

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARININ
AHLAKİ GELİŞİM YETENEKLERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Filiz KALKAVAN

Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Uğur TEKİN

KASIM 2018

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARININ
AHLAKİ GELİŞİM YETENEKLERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Filiz KALKAVAN
(Y1612.272006)

Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Uğur TEKİN

KASIM 2018



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı Y1612.272006 numaralı öğrencisi **Filiz KALKAVAN**'ın “**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARININ AHLAKİ GELİŞİM YETENEKLERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**” adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 12.10.2018 tarih ve 2018/27 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 16.11.2018 tarihinde kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesi Unvanı, Adı Soyadı

İmzası

1) Tez Danışmanı: Prof. Dr. Uğur TEKİN

2) Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN

3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Üniversite Öğrencilerinin Çocukluk Çağı Travmalarının Ahlakî Gelişim Yeteneklerine Etkilerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.
..../.... 2018

Filiz KALKAVAN

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının gerçekleşmesi için rehberlik eden, bilgi ve tecrübelerini içtenlikle paylaşan çok saygıdeğer danışmanım Prof Dr. Uğur TEKİN 'e, teze başlamadan önce ve sonrasında desteğini esirgemeyen Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin Kazan'a yüksek lisansa başladığım ilk günden beri bilgi ve tecrübeleriyle yoluma ışık tutan hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN ve Dr. Öğretim Üyesi Pervin Sevda BIKMAZ ' a, alan da uygulama yapmakta zorlandığımda destek olan çok sevgili Dr. Öğretim Üyesi Zeliha Nurdan BAYSAL ve Yrd. Doç. Dr. İsmail KESKİN 'e,

Bu zorlu yolda her zaman telefonun uçuunda benden desteğini esirgemeyen, yorulduğumda elimden tutan mantığı ile yolumu güzelleştiren canım Şeyma Funda Ögettiğ'e, benimle yalnız evini değil güzel gönlünü de paylaşan şen kahkahalarıyla bu serüvenime neşe katan dostum Döndü Gül ŞAHİN'e, stresimi benimle paylaşıp kendi tecrübeleri ile bana destek olan Ecem KIRAN'a,

En önemlisi karşılaştığım zorluklar sırasında ilgisini desteğini hiçbir zaman esirgemeyen elinden gelenin en iyisini yapmak için uğraşan canım annem Güler KALKAVAN'a enerjisi ile her zaman renk katan, benimle aynı heyecanı paylaşan güler yüzlü kardeşim Yasin KALKAVAN'a, her zaman sevgisi ve ilgisi ile yanımda olan, hayallerimi gerçekleştirmem için çalışan, elini hep omuzumda hissettiğim biricik babam Salih KALKAVAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Eylül 2018

Filiz KALKAVAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	vii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
A B S T R A C T.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problemin Tanımı.....	1
1.2 Amaç	3
1.2.1 Araştırmanın problem cümleleri	3
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.3.1 Araştırmanın sayıtları	5
1.3.2 Araştırmanın sınırlılıkları	5
2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR	6
2.1 Ergenlik	6
2.1.1 Genç yetişkinlik	8
2.2 Ahlak	9
2.2.1 Ahlak gelişimi.....	11
2.2.2 Ahlaki düşünce ve ahlaki yargı gelişimi kuramları	12
2.2.2.1 Psikanalitik kuramın ahlak kavramına yaklaşımı	13
2.2.2.2 Davranışçı kuramın ahlak kavramına yaklaşımı	16
2.2.2.3 Sosyal öğrenme kuramın ahlak kavramına yaklaşımı.....	16
2.2.2.4 Bilişsel gelişim kuramın ahlak kavramına yaklaşımı	17
2.2.3 Ahlak gelişimine ilişkin görüşler	17
2.2.3.1 Dewey'in ahlak gelişimine ilişkin görüşü.....	17
2.2.3.2 Piaget'nin ahlak gelişim kuramı	17
2.2.3.3 Kohlberg'in bilişsel gelişim kuramı.....	20
2.2.3.4 Kohlberg'in ahlaki yargı düzey ve evreleri.....	23
2.2.3.5 Kohlberg'in ahlak gelişim teorisine eleştiriler.....	29
2.2.3.6 Carol Gilligan'ın ahlak gelişim kuramı.....	30
2.3 Travma.....	32
2.3.1 Çocukluk çağı travmaları.....	32
2.3.1.1 Tarihçesi.....	32
2.3.1.2 Travmanın ve ihmalin tanımı	33
2.3.2 Çocukluk çağı travma türleri	36
2.3.2.1 Fiziksel istismar ve ihmal.....	36
2.3.2.2 Cinsel istismar	38
2.3.2.3 Duygusal istismar ve ihmal.....	40
2.3.3 Çocukluk çağı travmalarının psikopatoloji ile ilişkisi	41
2.4 Ahlak Gelişimi ile ilgili Yapılan Çalışmalar	43

