SED’deki tüm çocuklar iyiliğe iyilikle karşılık verilmesi gerektiğini söylemişler ve yapılan hareketi *haksızlık* olarak nitelemişlerdir. *“Teşekkür edip ona borcunu bir şekilde ödemeliydi.”* ifadesindeki gibi açıkça ya da *“iyilik yapıldığında onun karşılığında bizim de iyilik yapmamız gerekir”* sözündeki gibi bir iyiliğe iyilikle karşılık vermenin bir borcun ödenmesi olarak algılandığı görülmektedir. Bir arkadaşı ona yardım ettiyse o da zorda kaldığında yardım ederek borcunu ödeyecektir, adil olan budur. Pek çok toplumda kişinin onuru, toplumdaki itibarı ve kendine saygısı bakımından iyiliğe iyilikle karşılık vererek ödeşmenin çok önemli ve gerekli olduğu belirtilmektedir (Solomon 2004: 310). *“İyilik borcunun iyilikle ödenmesi”* önemlidir

çünkü “iyiliğin değerini bilmeyenlere karşı insan güvenini, saygısını kaybedebilir”. İyilik yaptığı bir arkadaşı onun iyiliğinin değerini bilmezse, “bir daha ona iyilik yapmaz”, “düşündüğü kadar iyi arkadaşı olmadığını” anlar ve onunla arasına “mesafe koyar”.

#### **4. 4. ADALETİ SAĞLAMA YOLLARI/HAKLIYA HAKKINI TESLİM ETME YOLLARI**

Çalışmada, yapılan bir haksızlığın karşılığının verilmesi ve adaletsizliğin oradan kaldırılması gerektiği fikrinin genel olarak çocuklar tarafından paylaşıldığı görülmüştür. Ancak haklının hakkını almasında ve adaletin sağlanmasında izlenecek yollar konusunda farklı fikirlere sahiptirler.

Görüşmeler sonucunda çeşitli adalet sağlama şekilleri ortaya çıkmıştır. Adaletsizlik durumunda ya mağdur (haklı) olan, ya haklının başvurduğu başka bir merci (polis, mahkeme, vs.) yahut da masalın içinde yer alan (kral, tilki, avcılar, anne) ya da çocukların çözüm için kendilerinin ortaya çıkardıkları (kral, aslan, vs.) bir üçüncü karakter çeşitli şekillerde gerekeni yapmaktadır.

Çocuklar bir adaletsizlikle karşılaştıklarında hemen bir tepki vermektense ilk önce bu davranışın sergilenme nedenini öğrenme eğilimi de göstermektedirler. Aslında bu eğilim tam da Piaget’in bu yaş grubunda gözlemlediği bir eğilimdir. Bu dönemdeki çocuk artık sadece sonuca bakarak değil, davranışın arkasındaki nedeni de göz önüne alarak yargılarda ve değerlendirmelerde bulunmaktadır. Alt-orta SED’den 4, üst-orta SED’den de 4 çocuk ilk önce “neden böyle bir davranış sergilediği sorulmalıdır” yorumunu yapmışlardır. Birinci masalda hancının “tehdit ve dövmeyle değil, neden öyle olduğunu”, “ilk önce onlara neden öyle yaptıklarını”, sorması gerektiğine; ancak durumu “sorgulayarak” doğru yargılara varabileceğine dair düşünceler dile getirilmiştir. Tavşanın tazıya onu “neden kandırdığını”, yoksul kardeşin zengin kardeşine “neden böyle bir şey yaptığını” sormasında ise yine karşı tarafa verilecek tepkiyi belirleme hedefi olmakla birlikte içinde bulunduğu durumu anlamlandırma isteği de sezilmiştir. Aynı şekilde “hakkını alamasa” da nedenini öğrenmek isteyenlerin de en azından bu

haksızlığı neden yaşadığını anlama ihtiyacı içinde oldukları alt-orta SED'den bir çocuğun “*paramı vermiyorsan da nedenini açıkla ben de gideyim*” şeklindeki ifadesiyle ortaya koyulmuştur.

Alt-orta SED'deki çocuklardan 3'ü haksızlık yapan tarafın bu eylemi gerçekleştirmesinin arkasındaki niyeti, hem masal tamamlama hem de soru cevap bölümünde, göz önüne alırken 1 çocuk bunu sadece soru-cevap bölümünde ifade etmiştir. Üst-orta SED'de ise 3 çocuk sadece soru-cevap kısmında ilk önce yapılan hareketin nedeninin sorulması gerektiğini vurgularken 1 çocuk masal tamamlamada bunu ifade edip soru-cevap kısmında “*sadece kızarım, başka bir şey yapmam*” şeklinde tepki göstermiştir.

Adaletsizlik karşısında hakkını almak, adaleti sağlamak için sonuna kadar uğraşılması gerektiğini söyleyen çocukların bunu gerçekleştirmek için kullandıkları yöntemlerin çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Masalları tamamlarken hakkını almak için sonuna kadar uğraşıldığını belirtenlerin (alt-orta SED'de 9 çocuk, üst-orta SED'de 14 çocuk) sorulara verdikleri cevaplarda bu amaca ulaşırken kullandıkları yöntemlerin değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri otorite, adalet sağlayıcı olarak görülen bir merciyeye şikâyet ederek hakkını almaktır (alt-orta SED'den 5, üst-orta SED'den 6 çocuk). Üst-orta SED'deki çocukların genellikle en son aşama olarak şikâyet yolunu seçtikleri gözlenmektedir. Onlar alt-orta SED'deki çocuklardan farklı olarak ilk önce kendi çabalarıyla haklarını almaya çalışmaktadırlar. Yine her iki SED'den çocukların ifade ettikleri merciler *ail*e ya da *köylüler* gibi dışlama, ayıplama biçiminde toplumsal yaptırımlar uygulayabilecek toplumsal birimler olabildiği gibi; *jandarma*, *polis*, *mahkeme* gibi pozitif hukuk normları doğrultusunda hareket edecek kişi ve kurumlar da olabilmektedir. Şikâyet mercii olarak *padişahı* gösterenler için padişahın da pozitif hukuk temsilcisi olarak görüldüğünü söyleyebiliriz. Çünkü “bir insanın ancak belli bir rolü yüklendiyse (örneğin yargıçlık ya da yöneticilik) adaleti temsil edebileceğini düşünmeye yatkın olduğumuz” söylenmektedir (Solomon 2004: 46). Burada padişahın üstlendiği rol önemlidir, “*o zamanda her şeye karar veren ve en güçlü olan padişah*” adaleti sağlayan mercidir.

Çocukların pozitif hukuk normları içeren kültürel önermeler kapsamında, adaletin sağlanma süreciyle ilişkilendirdikleri kavramlar da ortaya çıkmıştır. Örneğin *mahkemeye şikâyet ettiklerinde* (burayı ilk aşamada başvurulacak yer olarak görenler) *dava açılacağını* bu dava için bir *avukat* bulunması gerektiği, mahkemede “*hâkim ve savcılarının karar verecekleri*” gibi ifadelerle rastlanmaktadır. Ya da *polisi* adaleti sağlayan merci olarak görenler polisin haksız olana “*haciz cezası vereceğini*” ya da “*hapse atacağını*” söylemişlerdir.

Bir diğer yol ise herhangi bir yere şikâyet etmeden kendi çabalarıyla sonuna kadar hakkını aramaktır (alt-orta SED’de 4 çocuk, üst-orta SED’de 8). Bu durumda hakkını alana kadar *ısrar etmek*, hakkını vermemek üzere ortaya atılmış bir bahaneyi ortadan kaldırmak ve *kendini ispat etmek* üzere aynı iddiaya girmek (4.masalda), olayla ilgili *kanıt*, *şahit* bulup olayın aslını ortaya çıkarma ya da haksızlık yapanın doğruyu söylemesini sağlayacak bir *oyun oynamak* gibi yöntemler kurgulanmıştır.

Sonuna kadar hakkını arama seçeneğinden, üst-orta SED’deki çocuklardan 4’ü masal tamamlamada bahsetmeyip soru-cevap bölümünde bahsetmiş, 10’u her iki durumda da bu fikirlerini dile getirmişlerdir. Alt-orta SED’de ise hak almak için sonuna kadar uğraşma fikrini dile getiren 9 çocuktan 3’ü masal tamamlamada bu yolu seçerken soru-cevap bölümünde bu yoldan vazgeçip “*bir şey yapmam*”, “*önce biraz haklılığımı anlatmaya çalışırım ama olmazsa vazgeçerim*” gibi ifadelerle tam tersi bir yönelim göstermişlerdir. Diğer 6 çocuk ise her iki durumda da sonuna kadar haklarını arayacaklarını belirtmişlerdir.

Çocukların adaleti sağlamada fiziksel cezanın kullanılmasıyla ilgili (dövmek, canını yakmak) görüşlerine bakacak olursak kiminin buna kesinlikle karşı olduğunu, kiminin aslında çok kötü bir şey olduğunu ama burada yapılması gerektiğini düşündüğünü, kiminin dövse de haklı olduğunu ama başka bir yol da bulabileceğini söylediğini, kiminin ise bundan başka yolla haksızın hatasını anlamayacağını düşündüğünü (alt-orta SED’den 2, üst-orta SED’den 3çocuk) görüyoruz. Fiziksel cezanın kesinlikle verilmemesi gerektiğini savunanların (alt-orta SED’den 2, üst-orta SED’den 5 çocuk) temel olarak ifade ettikleri neden yaşam hakkına ve her türlü canlının vücut

bütünlüğüne saygılı olunması gerektiği noktasıdır. Yapılan bir araştırmada<sup>10</sup> (Weston ve Turiel 1980), bir okulda fiziksel zarara yol açan eylemlere izin veren kurallar olmasına rağmen çocukların bu davranışı hoş görmedikleri ve buna izin veren okul politikasını reddettikleri görülmüştür. Burada vurma hareketinden yola çıkılarak insanlara zarar vermenin yanlış olduğu yargısı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da insanlara zarar vermeye ilgili benzer bir ahlaki yaklaşım ortaya koydukları ve çocukların bu konuyla ilgili evrensel denilebilecek bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Birinin canına kast etmek yanlış bir davranıştır. Bu davranışı sergileyenler haksıza cezasını vermek yerine kendileri haksız konumuna düşmektedirler (alt-orta SED'den 4, üst-orta SED'den 1 çocuk).

Çocukların bir kısmı (alt-orta SED'den 3, üst-orta SED'den1) için dövme gibi bir fiziksel ceza verilmemesi gereğinin nedeni olarak bunun bir çözüm olamayacağı *“Döverek bir yere varılamaz.”*, *“Dövünce iyiliğin değerini anlayacağını düşünmüyorum. Daha da bencilleşeceğini düşünüyorum.”*, *“Dövmek işe yaramaz, yine paralarını vermezlerdi.”*, *“İnsanları korkutursa onlar daha çok korkup paralarını ödemezler. Korkarlar ve hiç konuşmazlar.”* ve *“Anlamazdı, sinirlenirdi ve aynı şeyi tekrar yapardı.”*vb. ifadelerle açıklanmıştır.