2.5 Çocukluk Çağı Travmaları ile ilgili Yapılan Çalışmalar.....	47
3. YÖNTEM VE TEKNİKLER.....	51
3.1 Araştırmanın Evreni	51
3.2 Araştırmanın Örneklemi.....	51
3.3 Araştırmanın Yöntemi	51
3.4 Veri Toplama Araçları.....	52
3.4.1 Sosyo-demografik özellikler veri formu.....	53
3.4.2 Görüşleri belirleme testi (GBT).....	53
3.4.3 Görüşleri belirleme testinin puanlaması	55
3.4.4 Çocukluk çağı travma ölçeği	56
3.5 Verilerin Toplanması.....	57
3.6 Verilerin İstatistiksel Analizi.....	58
4. BULGULAR.....	59
4.1 Öğrencilere İlişkin Tanıtıcı Veriler	59
4.1.1 Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri	59
4.1.2 Öğrencilerin ölçek puanlarının betimleyici istatistikleri	63
4.1.3 Öğrencilerin değerlerin belirlenmesi, travma ölçek puanlarının ilişkisi....	63
4.1.4 Öğrencilerin travma ölçek puanlarının ilişkisi.....	64
4.1.5 Öğrencilerin görüşlerin belirlenmesi ölçek puanlarının ilişkisi.....	65
5. KARŞILAŞTIRMA ANALİZLERİ	67
5.1 Öğrencilerin Yaşının Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması.....	67
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
6.1 Sonuç	87
6.2 Öneriler.....	92
KAYNAKLAR	94
EKLER.....	100
ÖZGEÇMİŞ.....	110

KISALTMALAR

WHO	: Dünya Sağlık Örgütü
ÇÇTÖ	: Çocukluk Çağı Travma Ölçeği
GBT	: Görüşleri Belirleme Testi
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu
DSM	: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1: Ölçek puanları için yapılan Shaphiro Wilk testi sonuçları.....	52
Çizelge 4.1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımları	59
Çizelge 4.1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımları (devamı).....	60
Çizelge 4.1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımları (devamı).....	61
Çizelge 4.2: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri	63
Çizelge 4.3: Öğrencilerin Değerlerin Belirlenmesi, Travma Ölçek Puanlarının İlişkisi.....	63
Çizelge 4.3: Öğrencilerin Değerlerin Belirlenmesi, Travma Ölçek Puanlarının İlişkisi (devamı)	64
Çizelge 4.4: Öğrencilerin Travma Ölçek Puanlarının İlişkisi	64
Çizelge 4.5: Öğrencilerin Değerlerin Belirlenmesi Ölçek Puanlarının İlişkisi	65
Çizelge 5.1: Öğrencilerin Yaşının Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması	67
Çizelge 5.2: Öğrencilerin Sınıfının Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması ...	68
Çizelge 5.2: Öğrencilerin Sınıfının Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı)	69
Çizelge 5.3: Öğrencilerin Cinsiyetinin Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması	70
Çizelge 5.4: Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumunun Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması	71
Çizelge 5.4: Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumunun Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı).....	72
Çizelge 5.5: Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumunun Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması	73
Çizelge 5.5: Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumunun Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı).....	74
Çizelge 5.6: Öğrencilerin Anne Mesleğinin Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması	75
Çizelge 5.6: Öğrencilerin Anne Mesleğinin Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı).....	76
Çizelge 5.7: Öğrencilerin Baba Mesleğinin Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması	77
Çizelge 5.7: Öğrencilerin Baba Mesleğinin Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı).....	78
Çizelge 5.8: Öğrencilerin Anne Tutumunun Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması	79
Çizelge 5.8: Öğrencilerin Anne Tutumunun Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı).....	80
Çizelge 5.9: Öğrencilerin Baba Tutumunun Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması	81
Çizelge 5.10: Öğrencilerin Kardeş Sayısının Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması	82

Çizelge 5.10: Öğrencilerin Kardeş Sayısının Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı).....	83
Çizelge 5.11: Öğrencilerin Okul Başarı Düzeyinin Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması	84
Çizelge 5.11: Öğrencilerin Okul Başarı Düzeyinin Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı).....	85



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 4.1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımlarının Yüzde Oranları	62
--	----



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARININ AHLAKİ GELİŞİM YETENEKLERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Çocukluk çağı travmalarına maruz kalan kişilerin çoğunda sosyal içe kapanma, yüksek kaygı düzeyi, içe dönük yapıda olma, düşük benlik saygısı, öfke patlamaları, güven duygusunun yıkılması gibi durumlar gözlenmektedir. Travma sonucunda gözlenen bu durumlar ile ahlaki gelişim yetenekleri arasındaki ilişki araştırma konumuzdur. Yaşanan çocukluk çağı travmaları, travma türlerine göre ahlak gelişimi alanında en kapsamlı çalışma olarak nitelendirebileceğimiz Kohlberg'in ahlaki gelişim dönemlerini kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Türkiye'de bulunan Kocaeli Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde öğrenimlerine devam eden 267 öğrenci ile görüşleri belirleme testi ve çocukluk çağı ölçeği kullanılarak çalışılmıştır. Çocukluk çağı travma ölçeğinde duygusal istismar, duygusal ihmal, fiziksel istismar, fiziksel ihmal, cinsel istismar çeşitleri tespit edilecektir. Değerlerin Belirlenmesi Testi ile Kohlberg'in gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere düzeyde gruplandırmış olduğu 1. İtihat ve ceza yönelimi, 2. Araçsal amaç yönelimi, 3. İyi çocuk eğilimi, 4. Yasa ve düzen yönelimi, 5. Toplumsal sözleşme yönelimi 6. Evrensel ahlak ilkeleri yönelimi olmak üzere toplam 6 evrede kişilerin ahlak gelişimi evrelerini belirlemektedir. Ahlak kavramı üzerinde yapılan çalışmaların az olması ve çocukluk çağı travmaları ile aralarında ilişki olduğu düşünülmesi bu araştırmanın yürütülme sebebidir. Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla geleneksel dönemde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukluk çağı travmatik yaşantı düzeyleri ise en çok duygusal ihmal ile karşılaşılrken en az cinsel istismar görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Ahlak, Ahlak gelişimi, Çocukluk çağı travma, Travma, Kohlberg*