Birinci masalda hancının dövme tehdidine ve üçüncü masalın sonunda köylünün kurdu dövmesine yapılan yorumlarda aslında çok kötü olan bir davranışın bazı durumlarda uygulanmasının gerektiği düşüncesi (üst-orta SED'den 5, alt-orta SED'den 1 çocuk), ortada bir *“emeğin olması ve bunun hakkının verilmesi gerektiği”* fikri, *“kendisine yapılan iyiliğe karşılık kötülük yapmış”* olması ve *“onun da hesap vermesi gereken kişiler olduğu”* gibi gerekçelerle desteklenmiştir.

<sup>10</sup> 4-11 yaşları arasındaki çocukların kurallar arasındaki ilişkileri, bu kurallara karşılık gelen davranışları ve kuralların toplumsal bağlamını nasıl kavramsallaştırdığını araştıran Weston ve Truiel'in (1980) çalışmasında, bir insanın başkalarına fiziksel zarar vermesiyle ilgili kurallar ile toplum içinde çıplaklık, oyuncakları yerde bırakmak ve yemeğini paylaşmak ile ilgili kurallar arasında çocukların net bir ayırım yaptıkları gözlenmiştir. Yani çalışma sonunda çocukların vurma gibi fiziksel zarara yol açan eylemlere izin veren kurallar ile sayılan diğer hareketleri yapmalarına izin veren kuralları değerlendirmelerinde ve yargılamalarında belirgin bir farklılık görülmüştür. Çocuklar, bir okulda birine vurma serbest olsa dahi oradaki otoritenin hareketin içeriğini, yani birine fiziksel zarar vermesini, hesaba katmadan sadece kurumsal politikayı izleyerek vuran çocuğu azarlamamasını doğru bulmazlar (Weston ve Truiel 1980: 417-422).

Çocukların bazı durumlarda fiziksel cezanın verilebileceği yorumlarından yola çıkarak onlara, hangi durumlarda ne tür cezalar verilmesi gerektiğiyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Çocuklar genelde yapılan şey çok kötüyse, *ağır/büyük ceza* verilmesi gerektiğini, yapılan şey çok kötü değilse *hafif/küçük ceza* verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Buradaki durum tanımlamaları her iki SED’de ortak görülmektedirler. Çocuklar, ağır/büyük cezalar verilmesini gerektiren durumları, *haksızlık yapmak, şiddet uygulamak, cana kast etmek, karşı tarafa zarar vermek, onu küçük düşürmek, azarlamak, çok kırmak, iftira atmak, birinin hakkını gasp etmek, onun olan şeyi almak, büyüklere saygısızlık yapmak ve küfür etmek* olarak belirtmişlerdir. Bu durumlarda verilecek cezayla ilgili alt-orta SED’den çocuklar, dövmek, on tane matematik problemi yazıp çözmek (yani dövmek dışında çocuğa ağır gelen bir başka ceza), canını acıtmak ve kötülüğe aynı kötülükle cevap vermek seçeneklerini sunarken; üst-orta SED’deki çocuklar can acıtmak, zor duruma düşürmek, yemek vermemek, öğretmene söyleyerek okuldan atılmalarını sağlamak gibi cezalar verilebileceğini söylemektedirler.

Hafif ceza verilmesini gerektirecek durumlara örnek olarak, çok kötü bir hareket sadece düşüncede kaldıysa ve uygulanmadıysa, örneğin “*daha yemeden yakalanırsa, ısırmadan yakalanırsa*”; bir hareket “*şaka maksadıyla yapıldıysa*”; “*her insanın yaptığı hataları yaptıysa*”, örneğin “*bir arkadaşına vuruyorsa. Bu hatayı genelde herkes yapar.*” gibi ifadeleri gösterebiliriz. Alt-orta SED’de hafif ceza olarak uyarmanın, hatasını anlatmanın tercih edildiği görülmüştür. Yalnız burada uyardıkları kişilerin uyarıyı dikkate almayıp hata yapmaya devam etmesi haline ceza verilebileceği vurgusu bulunmaktadır. Üst-orta SED’de aynısını ona yaşatma yoluyla ders verme, konuşarak yaptığı hatayı anlatma, bir daha yardım etmeme ve kişisel olarak onu utandıracak bir ceza verme hafif cezalar olarak değerlendirilmiştir. Burada da “*aklı başına gelmezse*” ağır bir ceza verilebileceği yorumunu yapan çocuklara, alt-orta SED’deki kadar çok olmasa da, rastlanmıştır.

Genel anlamda çocukların suçla orantılı ceza verme yönünde eğilimleri olduğu ortaya çıkmıştır. İşlenen bir suç ne kadar büyük, ne kadar çok zarar içeriyorsa verilmesi gereken ceza da buna göre ağır olmalıdır. Fiziksel bir zarar içermeyen ve çok büyük etkileri olmayan suçlarda hafif cezalar verilmelidir. Aynı şekilde çocuklar yapılan

iyiliğe de iyilikle orantılı hediye, ödül ya da karşılık verilmesi gerektiğine dair yorumlar yapmışlardır. “*Hep iyilik düşünen biri*” bunun karşılığını çok para kazanıp “*zengin olarak*” görmüştür. Kendisine iyilik yapılan biri benzer bir yolla bu iyiliğinin karşılığını vermiştir. Bu yargısal ifadelerin intikam<sup>11</sup> ve şükran duygularıyla bağlantılı olduğunu söyleyen Solomon (2004: 310) da, “intikamda cezanın nasıl yerinde ve suçla orantılı olması gerekiyorsa, şükran durumunda da verilen hediye veya ödülün, uygun ve yapılan iyilikle orantılı olması” gerektiğini ifade etmektedir.

Çocukların her iki durumda da uygun gördükleri bir çözüm de işlevsel ceza (bulaşık yıkamak, iş yapmak gibi) vermektir. Üst-orta SED’den 10 çocuk, alt-orta SED’den de 10 çocuk işlevsel ceza verilmesinin fiziksel zarar içeren bir ceza verilmesinden daha uygun olacağını düşünmektedir. Piaget, ahlaki özerklik dönemindeki çocukların keyfi cezalar verilerek acı çektirme eğiliminden ziyade suçla işlevsel yönden ilgili olan cezanın verilmesi eğilimi sergilediklerini söylemektedir. Buna göre cezanın amacı, suçluya suçunun tabiatını hatırlatmak ve onu yola getirmektir. Hatta çocukların bazılarının bu sonuçlara ceza verilmeden ulaşılmasını tercih ettikleri de belirtilmektedir (Akt. Wright ve Crowen 1989: 296). Bu da bizi çalışmamızda sıkça rastlanılan “*ders verme*” ve uyarma/konuşarak hatasını anlamasını sağlama yöntemlerine götürmektedir.

Haksızlık yapana hatasını ve sonuçlarını anlatarak bir daha aynı şeyi yapmasını önlemeye çalışma yoluyla belki o andaki haksızlık durumu telafi edilemeyecektir; ancak bireyin bundan sonraki davranışlarında adaletli davranması sağlanabilecektir. Haksızlık yapana karşı hemen ceza vermek yerine onu yaptığının yanlışlığı hakkında uymayı ve hatasını konuşarak ona anlatmayı tercih edenlerin sayısı alt-orta SED’de daha fazla iken (12 çocuk) üst-orta SED’de bu sayı azalmaktadır (8 çocuk). Bu durum alt-orta SED için değerlendirildiğinde çocukların kendilerine nasıl yaklaşılmasını istiyorlarsa o yönde yorum yaptıkları düşünülebilir. Bu sonuca ulaşmamızın nedeni çocukların masal tamamlamadan ziyade “Sen olsan bu durumda ne yaparsın?” sorusuna cevap olarak bu ifadeleri daha çok kullanmaları olarak gösterilebilir. Burada daha önce de bahsettiğimiz, çocuk yetiştirmede kullanılan bir ceza yöntemi olan psikolojik cezanın başka bir biçimi

<sup>11</sup> Solomon (2004: 294-315), intikamcılığın adaletin tarihsel ve belki de içsel özünde yattığını savunmaktadır. İntikamı adalet duygusunun kökeninde yer alan duygulardan biri olarak görmektedir. İntikamın çoğu zaman rahatsızlık, kızgınlık, hınç ve öfke tarafından desteklendiğini söylemektedir.

olan “kanıt göstererek inandırma”nın (Akt. Kağıtçıbaşı 2004: 330) etkisinden söz etmek mümkündür. Çocukların bu yöntemi de içselleştirdikleri gözlenmiştir. Çünkü çocuklar, tıpkı bu yöntemi izledikleri söylenen büyüklerin onlara yaptığı gibi, haksızlık yapanın davranışının başkasına yaptığı zarara haksızın dikkatini çekmekte, böylece kimi zaman kendini haksızlığa uğrayan yerine koymasını, *empati geliştirmesini*, sağlamaya çalışmaktadırlar.

Çocuklar (alt-orta SED’den 6, üst-orta SED’den 4 çocuk), “...onun parasını yedi, belki onun da paraya ihtiyacı vardı. Bunu düşünmeliydi.”, “Kendini bizim yerimize koy derler. Ağa da anlar hatasını.”, “Kendini benim yerime koysan, neler olurdu düşünsen.”, “Hayatının gitmesinin ne kadar kötü bir şey olduğunu biliyorsun. Aynısını neden bana yapıyorsun? Kurt da yanlış bir şey olduğunu empati yaparak düşünür.”, “Tavşanın yerine koymuş kendini. Bana da böyle yapsalardı diye düşünmüş.”, “Onlarla konuşurdum, kendilerini benim yerime koymalarını söyledim. Yapabilirlerse zaten anlardı durumu.” şeklindeki ifadeleri yoluyla empati kurmanın amacı ve gereğiyle ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir.

Temelinde empati geliştirme amacı olan bir başka tepki de haksıza dersini vermektir. Çocukların büyük bir kısmı ders vermek ve ceza vermek kavramlarını birbirinden ayırmışlardır. Ceza vermeyi daha somut, fiziksel zarar içeren durumlarla ilişkilendiren çocuklar, kendisine yapılan haksızlığın “*aynısını karşı tarafa yapmayı*” ders vermek olarak görmektedirler (alt-orta SED’den 9, üst-orta SED’den 6 çocuk). Çocukların ders vermek olarak tanımladıkları bu yöntemin, Piaget’in bedelini gösterme, aynısını yapma ya da hatasının neye mal olduğunu gösterecek şekilde ceza vermeyi içeren *karşılıklı ceza (reciprocal punishment)* (Shaffer 2000: 330) anlayışını yansıttığı görülmektedir. İkisinde de bu yolla karşı tarafın hatasını anlaması ve bir daha böyle bir şey yapmasının engellenmesi amaçlanmaktadır. En çok dördüncü masaldaki haksızlıklar karşısında önerilen bu çözüm zengin komşunun yoksul genci düşürdüğü duruma kendisinin de düşürülmesi şeklinde sunulmuştur. Yoksul genç, “*sen bana haksızlık etmiştin şimdi ben de sana yapıyorum*” demiş ve “*zengin de yaptığı haksızlığı anlamış ve bir daha kimseye haksızlık yapmamış*”tır. Çocuklar çeşitli masalarda birçok kez (alt-orta SED’de 12 çocuk tarafından haksızlık içeren 25 durumda, üst-orta SED’de 9 çocuk

tarafından haksızlık içeren 17 durumda) bu yolla hatalı olan tarafın hatasını fark etmesini sağlamışlardır. Aynısını karşı tarafa yaparak hatasını anlamasını sağlamada izlenen bir yol da aynı kötü davranışı yapmak ancak sonucunda farklı davranmaktır. Örneğin yine dördüncü masalda “*yoksul genç zengin oluyor. O da zengine aynısını yapıyor. Sabah olunca zengin parasını istiyor. Genç veriyor parayı ‘ben senin gibi defol git demiyorum, bak sana para veriyorum’, diyor*” ve bunun karşılığında zengin de pişmanlığını ifade ediyor.

Kanıt göstererek inandırmada elde edilmek istenilen sonuçla burada da karşılaşmaktadır. Başkasının acısına, üzüntüsüne kendisinin sebep olduğu fikri, empati ile birleşince, haksızlık yapanın yaptığı davranıştan ötürü suçlu hissetmesine ve pişmanlık duymasına yol açmaktadır (Akt. Kağıtçıbaşı 2004: 330). Bu da özürle sonuçlandığında (alt-orta SED’de bir haksızlığın söz konusu olduğu 25 durum içinden 14 durumda, üst-orta SED’de bir haksızlığın söz konusu olduğu 17 durum içinden 9 durumda) haklı olan tarafın hakkını aldığı kabul edilmektedir.

Adaletin yerini bulması yollarıyla ilgili dikkat çeken bir başka kültürel önerme de *ilahi adaletin* (Allah’ın sağladığı) haksıza cezasını vereceğine olan inançtır. Burada hukuk düzeninin Tanrı tarafından kurulduğuna vurgu vardır. Bu adalet anlayışında, “haklının hakkını alması, “haksızın cezasını çekmesi ya yaşarken ya da öldükten sonra mutlaka ilahi adalet (Tanrı) tarafından gerçekleştirilecektir” (Aktaş ve diğerleri 2004: 72). Alt-orta SED’de 7 çocuk ilahi adaletten bahsederken, üst-orta SED’de sadece 2 çocuk ilahi adaletten bahsetmiştir. “*Ben bir şey yapmam. Onu Allah’a havale ederim.*”, “*Allah’a kardeşine dersini vermesi için dua etmiş.*” ifadeleri çocukların adaleti yerine gelmesini Allah’tan beklediklerini göstermiştir. Dördüncü masalda zengin komşunun rüyasına giren yaşlı adam “*o çocuğun rızkını vermezsen Allah sana ceza verir, sen fakir olursun o zengin olur*” diye onu uyarmış; bunun sonucunda da zengin *korkarak* denileni yapmıştır. Alt-orta SED’deki çocuklarla görüşmeler dışında yapılan sohbetler esnasında birçoğunun yazları Kur’an kursuna gittikleri bilgisi edinilmiştir. Kişisel bilgi formlarındaki aile yapısı bilgileriyle birlikte değerlendirildiğinde iki SED arasındaki, ilahi adalete yapılan göndermelerin sayısındaki farkı çocukların yetiştikleri ailenin ve

çevrenin yaşam biçimlerindeki ve anlayışlarındaki farklılıklara bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Adaletin sağlanmasındaki başka bir anlayış da Piaget'nin *içkin adalet (immanent justice)* anlayışıdır. Buna göre sosyal kurallara aykırı yapılan her hareket eninde sonunda cezalandırılır. Yani yapılan hareketin acısı öyle ya da böyle bir yerden çıkar diye düşünülmektedir (Shaffer 2000: 330). İçkin adalet anlayışı örneği olarak tanımlanabilecek olan “*ben bir şey yapmam, o nasılsa cezasını bulur*” şeklindeki anlayıştır. Bu şekilde yorum yapan çocukların azlığı (alt-orta SED'den 3, üst-orta SED'den 4 çocuk) Piaget'nin içkin adaletle ilgili saptamasını destekler niteliktedir. Piaget, içkin adalete olan inancın yaştan ilerlemesi ve deneyimlerin artmasıyla azaldığını belirtmektedir. Çünkü deneyimler, kötülüklerin cezalandırılmayabileceğini ve erdemin ödüksüz bırakılabileceğini göstermektedir. Ve çocuğun zihinsel gelişimi ilerledikçe bunları daha açık bir şekilde görecektir (Akt. Schweder ve Miller 1985: 45).

Üçüncü masalda vurgulanan iyiliğin değerinin bilinmemesi yüzünden ortaya çıkan haksızlık karşısında alt-orta SED'den 7 çocuk ceza verilmeli derken, geri kalan 8 çocuk ceza verilmemesi gerektiğini onun yerine haksızlık yapanın uyarılması ve hatasının anlatılması gerektiği söylemektedir. Üst-orta SED 'de ise bir çocuk dışında hepsi ceza verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Kimi bu cezanın aynısını karşısındakine de yapma şeklinde uygulanması taraftarıyken kimi de onunla görüşmeme, yardıma ihtiyacı olduğunda yardım etmeme gibi ağır olmayan cezalar biçiminde uygulanmasını önermektedir. Bazı çocuklar tarafından cezanın yanında yaptığı haksızlıkla ilgili uyarılması gerektiği de belirtilmiştir.

#### **4. 5. SOSYO-EKONOMİK DÜZEY ÇERÇEVESİNDEN ADALETE BAKIŞ**

Çocuklardaki gelişimsel sonuçları etkilemede erken yaşta ev ortamındaki tipik öğrenme ve öğretme tarzını içeren birçok etken rol oynamaktadır. Bu bağlamda, içinde yaşanılan sosyal sınıf, araştırmalarda giderek daha çok ön plana çıkmakta ve çocuğun bilişsel ve sosyal yeterliğinin değerlendirilmesinde önem kazanmaktadır (Kağıtçıbaşı 2000: 76). Aslında çalışmanın tümü iki SED'deki çocukların bakışlarını değerlendirme üzerinedir.

Ancak çalışma sonucunda sosyo-ekonomik farklılıklar açısından özellikle ele alınması gereken bazı konular olduğu görülmüştür. Bu bölümde sadece bu farklılığın adalet anlayışına yansımaları ele alınacaktır. Çocuklar zenginliğin ve fakirliğin adaletle ilişkisini çoğunlukla ikinci ve dördüncü masallara yaptıkları yorumlarla ortaya koymuşlardır.

Alt-orta SED'deki çocuklar tarafından zenginlere karşı olumsuz bir bakış söz konusudur. Onlara göre, “*zenginler güvenilmez*”dir, “*başkalarıyla oyun oynayan dalga geçen kimseler*”dir. Bunun yanında fakirler iyi davranışları olan, insanlarla iyi geçinen, “*sadece kendisinin ve evinin geçimini sağlamak için alın teriyle çalışan*” kimselerdir. Tazı “*parasını zengin çocukları gibi boşa harcamıştır*”, “*zenginler nedense hep cimridir*”, kardeşi “*zengin olduğu için ona hava atabilir*”. Zenginlerle ilgili olumsuz önermeler sıralarken kendi durumlarından memnun olmadıklarını gösteren ifadeler de kullanmışlardır. Örneğin, “*fakir olduğu için, üstü başı pis olduğu için ondan öğrenebilirdi*” ifadesiyle kendi sosyo-ekonomik düzeyiyle ilgili olumsuz bir algı yansıtılmıştır: *fakirler pistir*. Her ne kadar zenginlikle ilgili olumsuz önermeler kullansalar da dikkat çeken bir nokta olumsuz olarak algıladıkları bu düzeye çıkmayı bir başarı hatta hedef olarak görmeleridir. Çocukların bu isteklerini, açıkça ifade ettikleri “*yoksulluktan kurtarıyor, zengin olmasını sağlıyor*” ve “*böylece onu fakirlikten kurtarmış olurdu*” cümlelerinin yanında birçok masalda ifade ettikleri fakirin giderek zenginleşmesi ve zengininin giderek fakirleşmesi durumu da ortaya koymaktadır. Alt-orta SED'deki bazı çocukların içinde buldukları sosyal konumdan hoşnut olmadıklarını gösteren, adaletin yerini bulması durumunu haksızlığa uğrayanın “*fakirlikten kurtulması*” olarak ifade etmeleri, gruplar arasındaki sosyal statü farklılıklarına bağlı olarak düşük statü gruplarıyla tanımlanmanın, negatif sosyal kimlik algısına ve benliği negatif görmeye neden olduğu savının (Akt. Walsh ve Banaji 1997: 198) en azından burada geçerli olduğu söylenebilir. Sosyal kimlik teorisine göre (Walsh ve Banaji 1997: 199) bireyler her zaman pozitif bir benlik görüşü için uğraştıklarından, düşük statülü gruplara dahil olan bireylerin bunu sağlamak için o grubu terk etmeleri gerektiği bir seçenek olarak sunulmaktadır. Ancak diğer bazı çalışmalarda ve bu çalışmada da gözlemlendiği üzere “*negatiflik durumuna karşın bu gruba üye olanların bazen kendilerini bu gruba göre tanımlamaya, özdeşleştirmeye devam ettikleri*” görülmektedir

(Walsh ve Banaji 1997: 199). Fakir karakterlere atfettikleri olumlu nitelermeleri, onları haklı ve üstün konuma çıkarmadaki çabaları bunun işaretidir.

Üst-orta SED’de, alt-orta SED’de olduğu gibi sosyo-ekonomik konuma ilişkin açık ifadelere çok rastlanmamıştır. Fakirlere ilişkin üst-orta SED’den iki çocuğun *“fakir olmasına rağmen söylenmeden geçiniyor”* ve *“yoksulluğunu ön planda tutup insanları kendine acıtan, yoksulluktan karısına bağırın üzen, onun da çalışmasını isteyen biri değil”* ifadeleri masaldaki fakir karakteri yüceltmek için söylenmektedir. Ancak aynı zamanda fakirlere ilişkin sahip olunan yargılar da ortaya çıkmıştır: Fakirler söylenir, duygu sömürüsü yaparlar, birlikte yaşadıkları insanları üzerler, onları zorla çalıştırırlar.