AN INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF CHILDHOOD TRAUMAS ON ADOLESCENTS' MORAL DEVELOPMENT ABILITIES

ABSTRACT

In most of the people exposed to childhood traumas, behaviors such as social closeness, high level of anxiety, introversion, low self-esteem, anger, lack of confidence are observed. The relationship between these situations observed as a result of the trauma and the moral development abilities is our study subject. Childhood traumas were intended to be assessed within the scope of the moral developmental period of Kohlberg, which we can characterize as the most comprehensive study in the field of moral development according to the trauma types. With a total of 267 students currently studying at Kocaeli University, Istanbul Aydin University and Marmara University were tested using the questionnaire test and childhood scale within the scope of the study. Emotional abuse, emotional neglect, physical abuse, physical neglect, sexual abuse will be detected in the childhood trauma scale. Kohlberg grouped them at three different levels: pre-tradition, traditional and post-tradition. 1. Obedience and punishment orientation 2. Instrumental objective orientation, 3. Good child tendency 4. Law and order orientation, 5. Social contract orientation 6. Universal moral principles orientation. He identifies the stages of moral development of people in a total of 6 stages. The reason for this study is that studies conducted on the concept of morality are few and it is thought that the moral development and childhood traumas are both related to each other. Data entry of the research is still ongoing. Once the data is complete, they will be added to the presentation.

Keywords: *Morality, Moral development, Childhood trauma, Trauma, Kohlberg*

1. GİRİŞ

1.1 Problemin Tanımı

Ahlak iyi ya da kötü davranışların temelini kapsar, fakat ahlakla ilgili genel bir anlaşma yoktur. Her ulusun nesilden nesile aktararak oluşturduğu ahlaki değerleri ve davranışları mevcuttur. Ahlaki davranışlar genel olarak bir insanın çoğunlukla diğer insanlara karşı tavırlarının eylemlerinin ve inançlarının toplumun koyduğu kurallar doğrultusunda toplum tarafından olumlu karşılanacak şekilde karşılanması ile ilgilidir (Deniz, 2007). Ahlaki değerler kişinin benlik algısının temelini oluşturmaktadır. Çünkü insanlar benimsedikleri değerler doğrultusunda seçimler yapar ve kararlarını da bu doğrultuda alırlar. Diğer insanlara yardım etme ile ilgili pozitif algısı olan bir kişi; hemşirelik, sosyal hizmet görevlisi ya da öğretmenlik gibi meslekleri seçip seçmeyeceğini belirlemektedir. İnsanın gelecek kuşaklara karşı hissettiği sorumluluk hakkındaki fikri, enerji kaynaklarını özenli kullanma ve “yeşili koruma” gibi davranışlarını da şekillendirebilir. Kişinin saldırganlığa karşı tutumu, profesyonel bir boks maçına gidip gitmeme ile ilgili kararını etkileyebilmektedir. Ahlaki tutumlarımız diğer insanlara nasıl davranacağımızı ve onların bizlere nasıl davranmasını istediğimizi etkileyen unsurlardır. Benimsemiş olduğumuz değerler hem kendi haklarımızı hem de etrafımızdaki kişilere karşı hissettiğimiz sorumluluğu biçimlendirir (Dolgin, 2014).

Ahlak, akla dayanan düşünce ile başkalarının düşünceleri arasındaki akılcı diyalogdan oluşmaktadır (Çiftçi, 2001). Bir toplumu birbirine bağlayan o toplumdaki bireylerin değerleridir. Bu toplumsal değerler bireylerin ahlaki yargılarını oluşturur. Bireylerin ahlaki tutumları o toplumun ahlaki değerleri hakkında bizlere bilgi verir.

Ahlak ve değerler kavramları ilk başlarda din ve felsefenin araştırma konuları olmuştur. Daha sonraları psikolojinin kapsamına girmiştir. Psikoloji bilimi alanında Freud, Piaget ve Kohlberg ahlak gelişimi üzerine derinlemesine araştırmalar yaparak ahlak gelişim kuramları ortaya koymuşlardır. Bu kuramcılar dünyaya gelen her insanın doğru ve yanlış kararlarını içinde bulundukları gelişim dönemine göre farklı şekillerde incelemişlerdir. Piaget ve Kohlberg geliştirdikleri ahlak gelişim

kuramlarında kişinin bulunduğu gelişim dönemine göre ahlaki yargılarında değişiklikler olduğunu öne sürerek, kuramlarını yaşa bağlı dönemler halinde ahlaki gelişim çerçevesinde geliştirmişlerdir (Kangal, 2010).

Günlük hayatın içinde bilinçli ya da bilinçsiz birçok ikilemle karşılaşır ve değerlendirmeler yaparız. Yaptığımız bu değerlendirmeler hayatımız boyunca biriktirerek oluşturduğumuz ahlaki yargılarımız sonucunda şekillenir.

Korunma, bakım ve sevgi kişilerin çocukluk dönemlerinde en fazla ihtiyaç duydukları unsurlardır. Çocukluk yıllarında kişilerin sağlıklı bir ailenin yanında yetişmeleri ve ihtiyaçlarının karşılanması psikolojik ve sosyall gelişimleri için önemli unsurlardandır. Öte yandan çocukluk çağlarında travma yaşamak; kişilerde yaşamı boyunca olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. (Terr, 1991; Akt: Coşgun, 2010). Çocukluk çağında yaşanmış olan travmatik yaşantılar, kişilerin daha sonraki yaşantılarında nöropsikojik performansa etki edebileceği gibi normal gelişmesi beklenen fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve psikolojik gelişim dönemlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Gelişim sırasında yaşanan olumsuz deneyimlerin yetişkinlik döneminde ruhsal ve fiziksel bozukluklar meydana gelmesine bir yatkınlık unsuru oluşturmaktadır. Yaşanan ihmal ve istismarın etkileri yıllar geçtikten sonra bile ortaya çıkabilmekte, kişilerin yaşantısını olumsuz etkileyebilmektedir.

Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemi, insan yaşamının en önemli geçiş süreci olup, bu süreçte birey yeni bir yaşamın ilk adımlarını atmaktadır. Yaşamı idame etme biçimi, İş, evlilik gibi pek çok yaşamsal dönüm noktaları üzerine ilk düşüncelerin bu yaşlarda şekillendiği ifade edilebilir. Dolayısıyla bu geçiş süreci bireylerin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Dönemin özel olması ve güçlüklerle karşılaşma ihtimalinin yüksek olması bu dönemde tamamlanan ahlaki gelişim ve karakter oluşumu konularında bireylerin ahlaki evrelerinin oturduğu dönemlerdir. +

Değerler etrafımızdaki diğer şeyleri, yaşam sürecimizi anlamlı kılan evrenin bir parçasıdır. İnsan hayatında bu kadar yer kaplayan bir kavram olan ahlak kavramı ve eğitimi alanında geliştirilen ve en yaygın kullanılan Lawrence Kohlberg'in bilişsel ve gelişimsel temelli ahlak kuramıdır. Araştırmanın konusu da tam olarak bu noktadan çıkmaktadır. Kohlberg'in ahlaki ikilemleri belirlemek için kullandığı öyküler kapsamında kullanılan öykülerle kişilerin ahlaki evreleri tespit edilmeye çalışılırken,

çocukluk çağı travmaları da bulunarak, ahlaki gelişim evreleri ile çocukluk çağı travmaları arasında nasıl bir ilişki olduğunun tespit edilmesi istenmiştir.

1.2 Amaç

Bu araştırmada, ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerini Kohlberg' in ahlaki gelişim kuramı çerçevesinde incelemek ve çocukluk çağı travmaları ile ilişkisini yordamak amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise şöyledir:

1.2.1 Araştırmanın problem cümleleri

- Üniversite öğrencilerinin yaşı ile ahlaki gelişim düzeyi arasında anlamlı bir fark var mı?
- Üniversite öğrencilerinin kaçınıcı sınıfta okuyor olmalarının ahlaki gelişim düzeyi ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerinin ahlaki gelişim düzeyleri ile arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Annenin öğrenim durumu ile ahlaki gelişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Annenin öğrenim durumu ile çocukluk çağı travmatik yaşantıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Babanın öğrenim durumu ile ahlaki gelişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Babanın öğrenim durumu ile çocukluk çağı travmatik yaşantıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Annenin mesleği ile ahlaki gelişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Annenin mesleği ile travmatik yaşantı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Babanın mesleği ile ahlaki gelişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Babanın mesleği ile travmatik yaşantı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Annenin genel tutumu ile ahlaki gelişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Annenin genel tutumu ile çocukluk çağı travmatik yaşantıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Babanın genel tutumu ile ahlaki gelişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Babanın genel tutumu ile çocukluk çağı travmatik yaşantıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Kardeş sayısı ile ahlak gelişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Kardeş sayısı ile çocukluk çağı travmatik yaşantıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde ahlak gelişimi İnsanı insan yapan özelliklerin başında gelmesine karşın alan da kısıtlı araştırma bulunmaktadır. Bir bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi için kendi beklentileri ile toplumun beklentileri arasında uyum düzeyi yakalaması gerekmektedir. Teknoloji ve bilimdeki hızlı gelişmeler, sosyal medyanın yaygın kullanılması, savaş, cinsel taciz, açlık, ırkçılık gibi problemler insanoğlunun geleceğini olumsuz etkilerken bireysel değerler ve toplumsal düzene daha çok gereksinim duyulmaktadır.

Çocukluk çağı ihmal ve istismarı dünyanın her yerinde ve toplumun her kesiminde maalesef yaygın olarak görülmektedir. Yaşanan bu olumsuzlukların etkisi yıllar sonra bile kişilerin hayatına olumsuz olarak etki edebilmektedir.