Bunlara ek olarak daha örtük bir biçimde kendi SED’ini (grubunu) yücelten ve karşı tarafı ötekileştirerek daha aşağı bir konuma yerleştiren önermeler ve kavramlar da ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki üst-orta SED’de 4 çocuk tarafından dile getirilen *“cahil”* nitelendirmesidir. Dördüncü masalda bir çocuk, genç ve annesi için *“fakir oldukları için kimsenin onları dinlemeyeceğini düşündüler. Hâlbuki dinleyebilirlerdi”* diyerek fakirliğe olumsuzluk yüklemekten kaçınmıştır. Ancak devamında *“cahil oldukları için böyle düşünmüşlerdir”* diyerek fakirliğe negatif anlam yüklemekten kaçmamıştır. *“Şehirdekilerin maddi gücü daha iyidir. Şehirde yaşayan insanlar bilinçlidir”* ifadesi cahil kavramını bir ötekileştirme aracı olarak düşünmemize neden olmuştur. İkinci masalda fakir kardeş *“okumuş olsaymış”* neyin ne kadara satılacağını, nasıl zengin olunacağını (ulaşılmak istenen bir konum olarak ifade ediliyor) bilirmiş. Alt-orta SED’deki çocuklar da (2 çocuk) cahilliği kötü karaktere kanma nedeni olarak görüp; fakir *“şehirde yaşamadığı için hiçbir şeyden haberi yoktur, bilgili değildir”* ya da *“okumamış cahil olduğu için inanmıştır zengine”* gibi ifadeler kullanmışlardır.

İkincisi ise üst-orta SED’deki 2 çocuk tarafından ifade edilen *“normal”* kavramıdır. Masallarda kullanılan *“normal bir insan bu iddiaya para için değil eğlence için girerdi, ya da girmezdi. Çocuk iddiaya zor durumda olduğu (fakir olduğu) için girdi.”*, *“yoksulun hayatı düzelmeye başlamış, normal bir hayat sürmeye başlamış”* ve *“zengin adam çocuğa altınını vermiş ve çocuk da zengin olup, normal olup yaşamış mutlu olarak.”* ifadeleriyle kendi hayatlarını (yüksek SED’dekilerin hayatlarını) olması

gereken hayat olarak göstermekte ve bu hayatı yaşamayanları ötekileştirmektedirler. Üst-orta SED'deki bu çocuklara göre düşük SED'deki insanlar 'normal insan', onların hayatlarıysa olması gereken 'normal hayat' değildir. Yüksek SED üyeleri için kendi yaşam standartları, hayatları ulaşılması gerekendir. Bireylerin mutlu olmak ve yaşamlarını düzene sokmak için bu standartlara gelmesi gerekmektedir. Herkes bu normal hayata sahip olduğu zaman adalet sağlanmış olacaktır.

Alt-orta SED'de bahsedilen 'normal' kavramına rastlanmasa da "*yoksulluktan kurtarıyor. Zengin olmasını sağlıyor*" ve "*böylece onu fakirlikten kurtarmış olurdu*" gibi yorumları aslında içinde buldukları durumdan memnun olmadıklarını, bu durumu içinde bulunmaları gereken durum olarak görmediklerini göstermektedir. Yani bunu aslında bir normale dönme isteği olarak da değerlendirmek mümkündür. Adaletsizliğin ortadan kalkması onların bu normal hayata ulaşmalarıyla mümkündür.

Sırf paraya ihtiyacı olduğu için hastalanmasına hatta belki ölmesine neden olacak bir iddiaya girdiği için olaydaki mağdur olan karakteri eleştirenlerin sayısının (alt-orta SED'den 8 çocuk, üst-orta SED'den 5 çocuk) alt-orta SED'de daha fazla olması ve fakirlik yüzünden böyle tehlikeli bir iddiaya girmesini haklı bulanların sayısının (alt-orta SED'den 7 çocuk, üst-orta SED'den 10 çocuk) üst-orta SED'de daha fazla olmasını, "normal" hayata ulaşma isteğiyle birlikte değerlendirmek mümkündür. Alt-orta SED'deki çocukların yarısının kendi konum ve hayatlarından memnun oldukları (hayatlarını normal gördükleri) bu yüzden böyle tehlikeli bir iddiayla para kazanmayı gerekli görmedikleri; diğer kısmının ise daha çok para kazanıp var olan konumlarından daha iyi bir konuma gelmek için gencin davranışını haklı bulduklarını söylemek mümkündür. Üst-orta SED'deki çocukların çoğunluğunun gencin davranışını onaylamaları ise 'yoksul' gencin o konumda olmaması gerektiğine, 'normal' bir hayat yaşaması gerektiğine dair sahip oldukları düşünce olduğu söylenebilir.

Her iki masalda da karşılaşılan "*zenginin giderek fakirleşmesi fakirin giderek zenginleşmesi*" durumu her iki SED'de ifade edilse de (alt-orta SED'de 11 çocuk tarafından 13 durum için, üst-orta SED'de 7 çocuk tarafından 7 durum için) bunun nedeniyle ilgili farklılıklar olduğu düşünülmektedir. Alt-orta SED'de daha çok ilahi

adaleti çağrıştıracak şekilde gerçekleştiği; üst-orta SED’de daha çok içkin adaleti yansıttığı düşünülmektedir. Zengin nedensiz, gizemli bir şekilde ‘birdenbire elindeki servet gitmiş’, ‘hiç neden göstermeden zengin giderek fakirleşmiştir’. Ortada bir gizem ve bilinmezlik vardır. Bu yüzden nedeni bu şekilde ifade edilen olaylarda ilahi adalete, üstü kapalı da olsa, göndermeler olduğu düşünülmüştür. Ancak mallarını çok pahalıya satan tüccardan kimse alışveriş etmez ve kardeşi karşısında fakirleşir ve fakir de emek verip çalıştığı için ödülünü alır ve giderek zenginleşir. Böylece haksızlığı yapan eninde sonunda cezasını çekerken, haklı da hak ettiği yere gelir.

Zengin ve fakirin konum değiştirmesinde bu sefer kralın fakirleştiği bir masal anlatan alt-orta SED’den bir çocuk başka bir noktaya dikkat çekmiştir. Bu masala göre “*kral fakirleştiği için yönetimden gidiyor. Yerine zenginleşen kardeşler geliyor*”. Yani zengin olmak yönetici olmanın bir ölçütü olarak karşımıza çıkıyor.

Alt-orta SED’den çocukların (4 çocuk) adaletsizliği bir otoriteye şikâyet durumunda “*dürüst ve güvenilir oldukları için*” otoritenin fakirlerden yana olacağı fikrinde olmaları içinde bulunulan gruba pozitif anlamlar yükleyerek onu yüceltme eğilimi gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Üst-orta SED’deki çocuklar da fakir lehine karar verildiğini söylemişlerdir. Ancak bunların gerekçelerini sosyo-ekonomik düzeye ait özelliklere atf yaparak açıklamamışlardır. Hâkim, polis ya da mahkeme yapılan haksızlığı objektif olarak değerlendirmiş ve öyle karar vermiştir. Zengin oldukları için otoritenin (polis, hâkim gibi) zengini haklı bulacakları yorumu ise her iki SED’den birer çocuk tarafından yapılmıştır. Alt-orta SED’deki çocuk “*onlar zengin olduğu için hâkim, polis taraf tutabilir*” şeklinde yorum yaparken üst-orta SED’deki çocuk “*yoksul olduğu için uydurduğunu düşünebilir hâkim*” çünkü “*yoksulun parası yoktur ama ihtiyaçları vardır*” hakim bu ihtiyaçları karşılamak için uyduruyor olabilir diye düşünmüştür yorumunu getirmiştir.

Bir başka dikkat çeken nokta özellikle ikinci masalda fakirin paylaşımcılığına yapılan vurgudur. Alt-orta SED’deki çocuklar tarafından (7 çocuk) zengin kardeş kendi kardeşine bile yardım etmezken fakir kardeşin para kazandıktan sonra bunu paylaşıyor, herkese yardım ediyor olması özellikle vurgulanmıştır. Bu vurgu düşük SED’deki

(kendilerinin de dahil olduğu) bireylere atfedilen olumlu bir özellik olarak değerlendirilebilir. Fakir kardeş para kazanınca parasını ya kardeşiyle ya da tüm sevdikleri ve insanlarla paylaşmaktadır. Bu şekilde davranır çünkü *“iyi birisidir”* ve *“önceden o da fakir olduğu”* için *“zengin gibi yapmamıştır”*. Zengin kardeşi ona haksızlık yapmış olsa da para kazandıktan sonra kardeşine yardım etmiştir çünkü *“ne olursa olsun o kardeşidir”* aynı zamanda *“kendisine yapılmasını istemediği bir şeyi başkasına yapmak”* istememiştir ve *“kötülüğe kötülükle karşılık verilmeyeceğini”* düşünmektedir. Üst-orta SED’deki çocuklar tarafından özel olarak yoksulun para kazandıktan sonraki paylaşımcılığıyla ilgili yorumlar yer almazken paylaşmak adaletli olma yolunda bir adım olarak görülmüştür. Zengin *“en baştan”* parasını fakirle paylaşabilirdi. Böylece ikisinin de yaşamı düzgün olabilirdi. Ama yapmadı. Daha sonra dersini alan zengin kardeş *“o günden sonra altınlarını fakir kardeşle paylaşmış, beraber satış yapmaya başlamışlar”*dır. Bu SED’deki çocuklar (5 çocuk) paylaşmayı yoksulun olumlu bir özelliği olarak değil zengin hatasını anlayarak bundan sonraki hayatında sahip olacağı bir erdem olarak göstermektedirler.