Ahlak gelişimi ve çocukluk çağı travmatik yaşantı düzeylerinin incelenmesi, özellikle ergenlik ve genç yetişkinlik gibi bireylerin hayatındaki kritik dönemlerde bu alandaki gelişimlerini destekleyecek ve bu alanda çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara yol gösterici bir nitelikte olacaktır.

Yapılan bu çalışma ile bireylerin çocukluk çağı ihmal ve istismar durumları tespit edilip sebep olan etkenler doğrultusunda tedavi sürecine yardımcı olmak hedeflenmiştir. Ayrıca araştırmanın sonuçları doğrultusunda kişiler ve toplum için etkili olan değerler sistemini iyileştirmek adına yapılabilecek çalışmalara ışık tutmak hedeflenmiştir.

1.3.1 Araştırmanın sayıltıları

Araştırma da kullanılan Görüşleri Belirleme Testinin ve Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeğinin ölçmek istediği niteliği tam ölçtüğü varsayılmaktadır.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin Görüşleri Belirleme Testini ve Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeğini gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları varsayılmaktadır.

Örneklemin evreni temsil edecek nitelik ve niceliğe sahip olduğu varsayılmaktadır.

1.3.2 Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırma İstanbul Aydın Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesindeki 1. ve 2. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Araştırma Görüşleri Belirleme Testinin ve Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1 Ergenlik

M.Ö. 4. Yüzyılda insan doğası ile ilgilenen düşünürlerden Platon'un diyaloglarında çocuğun toplumsallaşmasını açıklarken ergenlik ve genç yetişkinliği konularına dahil etmiştir. Özellikle genç adamın karakter farklılığına dikkat çekmiştir. Gençlerin zihinsel yapı üstünlüklerini fark edip bunun tadını çıkarmak için başkalarını rahatsız edecek kadar tartışmayı sevdikleri, coşkuları ve meraklarının yoğunluğu sebebiyle her taşın altını araştıracakları konusunda yetişkinleri bilgilendirmiştir (Çelen, 2011).

Günümüz literatüründe ergenlik dönemi araştırmacılar tarafından belirgin biyolojik değişikliklerle başlayıp, kültürel olarak sonlanan, yaşlara göre üç alt dönemde; 10-13 yaş aralığında ön-ergenlik, 14-17 yaş aralığında orta-ergenlik, ve 18-20'li yaşların başlarına kadar olan aralıkta ise geç-ergenlik olarak ele alınmaktadır (Smetana, Campione ve Metzger, 2006).

Psikanalitik alanda ergenlik döneminden ilk söz edenlerden biri Anna Freud olmuştur. A. Freud (1936) ergenlik döneminde gencin davranışlarındaki anlık değişkenliklere, değerler dünyasındaki karşıtlıklara, otorite karşısındaki başkaldırı ve inatçı tutuma, dürtüsel taşkınlıklarına, ruh halindeki inişli çıkışlı değişimlere değinir.

Bu dönemdeki ruhsal ve bedensel değişimlerin bireyin gelişimindeki önemine dikkat çeker. Cinsel yaşamın, sevebilme yeteneğinin ve karakterin temellerinin atıldığını belirtir. Ergenlik döneminin, diğer gelişim dönemleri gibi insan gelişiminin aşamalarından biri olarak ele alınması gerekliliğini öne sürer. Psikanalitik kuramın insan cinsel yaşamını iki başlangıç noktasıyla ele aldığını, ilk başlangıcın yaşamın ilk yılında olduğunu, gelişimin önemli ve büyük bir bölümünün bu dönemde belirlenip, tamamlandığını, ergenlik dönemindeyse çocukluktaki cinsel dönemin tekrarlandığını belirtir. Ergenlikte bedensel cinsel olgunluğun kazanılmasıyla genital eğilimlerin öne çıktığını ifade eder.

Ergenlik dönemi genel olarak değerlendirildiğinde, kişilerin çocukluktan yetişkinliğe ilk adımlarını attıkları, dolayısıyla gerek sosyal statülerinin, gerekse manevi

yapılarının değiştiği bir dönemdir. Ergenlik döneminde kişilerde öfke, kaygı, anksiyete, somatizasyon, olumsuz benlik, hostilite gibi birçok psikolojik semptom ön plana çıkabilir. Bunun yanında çocukluktan gelen problemlerin daha net yansıması, sosyal ve ekolojik çevrenin etkilerinin belirginleşmesi de bu dönemde daha çok rastlanmaktadır. Bir anlamda küçük sorunlar, ocuk ile birlikte yetişkin bir hal almakta, sorunlar da ergenlik döneminde girmektedir (şimşek, 2013).

“Ergen, bebekliğin ya da erken çocukluğun tutkulu duygusal bağları ile yüz yüze gelmelidir. Bir nevi boşalma. Aksi halde bilinci ya da bilinç dışı bunlardan kurtulamayacaktır.” (Blos, 1967)

Blos, ergenin çocukluk bağlarından kurtulmasını, çocukluk travmalarının üstesinden gelme olarak adlandırır. Ergen bunlardan kamaktansa bunların üstüne gitmelidir. Erken duygusal yaralanmalar ancak “ocuğun duygusal bağlılıkları” ile baş etmeyi öğrenebilen yetişkin yaşantısını sağlıklı sürdürebilir (elen, 2011).

Bilimsel problemler ve politikaya ilişkin görüşler ergenlikte nasıl değişiyor ise sorular üzerinde düşünme süreci ve doğası da değişir. Kohlberg ve arkadaşları tarafından yürütülen ahlaki gelişimle ilgili çalışmalarda ahlaki gelişim; çocukluktan başlayarak ergenliğe kadar geçen süre içinde üç evrede incelenir (elen, 2011).

Piaget’in 12 yaşına kadar olan çocuklarla yaptığı çalışmalar sonucunda elde edildiği için ergenlerin ahlaki gelişimi ile de alakalıdır. Piaget ocukların kısıtlama ahlakında (ya da boyun eğmeden) iş birliği ahlakına; nesnel sorumluluklardan da öznel sorumluluklara doğru bir gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca, ahlaki gelişimin ikinci evresinin çocukların büyümesi ile birlikte birinci evrenin ne geçtiğini ergenliğin başlarındaki bireylerinde ahlaki görelilik evresinde olduklarını belirtmişti.

Tabi ki sadece cezalandırılmaktan korktukları için yasalara ya da kurallara uyan ergenler ve yetişkinlerde vardır. Bu kişileri kurallara uymaya zorlayan vicdanları değil, otoriteleridir. Eğer kurallara uymazlarsa hataları yüzünden pişmanlık duymaktan değil, yakalanmaktan korkarlar. Başka bir söylemle bu kişiler, kısıtlama ahlakından işbirliği ahlakına asla geçemezler. Tıpkı küçük çocuklar gibi ahlaki gelişimin olgunlaşmamış bir basamağında kalırlar, kuralları asla iselleştirezmezler, saygıdan ötürü ya da sadece başkalarına iyilik olsun diye güzel bir şey yapma konusunda asla bir istek duymazlar (Dolgin, 2014).

Olson, (1983,1992) aile birleşimini aile bireyleri arasındaki duygusal bağ olarak tanımlamıştır. Bu bağın içerisinde, sınırlar, zaman, arkadaşlar, karar vermeler, ilgiler değişken olarak yer alır. Aile sınırlarının makul geçirgen olarak gören ergenler, toplum ve aile içinde aynı miktarda zaman harcarlar. Bu tür alışkanlık geliştirmiş ergenler ahlaki otorite olarak aile üyelerine ve diğer otorite kaynaklarına aynı derecede değer verirler (Çelen, 2011).

Ekonomik güçlük ile ergen uyumu arasındaki ilişkileri ergen bakış açısıyla ele alan az sayıda çalışmadan birinde (Wadsworth ve Compas, 2002), sosyoekonomik düzey, ekonomik güçlük, aile içi çatışma (ana baba çatışması ve ana baba-ergen çatışması) ve ergen uyumu (saldırganlık, kaygı/depresyon) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar, ekonomik güçlüğü ana baba-ergen arasındaki ilişkilerde bozulmayla, aile içi ilişkilerdeki bu bozulmanın da yüksek düzeyde ergen saldırganlığı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Anne baba bildirimi temelinde yürütülen araştırma sonuçlarından farklı olarak, bu çalışmada ekonomik güçlüğü, ergenin saldırganlık ve kaygı/depresyon yaşama düzeyiyle yalnızca aile bireyleri arasında yaşanan çatışma yoluyla değil, aynı zamanda çatışmadan bağımsız olarak doğrudan da ilişkili olduğu bulunmuştur.

2.1.1 Genç yetişkinlik

İlk kez ortaya çıkan yetişkinlik kavramı bir makalede 2000 yılında yayınlanarak tanıtılmıştır (Arnett, 2000). Son yıllarda yetişkinlik yaşamına geçişte, 18- 29 yaşlar arasındaki bireylerin ve yetişkinlerin konumlarında farklılıklara rastlanmaktadır.

Erikson (1984) genç yetişkinlikte, kimliğini bulmaya çalışan birey, kendi kimliğini diğer bireylerle kaynaştırma yönünde istekli olduğunu ve bireylerle yakın ilişki kurmak için yeterli donanıma sahip olduğunu söyler. Benlik yitimi korkusu genç yetişkin bireyin yalnızlık yaşamaktan kaçınmasına ve bunun sonucunda yakın ilişkiler kurmaya yönlendirilmesine sebep olur (Akt., Eryılmaz, 2004).

Gelişim Psikolojisi alanında ses getiren, Arnett'in (2000) ileri sürdüğü, ergenlikle genç yetişkinlik arasında yer alan "Beliren Yetişkinlik" kavramı tanımını yapmaktadır. Beliren yetişkinlere, kendine odaklı olmak alacakları kararlara rehberlik edecek deneyimleri kazanmalarını sağlar. Beliren yetişkinlik, çok fazla ihtimalin tecrübe edildiği bir dönemdir. Bireylerin yaşamlarında önemli değişiklikler

gerçekleştirmek için fırsatlarının olduğu bu dönem, aynı zamanda beklentilerinin de yüksek olduğu dönemdir (Akt., Akça, 2012).