Alt-orta SED yorumlarında diğer SED’e göre daha fazla rastlanan bir yaklaşım da fakir/iyi karakterlerin bir özelliğinin elindekiyle yetinmesini bilen, ailesini geçindirecek kadar para kazanmasının kendisine yettiği yani *aza kanaat* olarak adlandırabileceğimiz anlayışa sahip insanlar olarak tanımlanmalarındır. Haksız yere başkalarının sırtından geçinip çok para kazanmaya çalışanlar *“sadece kendisinin ve evinin geçimini sağlamak için çalışırsa”* doğru şeyi yapmış olacaktırlar. Fakir hayatından memnundur çünkü *“geçinecek kadar parası vardır”* fazlasında gözü yoktur. Bu yüzden de sahtekârlık yapmaz, kimseye adaletsiz davranmaz. Üst-orta SED’deki çocuklar bu konuya başka açıdan yaklaşmışlardır. Adaletsizlik durumunda fakir ona verilmesi gereken bütün parayı alamasa da *“birazına”* razı olur ve hak ettiğinin hepsini alamasa da sorunu çözülmüş kabul eder. Elinde hiçbir şey olmamasındansa onu *“bir süre de olsa geçindirecek”* kadarı ona yetecektir. Alt-orta SED’deki çocuklar bu özelliği içinde buldukları grubun olumlu bir özelliği olarak yansıtırken, üst-orta SED’deki çocuklar için bu olumlu bir özellik olmasa da *‘fakirler açısından’* bakıldığında yapmaları gereken bir davranıştır.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çocuklar, masal tamamlarken ve sorulan sorulara cevap verirken genellikle farklı değerlendirmeler yapmışlardır. Bunun nedeni, çocukların masallardaki karakterlerin içinde buldukları durumda ne yapacaklarına karar verirken kendilerini onların yerine koyarak düşündükleri, kendileriyle ilgili sorulara ise kendilerini masal karakterinden ayırarak cevap verebildikleri şeklinde açıklanabilir. Bununla birlikte her iki SED'deki çocuklarda iyi-kötü, haklı-haksız ayrımlarına ilişkin belirli şemaların olduğu gözlenmiştir. Alt-orta SED'deki çocukların zenginlerle ilgili olumsuz bir takım şemaları olduğu görülmüştür. Ancak dikkat çeken bir nokta birçok olumsuz özellik yükledikleri bu SED'e ulaşmayı da adaletin sağlanması olarak görmeleridir. Böylece onlar da hak ettikleri yerlerde olacaklardır. Üst-orta SED'deki çocuklarda da düşük SED'e mensup bireylerle ilgili şemalar bulunmaktadır. Buradaki çocuklar fakirlerle ilgili şemalarını (alt-orta SED'deki çocukların ifade ettikleri gibi) açıkça ifade etmemişlerdir. Onlar aslında olumlu bir şey söylüyormuş gibi görünüp altında olumsuz anlamlar yatan ifadelerle ya da *cahil* ve *normal* gibi kavramlar yoluyla ötekileştirme şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Para kazanmak için hayatını bile feda etmek genelde düşük SED mensuplarının göstermesi beklenen bir özellik olarak düşünülebilir. Ancak bu çalışmadaki çocuklar için tersi söz konusudur. Üst-orta SED'deki çocuklar alt-orta SED'deki çocuklara göre para için tehlikeli iddiaya girilmesini daha çok desteklemektedirler. Bunun nedeni normal kavramına yüklenen anlam bağlamında açıklanabilir. Üst-orta SED'deki çocuklar kendi yaşam standartlarını 'normal' görmektedirler. Alt-orta SED'deki bireylerin amaçlarını da onlar gibi 'normal' birer insan olmak ve normal bir hayat yaşamak olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Dolayısıyla bu hayata ulaşmak için yapacakları şey tehlikeli de olsa yapılmalıdır. Çünkü ancak bu şekilde adalet sağlanabilir.

Çalışmada her iki SED'deki çocuklar için haksızlık yapanlar cezayı, iyi davranışlar sergileyen ve 'yapması gerekenleri' düzgün bir şekilde yapanlar ödülü hak etmektedirler. Haklı ve haksızın kim olduğuna karar verilmeden önce karşılaşılan olay

sorgulanmalı ve taraflar dinlenmelidir. Olayın tüm boyutları anlaşılmadan hareket etmeyi doğru bulmamaktadırlar.

Her iki SED’de adaletsizlik karşısında nasıl bir yaklaşım sergileneceğiyle ilgili olarak ilk önce haksızlığı yapanın bunu neden yaptığının öğrenilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Piaget ve Kohlberg’in ahlaki gelişim modeline benzer bir şekilde, incelediğimiz yaş aralığı içindeki çocuklarda olayların sonuçlarına göre değil arkasındaki nedenlere göre yargıda bulunma eğiliminin kısmen görüldüğünü söylemek mümkündür. Ancak daha önce de belirttiğimiz gibi bu dönemler kesin çizgilerle birbirinden ayrılmamaktadırlar. Dolayısıyla her iki SED’e de mensup olan çocukların çoğunluğunun Piaget ve Kohlberg’e göre içinde buldukları varsayılan dönemden başka, bir önceki dönemin de özelliklerini sergiledikleri söylenebilir. Davranışların arkasındaki nedene vurgu yapan çocuklar bu nedeni kimi zaman cezayı ortadan kaldırmak kimi zaman da hafifletmek için kullanmışlardır. Örneğin bireyin yaşam hakkını (doğal/temel hak) elinden almakla tehdit etmenin nedeni olarak karşı tarafın karnını doyurmak istemesi (doğal/temel bir ihtiyaç) olarak ifade eden alt-orta SED’e mensup çocuklar, üst-orta SED’e mensup çocuklara göre böyle bir durum karşısında uyardıktan sonra affetmeyi daha fazla tercih etmişlerdir. Bu sonuç alt-orta SED’deki çocukların karnı aç olan karakteri kendileriyle özdeşleştirdiklerinden dolayı ne hissettiğini daha iyi anladıkları ve bu yüzden de sanki kendileri söz konusuymuş gibi düşünerek yanıt verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Onlar, yüksek SED’de yaşayan çocuklar gibi her istediklerini her zaman yiyememenin ne demek olduğunu bilmektedirler ancak buradaki davranışı da tam anlamıyla onaylamamaktadırlar. Dolayısıyla haksıza hatasını iyice anlatmak, onu bir daha yapmaması için uyarmaktadırlar. Doğal haklar söz konusu olduğunda çocukların doğal hakları her şeyin (doğal bir ihtiyaç olan karnını doyurmanın bile) üzerinde tuttıkları görülmüştür. Bu konuda her iki SED’de aynı eğilimin olduğu görülmüştür.

Çocukların belirttikleri tek olma isteği, işbirliği ve rekabet gibi konularla ilgili görüşlerinde içselleşmiş bir takım bireyci veya toplulukçu kültür özelliklerini yansıttıkları söylenebilir. Alt-orta SED’deki çocuklar tek olma isteğinin olumsuzluğuna üst-orta SED’deki çocuklardan daha fazla vurgu yaparak bireyci kültüre negatif anlam

yüklemişlerdir. Ancak bu bireyci kültüre özgü tüm anlayışların reddedildiği anlamına gelmemektedir. İşbirliği ve rekabet konusunda her iki SED'in değerlendirmeleri birbirine benzemektedir. Birçok araştırma, rekabetin bireyci kültürlerde ve aynı kültür içinde orta sınıfta daha yaygın olduğunu göstermektedir (Kağıtçıbaşı 2004: 367). İki SED'deki çocuklar da rekabete olumsuz anlam yüklerken, işbirliğini olması gereken, uygun olan davranış biçimi olarak değerlendirmektedirler. Ergun (2004: 124), içinde yaşadığımız kültürün rekabet ederek ve başkalarını ezip zarar vererek geliştirilen bireyliğin insan hak ve özgürlüklerini çiğneyen bir bireycilik olarak gördüğünü söylemektedir. Kağıtçıbaşı'nın (2004: 364) da belirttiği üzere ülkemiz birçok araştırmacı tarafından toplulukçu bir kültüre sahip olarak varsayılıyorsa da, bizim de çalışmamızda ortaya çıktığı üzere, kentsel ve genç kesimde oldukça yaygın biçimde bireycilik özelliklerine de rastlanmaktadır.

Her iki SED'deki çocuklara göre çalışarak, emek harcayarak kazanılanlar hak edilip kazanılmışlardır. Çalışmadan, sahtekârlıkla, başkalarının sırtından geçinenler ise kazandıklarını hak etmezler. Çalışarak kendilerine yetecek kadar para kazananlar kötü koşullarda sıkıntı çekerken, insanları 'kazıklayarak', kandırarak haksız kazanç elde edenlerin maddi durumlarının iyi olup rahat bir hayat yaşamalarını haksızlık olarak değerlendirmektedirler. Bu adaletsizlik iki farklı SED'e mensup olanların yer değiştirmesiyle giderilebilir. Fakir olan zenginleşmeli zengin olan da fakirleşmelidir. Bu sayede haksız bir şekilde para kazanan cezasını çekmiş olurken bu zamana kadar daha az parayla geçinmiş ve bundan şikâyetçi olmamış olan iyi insan da ödülünü almış olacaktır. Bu çözümü her iki SED'deki çocukların da önerdiği görülse de düşük SED'deki çocuklar sayıca fazladır. Alt-orta SED'deki çocukların kendilerini masallardaki fakir/güçsüz karakterle özdeşleştirerek bu cezayı aslında kendilerine verilmesi gereken bir ödül olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Çocukların bu sonucu uygun görmelerindeki bir başka neden de zengin olanın fakirleşerek karşı tarafın ne hissettiğini anlamasını istemeleridir. Böylece empati kurarak yaptığı hatayı anlayan kişi pişman olacak, karşı taraftan özür dileyecek ve bir daha böyle davranmaması gerektiğini öğrenecektir. Üst-orta SED'deki çocukların bu çözümü seçmesindeki neden olarak da özdeşleşmeden ziyade empatiye verdikleri önem ön plana çıkmaktadır.

Alt-orta SED'deki çocuklar haksızlık karşısında daha çok boyun eğme, hiçbir şey yapmadan durumu kabullenme ya da karşı tarafı uyarıp, yaptığı şeyin yanlışlığını gösterme gibi yaklaşımlar sergilerken üst-orta SED'deki çocuklar en çok hatasını anlaması için ders verme ve sonuna kadar hakkını arama yaklaşımları sergilemişlerdir. Bu durum üst-orta SED'deki çocukların kendilerine güvenlerinin ve ne olursa olsun adaletin sağlanması gerektiği düşüncelerinin alt-orta SED'deki çocuklara göre daha kuvvetli olduğunu göstermektedir.<sup>12</sup>

Üst-orta SED'de soru-cevap kısmında, yani kendilerinin nasıl davranacağıyla ilgili yorumlarında, sonuna kadar hakkını aramayı seçenlerin alt-orta SED'den daha fazla olması üst-orta SED için hakkını almanın zor, “sadece masal karakterlerinin başarabildiği” bir şey olmayıp herkesin hakkını arayabileceği ve araması gerektiği düşüncesine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Burada adaletin sağlanacağına dair güven ve inancın da etkili olduğunu söyleyebiliriz. Üst-orta SED sonuna kadar hakkını arayacaktır çünkü adalet eninde sonunda sağlanacaktır. Ancak alt-orta SED'deki çocukların bu konudaki inancı o kadar da yüksek değildir. Alt-orta SED'deki çocukların haklarını aramakta üst-orta SED'deki çocuklar kadar kararlı olmamalarında aza kanaat etme eğilimlerinin de etkili olduğu söylenebilir. Ergun (2004: 141), aza kanaat etme kavramının bize Osmanlı'dan geldiğini söylemektedir. Kültürel, tarihsel ve dinsel temelleri olan bu anlayışın kolektif benlikte içselleşen bir kavram oluşunu söylemek mümkündür. Ancak alt-orta SED'deki çocuklar da tam ümitsizliğe kapılırken ilahi adalet ya da içkin adalet kavramları yardımlarına gelmektedir. Çocuk sonuna kadar uğraşır ama olmazsa artık “Allah'a havale eder, Allah onun cezasını verecektir”. Ya da

<sup>12</sup> Burada iki SED arasındaki farklılığın kaynağı Oscar Lewis'in ortaya koyduğu 'yoksulluk kültürü' kavramıyla da ilişkilendirerek değerlendirilebilir. Yazar, yoksulluğu ve ona bağlı özellikleri bir alt kültür olarak ele almış ve bu tarz bir kültürün kendine ait bir yapısı ve mantığı olduğunu söylemiştir. Ayrıca aile bağları aracılığıyla bir yaşam biçimi olarak nesilden nesile aktarıldığını belirtmiştir (Lewis 1970: 68). Lewis (1970: 72), yoksulluk kültürüne sahip bir bireyin özellikleri arasında aşağılık hissine, emir kulluğu anlayışına ve acizlik hissine sahip olmasını saymaktadır. Burada alt-orta SED'deki çocuklarda görülen boyun eğme ve bir şey yapmadan durumu kabullenme eğilimleri yoksulluk kültürü çerçevesinde açıklanabilir. Ancak, Ergun (2004) tarihsel, kültürel ve dinsel temelli bir anlayışla açıklamaya çalıştığı Türk kültüründe Osmanlı'dan gelen itaat, kanaatkârlık (bu kendine yettiği kadarını yetiştirip başka bir amaç bilmeyen köylü kültüründen de kaynaklanmaktadır) tutumunun baskın bir özellik olduğunu ileri sürmektedir. Ergun'un (2004) üzerinde durduğu Türk kültüre özgü yapı, bizim araştırmamızın verilerinin değerlendirilmesine daha uygun görülmektedir. Bununla birlikte, toplumsal sınıf yapıları bağlamında yapılacak yeni bir araştırma ile daha açıcı sonuçlar elde edilebilir.