Buchman (1989), günümüzde yetişkin ve ergenlerin statülerinin birbirine girdiğini, aralarındaki davranış farklılıklarının cinsellik, politika vb. alanlarda gençlerin yetişkin gibi davranışını ve yetişkinlerle aynı haklara sahip olduklarını gösterdikleri ileri sürülmüştür. Aynı zamanda yetişkinlerde yeniden aşık olmakta, yeni bir işe başlamakta, gençler gibi boş zamanlarını heyecanlı biçimde değerlendirmekte ve yetişkin modasını ya da kültürünü takip etmektedirler (Akt., elen, 2011).

Bazı bireyler için yetişkin yaşantısına geçiş yumuşak ve pürüzsüzdür. Batı toplumunda yetişkin, olmak rekabet ortamına girmek demektir. Bu durum oldukça karmaşık bir süreçtir (Offer,1991). Bu karmaşanın farkında olan Arnett'e göre ergenlik görevlerinin üstesinden gelen bireyler hemen yetişkin toplumuna katılmazlar. Yetişkinlik tanımı evlenmek ve iş sahibi olmak olarak kabul edersek, günümüz toplumu bu sorumluluğu yüklenmeyi geciktirmektedir. Arnett, "Emerging Adulthood" adını verdiği genç ergenlik ve yetişkinlik arası bir dönemden söz eder. Bu dönemde gençler özerktir. Aileden bağımsız yaşantı sürer. Ayrı evde oturur. Gerekirse arkadaşı ile paylaşır. Onlar kimseye hesap vermez. Ne kadar çalışacağı, eve kaçta geleceği, kimlerle arkadaşlık edeceği konusunda yeterince bağımsızdır. Kararlarını kendi alır ama yeterce yetişkin sorumluluğuna sahip değildir. Batı lkelerinde Kıtı Avrupası ve Amerika Birleşik Devletleri'nde bu ara dönemi yaşayan gençleri sıklıkla görmek mümkündür (elen, 2011).

2.2 Ahlak

Ahlak ve ahlak gelişimi ile ilgili teorilere göz attığımız zaman, konuyu ilk olarak filozof ve din adamlarının ele alındığını görmekteyiz. Değişik sözlükleri incelediğimizde ve tarihsel gelişime baktığımız zaman grldği gibi ahlak kelimesi filozoflar ve kuramcılar tarafından çok farklı ölçütlere göre tanımlanmıştır.

Felsefe Terimleri Sözlüğüne baktığımız zaman Bediha Akarsu ahlak kelimesi için şu tanımlı yapmıştır: "1. a) Belli bir dönemde, belli insan topluluklarınca benimsenmiş olan, bireylerin, birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen trel davranış kurallarının, yasalarının, ilkelerinin toplamı. b) eşitli toplumlarda ve çağlarda, kapsamı ve içeriği değişen ahlaksal değerler alanı. 2. Bir kişi ya da bir insan grubunca benimsenen

eylemsel kuralların toplamı. 3. Ahlaksal olan şeylerle bağlantısı olan bir görüşler dizgesi. 4. Felsefenin bir dalı olarak: a) Ahlak üzerine kavramsal öğretiler. b) İnsanların, kişisel ve toplumsal yaşamdaki ahlaksal eylemlerine ilişkin sorunları inceleyen felsefe öğretileridir.” (Akarsu, 1975).

Ahlak kelimesini Ruh Bilim Sözlüğü’nde Orhan HANÇERLİOĞLU (Hançerlioğlu, 1988): “Belli bir toplumun, belli bir dönemde, bireysel ve toplumsal davranış kurallarının bütünü ve toplumsal bilinç biçimidir” şeklinde tanımlamıştır. (Hançerlioğlu, 1988).

Erol GÜNGÖR, Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak kitabında ahlak kelimesini:

“Doğruyu yanlıştan ayırt etmek, bu ayrıma göre davranmak, erdemli davranışlarla onur duygusunu yaşamak ve insanın, eylemleri için suçluluk veya utanç duyma yeteneği anlamlarına gelmektedir. Ahlaki davranışın en ayırt edici özelliği, insanların ve düşüncelerin iyi ve kötü hükümler çerçevesinde ele alınmasıdır” (Güngör, 2000).

Ahlak “moral” kelimesiyle ifade edilmektedir. İngilizce “moral” kelimesi, Longman (1995) Sözlüğünde; 1.Yanlış ve doğru eylemlerin, ne olduğu ile ilgili prensipler bütünü. 2. Kötü ile iyi arasındaki ayırım. 3. Doğru ile yanlış arasındaki ayırımı kavrayabilme becerisi, anlamlarına gelmektedir.

Kohlberg’in araştırmalarında denek olarak kullanılan Kim’e “Senin için ahlak ne anlama gelmektedir?” sorusu sorulduğunda ileride ayrıntılı olarak yer vereceğim Kohlberg’in basamaklar modelinde 5. basamağa yerleşen yanıtı şöyledir: “Dünyada hiç kimse bunun yanıtını bilmiyor. Bireylerin haklarını kabul etmek, öteki bireylerin haklarını ihlal etmemek, onlara karşı sana yapılmasını beklediğin gibi adil davranmak, anlamına geldiğini düşünüyorum. Bunun anlamının, insan varlığının haklarını korumak, başkalarının haklarını ihlal etmeden istediğini yapmak olduğunu düşünüyorum.” (Althof & Garz, 2000).