çok çabalamış ancak sonunda pes etmiştir. Ama içi rahattır çünkü nasıl olsa haksızlık yapan bu şekilde olmasa da başka bir yerde başka bir şekilde bunun bedelini ödeyecektir. Haksızlık yapana cezasını vermeyi Allah'a bırakan, ilahi adalet inancı olan çocuklar alt-orta SED'de üst-orta SED'e göre daha fazladır. Bunu hem aile yapılarına hem de yaşadıkları çevrenin etkisine bağlamak mümkündür.

Ceza verme konusunda alt-orta SED'deki çocukların ceza vermekten ziyade uyarmak, konuşarak hatasını anlatmak yönünde eğilim sergiledikleri; üst-orta SED'deki çocukların ise gerek ders vererek gerekse de ceza vererek hatasının bedelini ödetme konusunda eğilim sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuç alt-orta SED'deki çocukların diğer SED'deki çocuklara göre daha fazla edilgin yaklaşım sergileme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Buradan hareketle, alt-orta SED'deki çocukların adaleti sağlamada insani ilişkileri ön planda tuttuklarını; üst-orta SED'deki çocukların ise olayların kişilerden bağımsız objektif olarak değerlendirilmesi ve toplumun işleyişi için adaletin sistematik biçimde uygulanmasının daha doğru olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz.

Fiziksel cezadan kaçınılmasını alt-orta SED'deki çocuklardan daha çok savunan üst-orta SED'deki çocuklar, psikolojik bir ceza biçimi olan ve dövme cezasına benzetilen sevgiyi esirgeme yoluyla haksıza cezasını verme biçimini alt-orta SED'deki çocuklardan daha fazla dile getirmişlerdir. Bu sonuçla ilgili, üst-orta SED mensubu çocukların, eğitim düzeyi yüksek olan aileleri ve öğretmenleri tarafından fiziksel zarar verecek cezalardan kaçınılması gerektiği yönünde yapılan uyarılarla diğer SED'deki eğitim düzeyi düşük ailelerin çocuklarına göre daha fazla karşılaştıkları yorumu yapılabilir. Yüksek SED'deki ailelerin fiziksel cezadan kaçınırken bunun yerine çocuğa fiziksel olarak hiç zarar vermeyeceği düşünülen, ancak en az onun kadar zararlı olabileceği söylenen, sevgi esirgeme yaptırımını uygulamaları, çocuğun hatayı anlaması ve tekrarlamaması hususunda, kanıt göstererek inandırma ya da hatasının sonuçlarını anlayacak şekilde verilen ceza biçimlerine göre, fiziksel cezayla birlikte aynı derecede etkisizdirler. Yani aslında her iki SED'deki çocuklarda nispeten etkisiz ceza biçimlerinin aynı ölçüde tercih edildiği söylenebilir. Cezanın amacına ulaşması, haksızlığı yapanın bir daha aynı şekilde davranmamasını sağlamak için bireyin empati

kurarak yaptığı haksızlığın sonuçlarını fark edip anlaması gerekmektedir. Yaptığı haksızlığı anlayan, suçluluk duyup pişman olan birey ya hatasını telefî etmeye çalışacak ya da sadece özür dileyecek böylece adalet yerini bulmuş olacaktır.

Fiziksel cezadan kaçınma eğiliminde olan çocukların haksızın yaptığı davranışın bedelini ödemesi için en çok işlevsel bir ceza verilmesi eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Bu yöntemi savunan her iki SED mensubu çocuklar, bireyin yaptığı hatayı ve hatasının tüm taraflar için yarattığı sonuçları anlamasının önemini vurgulamaktadırlar. Çünkü fiziksel zarar biçimindeki cezalarla bunun sağlanamayacağı düşüncesindedirler. Her iki SED'deki çocukların fiziksel cezadan kaçınma eğilimlerini ülkemizde bu tür cezaların kullanılmasını olumsuzlayan çocuk yetiştirme anlayışına bağlamak mümkündür. Her ne kadar gelir ve eğitim düzeyi düşük olan ailelerde daha çok dayağa ve baskıya dayalı bir eğitim uygulandığı belirtilse de (Yörükoğlu 1980: 169) çalışmamızda fiziksel zarar içeren cezaların verilmesinden yana tercih yapan alt-orta SED'deki çocukların sayısı çok azdır. Buradaki tercihin azlığını çocukların çalışmada da sık sık belirttikleri 'kendine yapılmasını istemediğini başkasına yapmamak' çerçevesinde değerlendirebiliriz.

Her iki SED'de adaletin sağlanması için pozitif hukuk normları doğrultusunda hareket eden kişi ya da kurumlara başvurup şikâyetle bulunma konusunda aynı oranda bir eğilim gözlenmiştir. Ancak buradaki fark üst-orta SED'deki çocukların bu yöntemi kendileri adaleti sağlamak adına bazı yollar denedikten sonra son çare olarak görmeleridir. Çocuklar bu kişi ve kurumların farkındadırlar ancak işlevleri hakkındaki algı ve bilgilerinde bazı eksiklikler vardır. Kimi zaman polisi bir karar mercii olarak görmektedirler. Ancak sonuçta adaleti sağlamak üzere bazı kişi ve kurumların olduğu ve bunlara her vatandaşın başvurabileceği ile ilgili şemalarının içselleşmiş olduğunu söyleyebiliriz.

Çocukların hangi durumlarda ne ceza verileceğiyle ilgili açıklamalarında fiziksel zarardan kaçınmak (evrensel normlar) ve büyüklere saygılı olmak, küfür etmemek (toplumsal normlar) gibi kuralların ihlal edilmesinin söz konusu olduğu durumlar ağır ve büyük cezalar verilmesi gereken durumlar olarak ifade edilmektedir. Hafif ceza

verilebilecek durumlar ise şaka maksadıyla yapılan bir hareket, düşüncede kalmış henüz uygulanmamış bir kötü niyet ve herkesin zaman zaman yapabileceği hataları içermektedir. Karşılaşılan durumları sınıflandırmada ortak özellikler gösteren çocuklar bunlara uygulanacak ceza tanımlarında bazı farklılıklar sergilemektedirler. Alt-orta SED'deki çocuklar ağır cezaları; fiziksel zarar içeren cezalar, çok zor ödevler vermek, kötülüğe aynı kötülükle cevap vermek olarak sıralarken üst-orta SED'deki çocuklar fiziksel zarar vermek, aç bırakmak, zor duruma düşürmek ve otoriteye şikâyet ederek ceza almasını sağlamak olarak sıralamaktadırlar. Alt-orta SED'deki çocuklar için hafif ceza vermek karşındakini uyarmak ve hatasını anlatmaktır. Üst-orta SED ise aynı durumu karşındakine yaşatmayı, bir daha ona yardım etmemeyi ve kişisel olarak bireyi utandırmayı hafif cezalar olarak görmektedirler. Çocukların genelde suçun ve iyiliğin büyüklükleriyle doğru oranda cezalar ve ödüller verme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Ceza konusunda daha ılımlı değerlendirmeler yapan alt-orta SED'deki çocuklar bu yaklaşımlarını affetme konusunda da sergilemektedirler. Alt-orta SED'deki çocuklar üst-orta SED'deki çocuklara oranla haksızlık karşısında kimi zaman bir koşula bağlı olarak kimi zaman da koşulsuz olarak affetmeyi daha fazla tercih etmektedirler.

Sosyo-ekonomik düzeyin adaletle ilişkisinde genelde çocukların SED farklılıklarının adalet üzerinde etkili olmadığı yönünde yorum yapma eğilimleri olduğu görülmüştür. Çocuklar için haksızın ya da haklının SED'i adaletin sağlanmasında bir belirleyici değildir. Onlar için yapılan bir haksızlık vardır ve kim olursa olsun bunun bedelini ödeyecek ve kim olursa olsun hakkını alacaktır. Adaletle ilişkin sosyal temsiller ile ilgili yetişkinlerle yapılan bir çalışmada, hukukçu olmayan kişilerin büyük bir kısmının, işlenen suçun cezasız kalmasıyla ilgili özellikle ekonomik, siyasi güce vb. atıfta bulunarak, güçlü olan kişilerin adaletten kaçma imkânına sahip olabildiklerini vurguladıkları saptanmıştır (Aktaş ve diğerleri 2004: 73). Yetişkinlerin büyük kısmınca kabul edilen bu görüşün çocuklarda bir o kadar az görülüyor olmasının nedeni çocukların henüz ahlaki gelişim düzeyleri gereğince belleklerinde bu tarz bir şema oluşturacak olaylarla karşılaşmamış olmaları olarak gösterilebilir.

Zihinsel gelişimleri ilerledikçe bireyler olaylara pek çok boyuttan bakabilmektedirler. Çalışmamızda her iki SED'deki çocuklar olayları değerlendirirken adaletin birçok boyutunu göz önüne alarak kimi zaman benzer kimi zaman da birbirlerinden farklı değerlendirmeler yapmışlardır.

### **5. 1. ARAŞTIRMAYA RETROSPEKTİF BAKIŞ**

Bu çalışma çocukların masallar yoluyla ifade ettikleri adalet ve hak etmeye dair kültürel kodları çözümlenmek amacıyla yapıldığından herhangi bir hipotezden yola çıkılmamıştır. Bir başka deyişle, bu tezde nedensel bir açıklamadan çok keşfedici bir araştırma hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın yöntemi de anlatı analizi (daha önce belirtildiği gibi bu yöntem hipotez belirlemekten ziyade hipotezlerin geliştirilebileceği bulgular ortaya koyar) olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla bu tez, elde edilen verilerden ve bulgulardan yola çıkarak daha sonra yapılabilecek çalışmalar için bir çıkış noktası olabilir.

Ne var ki, bu araştırmaya retrospektif bir bakışla baktığımızda araştırmanın bazı sorunlarının çözümlenemediğini görmekteyiz. Araştırma koşullarından dolayı SED'lere ilişkin ayrıntılı bilgi alınamadığından ve iki farklı SED'i karşılaştırma kararı çocuklarla görüşülmeye başlandıktan sonra verildiğinden, araştırmanın sınıf boyutuna ilişkin kuramsal çerçevesi eksik kalmıştır. Bir başka araştırmada, adalet ve hak etmeye dair kültürel kodları, çocukların ait olduğu sınıf temelinde karşılaştırmak verilerin yorumlanmasında daha aydınlatıcı olabilir.

## KAYNAKÇA

- Aktaş, V., Cirhinlioğlu, F. ve Özkan, B. Ö. (2004). Türk Örnekleminde Avukat Olan İle Olmayanların Adalet ve Türkiye'deki Hukuk Sistemine İlişkin Sosyal Temsilleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 21(2), 61-80.
- Altuntek, S. (2006). Kültür ve Zihin: Goodenough, Lévi-Strauss ve Geertz. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 45-60.
- Altuntek, S. (2008). Benlik ve Kültür: Namus Kavramına Simgesel-Bilişsel Bir Yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 25(2), (s. 37-58).
- Assmann, J. (2001). *Kültürel Bellek* (A. Tekin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1997).
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. ve Nolen-Hoeksama, S. (2006). *Psikolojiye Giriş* (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydın, S. (2003a). "Kimlik" *Antropoloji Sözlüğü* (s. 469-477) (Ed. K. Emiroğlu ve S. Aydın), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Aydın, S. (2003b). "Kültürleme" *Antropoloji Sözlüğü* (s. 536-537) (Ed. K. Emiroğlu ve S. Aydın), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Behramoğlu, A. (2007). *Dünya Halk Masalları*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü: Kavramlar, Yaklaşımlar*. İstanbul: Bağlam.
- Bruner, J. (1995). Meaning and Self in Cultural Perspective. Bakhurst, D. ve Sypnowich, C. (Ed.). *The Social Self* (s. 18-29). Londra: Sage Publications.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Londra: Routledge.

- Cevizci, A. (2002). *Felsefe Sözlüğü (5. bs.)*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cohen, A. P. (1985). *Topluluğun Simgesel Kuruluşu*. Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- Côté, J.E. ve Levine, C. G. (2002). *Identity, Formation, Agency, and Culture: A Social Psychological Synthesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cross, S. E. ve Gore, J. S. (2003). *Cultural Models of the Self*. Leary, M.R. ve Tangney, J. P. (Ed.). *Handbook of Self and Identity* (s. 536-564). New York: The Guilford Press.
- Crossley, M. L. (2000). *Introducing Narrative Psychology: Self, Trauma and the Construction of Meaning*. Buckingham: Open University Press.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Daiute, C. ve Lightfoot, C. (2004). Editors' Introduction: Theory and Craft in Narrative Inquiry. C. Daiute ve C. Lightfoot (Ed.). *Narrative Analysis: Studying the Development of Individuals in Society*. USA: Sage Publications.
- Davies, C. A. (2008). *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*. USA: Routledge.
- Demirkan, T. (Der. ve Çev.) (2000). *Her Güne Bir Masal*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Durkin, K. (1995). Socialization. *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. UK: Blackwell.
- Edgar, A. (2007). Sosyalleşme. *Kültürel Kuramda Anahtar Kavramlar Sözlüğü (1.bs.)* (Ed. A. Edgar ve P. Sedgwick), (M. Karaşan, Çev.). İstanbul: Açılım Kitap.

- Ergun, D. (2004). *Türk Bireyi Kuramına Giriş*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal Psikoloji* (A.Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Yayınları.
- Göka, E. (2006). *İnsan Kısım Kısım: Toplumlar, Zihniyetler, Kimlikler*. Ankara: Aşına Kitaplar.
- Güleç, C. (2006). *Ateşle Yaşamak: Çok Kültürlü Türkiye*. Ankara: Aşına Kitaplar.
- Güngör, E. (2000). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötüken.
- Harter, S. (1999). *The Construction of The Self: A Developmental Perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hünler, S. Z. (2003). Adalet. *Felsefe Ansiklopedisi* (c.1, s.29-32), (Ed. A. Cevizci), İstanbul: Etik Yayınları.
- Hogg, M. A. (2003). Social Identity. Leary, M.R. ve Tangney, J. P. (Ed.). *Handbook of Self and Identity* (s. 462-479). New York: The Guilford Press.
- Holland, D. ve Quinn, N. (1987). Culture and Cognition. Holland, D. ve Quinn, N. (Ed.) *Cultural Models in Language and Thought* (s. 3-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kottak, C. P. (2002). *Antropoloji: İnsan Çeşitliliğine Bir Bakış*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Kuçuradi, İ. (2001). Adalet Kavramı. A. Güriz (Ed.). *Adalet Kavramı* (s. 39-48). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Lewis, O. (1970). The Culture of Poverty. *Anthropological Essays* (s. 67-80). New York: Random House Inc.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. ve Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. USA: Sage Publications.
- Matsumoto, D. (2000). *Culture and Psychology: People Around the World*. USA: Wadsworth.
- Mauss, M. (2005). *Sosyoloji ve Antropoloji* (Ö. Doğan, Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak (Psikolojiye Giriş)* (H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl, Çev. Ed.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Morris, W. W. (1951). Other Projective Methods. H. H. Anderson ve G. L. Anderson (Ed.). *An Introduction to Projective Techniques* (s. 513-538). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.
- Öktem, N. (2001). Adalet Kavramı ve Sosyal Realite. A. Güriz (Ed.). *Adalet Kavramı* (s. 75-83). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Özkırımlı, A. (1982). Masal. *Türk Edebiyatı Ansiklopedisi* (c. 3, s. 814-815). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Peixotto, H. E. (2006). Reliability of the Despert Fables, a Story Completion Projective Test for Children. *Journal of Clinical Psychology*, 12(1), (s. 75-78).

- Pelto, P. J. (1970). *Anthropological Research: The Structure of Inquiry*. New York: Harper&Row Publishers.
- Phinney, J. (2000). Identity Formation Across Cultures: The interaction of personal, societal and historical change. *Human Development*, 43, (s. 27-31).
- Saraswathi, T. S. (1999). Introduction. Saraswathi, T. S. (Ed.). *Culture, Socialization and Human Development: Theory, Research and Applications in India* (s.13-42). New Delhi: Sage Publications.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social And Personality Development*. USA: Wadsworth.
- Schmidtz, D. (2006). *Elements of Justice*. New York: Cambridge University Press.
- Shuman, A. (1996). Narrative. *Encyclopedia of Cultural Anthropology* (s. 836-840). New York: Henry Holt and Company.
- Shweder, R. A., Turiel, E. ve Much, N. C. (1981). The Moral Intuitions of the Child. Flavell, J. H. ve Ross, L. (Ed.). *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures* (s. 288-305). New York: Cambridge University Press.
- Shweder, R. A. ve Miller, J. G. (1985). The Social Construction of the Person: How Is it Possible?. Gergen, K. J. ve Davis, K.E. (Ed.). *The Social Construction of the Person* (s. 41-69). New York: Springer-Verlag.
- Solomon, R. C. (2004). *Adalet Tutkusu* (E. Altınay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Smith, P. (2001). *Cultural Theory: An Introduction*. USA: Blackwell Publishing Ltd.

- Strauss, C. ve Quinn, N. (1997). *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Walsh, W. A. ve Banaji, M. R. (1997). The Collective Self. Snodgrass, J. G. ve Thompson, R. L. (Ed.). *The Self Across Psychology: Self-recognition, Self-awareness and Self Concept* (s. 193- 214). New York: The New York Academy of Sciences.
- Watzlawick, P. (1996). *İyideki Kötü: Ya da Hekate'vari Çözümler* (T. Kurultay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Weston, D. R. ve Truiel, E. (1980). Act-Rule Relations: Children's Concepts of Social Rules. *Developmental Psychology*, 16(5), 417-424.
- Wright, D. ve Crowen, M. (1989). Ahlak Yargısının Gelişimi (D. Öngen, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 289-310.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2005). Çocukta Ahlaki Gelişim. *Üniversite ve Toplum*, 5(3). Erişim: 23 Haziran 2009, <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=243>
- Yavuz, M. H. (1997). *Masallar: Eğitimsel İşlevleri ve Dil Öğretimine Katkıları*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1980). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

## EKLER

### EK 1:

#### MASAL 1: TAZININ ÇİZMELERİ

Sonbahar gelip yağmurlar başlayınca ayakları ıslanıp üşüyen tavşan bir çift çizme almak için pazara gitmek üzere yola çıkmış. Cebinde zar zor bulduğu iki altın ve çok az da para varmış sadece. Yolda giderken bir tazıyla karşılaşmış. Tazının ayaklarında tam da onun istediği çizmelerden varmış. Tavşan tazıya çizmelerini kaçta aldığını sormuş. Tazı da iki altına aldığını söylemiş. Tavşan kendisinde de tam iki altın olduğunu ve çizme almak için pazara gittiğini söylemiş. Tazı da kendisinin de o tarafa gittiğini ve birlikte gidebileceklerini söylemiş. Pazara doğru giderlerken hava kararmış, soğumuş ve yağmur başlamış. Tazı tavşana bir handa kalmayı önermiş. Tavşan da kabul etmiş. Ancak tavşanın sadece yatacak yer için parası varmış. Tazı yiyecek bir şeyler istemeyi önermiş. Tavşan, “Sen kendin için iste ben aç değilim ayrıca bozuk param da yok, altınları çizme için saklıyorum” demiş. Tazı da kendisinde para olduğunu hesabı ödeyeceğini söylemiş. Hancıdan bir sürü yemek istemiş tazı. Yemekten sonra hancı hesabı getirmiş. Tazı hancıya kendisinde para olmadığını, tavşanın kendisini handa kalmak üzere davet ettiğini söylemiş. Tavşan şaşırılmış, öyle bir şey olmadığını anlatmaya çalışmış hancıya. Hancı da sinirlenmiş ve parayı ödemezlerse onları döveceğini söylemiş.

#### Sorular

- 1- Masaldaki tavşan hakkında ne düşünüyorsun?
- 2- Masaldaki tazı hakkında ne düşünüyorsun?
- 3- Masaldaki hancı hakkında ne düşünüyorsun?
  - a- Sence nasıl davranmalıydı?
- 4- Tavşan tazının davranışı karşısında ne hissetmiş olabilir?
- 5- Tazı ne düşünerek böyle bir şey yapmış olabilir?
- 6- Sen tavşanın yerinde olsaydın ne yapardın?

- 7- Sen hancının yerinde olsan ne yapardın?
- 8- Sen tazının yerinde olsan ne yapardın?

**EK 2:****MASAL 2: ÇAM KOZALAKLARI**

Bozkırların yoksul köylerinden birinde iki kardeş varmış. Bunlardan biri yoksul diğeri ise varlıklıymış. Yoksul, alın teriyle geçinmeye çalışır, diğeri ise bire aldığını gidip şehirde bine satarmış. Bu yolla kısa sürede bütün ülkede tanınan bir zengin olmuş.

Bir gün yine zengin kardeş köylerden koyun toplamış şehre satmaya götürmüştü. Ama satamamış ve hayvanlarla birlikte köye dönmüştü. Kardeşi sormuş:

“ Nasıl gitti işin kardeş?”

“ Çok kötü!” demiş zengin kardeş.

“ Neden?” diye sormuş kardeşi.

“ Koyunların alıcısı çıkmadı.” demiş.

Yoksul kardeş “ Peki neyin alıcısı vardı?” diye sormuş.

Zengin kardeş kardeşinin ısrarlı sorularına kızmış. Zaten canı da sıkın olduğundan kardeşiyle dalga geçmişti:

“ Herkes çam kozalağı sordu, ama bende yoktu!”

Yoksul kardeş hemen eve dönmüştü. Karısına şöyle demiş:

“ Haydi hanım, çam kozalağı toplamaya gidiyoruz. Şehirde herkes çam kozalağı arıyormuş!”

Haftalarca kozalak toplamışlar. Sonra da bir araba kozalağı arabaya yükleyip şehrin yolunu tutmuşlar. Şehre ulaşmışlar ulaşmasına ama, kimsenin mallarına baktığı bile yokmuş. Arabada ne var diye soruyor, ama kozalak sattıklarını öğrenince başlarını sallayıp gidiyormuş insanlar. Kral da o gün kılık değiştirmiş ve şehirde dolaşıyormuş. “ Dostum ne satıyorsun sen?” diye sormuş.

“ Çam kozalağı.” demiş yoksul kardeş.

“ Çam kozalağı mı? Kim alır onu? Nereden aklına geldi?”

“ Kardeşim söyledi” demiş yoksul köylü. “ O çok ünlü bir tüccardır. Hep şehre mal getirip satar. O tavsiye etti.”

Kral zengin kardeşin adını biliyormuş. Onun ne kadar sahtekâr biri olduğundan da haberi varmış. Kral yoksul köylüye:

“ Sen dert etme, malını satarsın. Kim gelirse kozalağın tanesine bir gümüş iste.” demiş. Kral sarayına döndükten sonra tüm halka emir vermiş: “ Herkes bugün bana bir çam kozalağı hediye edecek.”

### Sorular

- 1- Zengin kardeşin yaptıkları hakkında ne düşünüyorsun?
  - a- Ne düşünerek böyle şeyler yapmış olabilir?
  - b- Sence ne yapmalıydı?
- 2- Kralın yaptıkları hakkında ne düşünüyorsun?
  - a- Ne düşünerek yapmış olabilir?
- 3- Yoksul kardeş hakkında ne düşünüyorsun?
- 4- “Bire alıp bine satmak” ne demek? Bu nasıl bir davranış?

**EK 3:****MASAL 3: İYİLİĞİN DEĞERİ BİLİNİR Mİ?**

O gün kurdun şanssız bir günüymüş. Önce bir tuzağa yakalanmış, kendini zor kurtarmış ve tam ormana doğru koşmaya başladığı sırada bir grup avcıyla burun buruna gelmiş. Yön değiştirmiş, ama avcılar yine de peşindeymiş. Yolunun üzerine sırtında çuvalıyla bir köylü çıkmış.

“Kurban olayım, beni kurtar!” diye yalvarmış kurt, “avcılar peşimde.”

“Seni nasıl kurtarabilirim?” demiş köylü.

“Sırtındaki çuvala girmeme izin ver.” demiş kurt.

Köylü çuvaldaki mısırları boşaltıp, kurdu sırtına almış. Gerçekten de bir süre sonra avcılar gelmiş: “Buralarda kurt gördün mü?” diye sormuşlar.

“Hayır” demiş köylü.

Avcılar uzaklaştıktan sonra köylü torbanın ağzını açıp kurdu çıkarmış: “Hadi yolun açık olsun.” demiş. Kurt cevap vermiş: “Dur bakalım. Gideceğimi nereden çıkardın. Önce seni yiyeceğim!”

---

Kurt, bu dünyada iyiliğin değerinin bilinmediğini düşünüyormuş. Köylü kurda şöyle demiş:

“Şimdi bunu başkasına da soralım. Eğer senin dediğin gibiyse, yani iyiliğin değeri bilinmiyorsa beni yemekte serbestsin.”

Yolda tilkiyi görmüşler ve ona sormuşlar. Tilki, kurdun niyetini anlamış ve kurdu kandırarak tekrar çuvala girmesini sağlamış. Köylü de hemen çuvalın ağzını bağlamış.

---

Tilki şöyle demiş:

“İyiliğin değerinin bilinmesi lazım. Bilmeyenler ise cezasını çeker!”

Ceza neymiş biliyor musunuz? Köylü elindeki sopayla çuvalın içindeki kurdu evire çevire bir güzel dövmüş. Sonra da götürüp avcılara teslim etmiş.

**Sorular**

- 1- Köylünün kurdu en başta çuvalına saklaması hakkında ne düşünüyorsun? Bu nasıl bir davranış?

- 2- Kurdu yaptıkları hakkında ne düşünüyorsun?
  - a- Sence ne yapmalıydı?
- 3- Tilkinin yaptıklarıyla ilgili ne düşünüyorsun?
- 4- "İyiliğin değerinin bilinmesi"yle ilgili ne düşünüyorsun? Sence bu ne demek?
  - a- Diyelim ki bir arkadaşın sana bir iyilik yaptı. Sen bu iyiliğin değerini nasıl bilirsin? Arkadaşına iyiliğinin değerini bildiğini nasıl gösterirsin?
- 5- Köylünün kurdu dövmesi ve avcılara teslim etmesi hakkında ne düşünüyorsun?
  - a- Sence ne yapmalıydı?
- 6- Tilkinin söylediği "İyiliğin değerinin bilinmesi lazım. Bilmeyenler ise cezasını çeker." sözüyle ilgili ne düşünüyorsun?
  - a- Diyelim ki sen bir arkadaşına iyilik yaptın ama o senin iyiliğinin değerini bilmedi. Böyle bir durumda ne yaparsın? Ceza verir misin?

**EK 4:****MASAL 4: YOKSUL GENÇ HAKKINI NASIL ALDI?**

Annesiyle yalnız yaşayan yoksul bir gence, soğuk bir kış günü, zengin komşusu şöyle bir teklifte bulunmuş:

“ Bak evladım, hava soğuk, sen yoksulsun paraya ihtiyacın var, ben zenginim benim de eğlenceye ihtiyacım var. Eğer şu soğuk göle girer ve sabaha kadar orada kalırsan sana yüz altın vereceğim!”

Zavallı yoksul çocuk soğuk suya girmiş ve titreyerek de olsa suda kalmış. Akşam annesi oğlunun eve gelmediğini görünce aramaya başlamış. Elinde meşaleyle gölün kıyısında dolaşırken oğlunu suyun içinde bulmuş. Oğlan, zengin komşuyla girdiği iddiayı anlatınca kadın evine dönmüş.

Sabah olmuş. Yoksul çocuk parasını almak için komşunun kapısını çalmış. Ama zengin ağa, hakaretler ederek oğlanı evinden kovmuş,

“ Annen akşam meşaleyle geldi ve seni ısıttı! Böylece iddiayı bozdun! Sana verecek beş kuruş param yok, defol buradan!” demiş.

Sorular

- 1- Zengin ağanın yaptıkları hakkında ne düşünüyorsun?
- 2- Yoksul gencin yaptıkları hakkında ne düşünüyorsun?
- 3- Yoksul genç ağanın yaptıkları karşısında ne hissetmiştir?
- 4- Sen yoksul gencin yerinde olsan,
  - a- Teklifi kabul eder miydin?
  - b- Zengin komşu seni kovup parayı vermediğinde ne yapardın?

**EK 5:****KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

- 1) Adın-Soyadın nedir?:
- 2) Doğum Tarihin nedir?:
- 3) Hangi okula gidiyorsun?:
- 4) Kaçınıcı sınıftasın?:
- 5) Cinsiyeti: (E) (K)
- 6) Kardeşin var mı? Varsa ailenin kaçınıcı çocuğusun?  
.....
- 7) Kendi odan var mı? Yoksa odanı kimlerle paylaşıyorsun?  
.....
- 8) Ailende sürekli birlikte oturduğunuz kişilerin sayısı kaçtır? Kimler olduğunu söyler misin?  
.....  
.....
- 9) Ailende kimler çalışıyor? Meslekleri nedir? Nerede çalışıyorlar?  
.....  
.....  
.....
- 10) Babanın eğitim durumu nedir?  
 Okuryazar değil  
 Okuryazar  
 İlkokul mezunu  
 Ortaokul mezunu  
 Lise veya dengi okul mezunu  
 Üniversite veya yüksek okul mezunu
- 11) Annenin eğitim durumu nedir?  
 Okuryazar değil

( ) Okuryazar

( ) İlkokul mezunu

( ) Ortaokul mezunu

( ) Lise veya dengi okul mezunu

( ) Üniversite veya yüksek okul mezunu

12) Nerede oturuyorsun (Apartman dairesi, bahçe içi müstakil ev...vb.)?

.....

13) Oturduğunuz ev sizin mi kiracı mısınız?

.....

14) Kaç yıldır Ankara'da yaşıyorsun? Daha önce nerede yaşıyordunuz? (Köy, kasaba/ilçe, şehir)

.....

.....

15) İlerde ne olmak istiyorsun?

.....

.....

16) İlerde kendini nerede, nasıl görmek istiyorsun? Bu yerlere gelmek için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsun? Sen istediğin yerlere gelmek için neler yapıyorsun?

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Pelin Örtten  
Doğum Yeri ve Tarihi : Ankara 1981

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi, İ.İ.B.F., Uluslararası İlişkiler Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrenimi :  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce  
Bilimsel Faaliyetler : Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Sertifikası (16/02/2004 – 06/08/2004)

### İş Deneyimi

Stajlar : - T.C. Başbakanlık Hazine Müsteşarlığı Dış Ekonomik İlişkiler Genel Müdürlüğü, Dünya Bankası Projeleri Dairesi / Ankara (Temmuz 2002 / 1 Ay)  
- T.C. Merkez Bankası Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü / Ankara (Eylül 2002 / 2 Hafta)

Projeler :  
Çalıştığı Kurumlar :

### İletişim

E-Posta Adresi : pelinortten@yahoo.com

Tarih : 19 Ekim 2009