Ahlak kavramı göreceli olma özelliğinin yanında toplumdan topluma farklılaşabileceği gibi, aynı toplumun içinde bile değişiklik gösterebilir. Ahlakın zorlayıcı gücü, etkisi, yaptırımı, insanın vicdanıdır (Aydın, 1998).

2.2.1 Ahlak gelişimi

Ahlak gelişimi kişinin toplumsal gelişimi ile ilgili hatta bir yönüyle toplumsal gelişimin uzantısıdır, aynı zamanda kişilik gelişimi ile ilgilidir.

Ahlâkî gelişim, insanların doğru ve yanlış eylemleri, şuurlu olarak içselleştirmeyi öğrenmesiyle istendik yönde ilerler. Erken çocuklukta, kabul edilen eylemlerin “iyi”, sonunda ceza görülen eylemlerin “kötü” olduğu düşünülür. Çocuğun yaşı ilerledikçe değerler ve inançlar düşüncelerinde yer almaya başlar (Aydoğmuş, 2003).

Ahlak gelişimi insanın zihinsel, kişilik, ruhsal ve sosyal gelişimi ile yakından ilişkili bir kavramdır. Kişilik ve ahlak gelişiminin temelleri, insan hayatının ilk beş yılında büyük bir bölümünü tamamlamaktadır. Ahlak gelişimi, kişilik gelişiminin bir kolu olmakla birlikte, ikisi ayrılmaz bir bütündür. Ahlak gelişimi benliğin oluşması ve gelişmesi gibi kişiliğin diğer önemli kollarıyla, ergenlik ve gençlik dönemlerinde farklılaşarak insan yaşamı boyunca sıklaşıp artarak kendisini gösterir (Mehmedoğlu, 2003). Ahlak gelişimi, insanın kişiliğinin oluşmasından zihinsel yapısına kadar birçok gelişim sürecinin önemli unsurlarındandır.

Ahlak gelişimi; bireylerin içinde bulundukları toplum ile devamlı aktif olması gereken değerler bütününe oluşturma sürecidir. Psikoloji bilimine katkıları büyük olan Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg özellikle gelişim psikolojisine kazandırdıkları önemli kavramları ile birlikte ahlak gelişimini bilişsel gelişim açısından ele almışlardır (Wright ve Croxen, 1989). Piaget’in oluşturmuş olduğu bu kuramdan etkilenen Kohlberg doktora tezinde, etkilendiği bu kuramı geliştirerek kendi kuramını oluşturmuştur.

Ahlâklı insanların gelişimi, ahlâklı bir toplumun gelişimi olmadan kesinlikle tam anlamıyla oluşamaz (Kohlberg, 1976). Garz (1988), insanların ahlâki gelişimini oluşturacak toplumsal şartları şu şekilde sıralamaktadır:

- Toplum, ahlâk gelişimini önlememeli bunun yerine yüreklendirici atmosferi oluşturmmalıdır.
- Toplum, ahlâki bütünleşmeyi, özdeşim kurmayı ve model almayı yüreklendirecek kişilerin özdeşim kuracağı durumların var olmasına destek olmalıdır.
- Toplumsal kuruluşlarda, “köktenci olmayan” güvenlik düzeni oluşturulmalıdır.

- Toplum, hayatın her yönünü ele alan konuşma, tartışma, müzakerelerin var olmasını etkide bulunmaktadır.
- Ahlâki davranış ve ahlâki yargının, karşılıklı ters düşmemesine dikkat edilmelidir; yani toplumsal şartlar, tüm bireyler açısından güvenilir olması sağlanırsa ahlaki eylem var olabilsin (Karakavak Çırak, 2006).

2.2.2 Ahlaki düşünce ve ahlaki yargı gelişimi kuramları

Ahlak gelişimi (moral development) alanında yapılmış olan çalışmalara baktığımız zaman, bu konunun, tarihsel süreç boyunca din adamları ve filozoflar gibi birçok grubun ilgisini daha çok çektiği söylenilebilir. Örneğin, Yunan filozoflarından Plato, Sokrat ve Aristo toplumu oluşturan kişilerin hepsinin uyabileceği ortak bir davranış sistemi oluşturmak için emek harcamışlardır. Tarihsel süreç ilerledikçe ise, din adamları, din kurallarının içselleşmesini hedefleyerek konuya çare bulmak için uğraşmışlardır. Ancak, toplumsal farklılaşmaların neticesi olarak otoriter yönetim anlayışlarının, tek tek yok olmaları, zaman içerisinde durum değiştirmeyen değer yargılarının, kuşaktan kuşağa aktarılmasının, ahlak gelişimi için yetersiz olduğu fikrini savunmuşlardır.

Ahlak gelişimi alanında yapılan ilk bilimsel yaklaşımlar, Freud ve Piaget tarafından 20. yy. başlarında geliştirilmiş, ilerleyen zamanlarda Sosyal Öğrenme Kuramları ve Davranışçı Psikoloji ile ahlak gelişimi konusuna yoğunlaşmıştır (Çileli, 1986). Ahlak gelişimi yıllar içerisinde derinlemesine araştırılan bir alan haline gelmiştir.

Ahlak gelişimi alanına ilk psikolojik biçimi oluşturan psikoanalitik kurama baktığımızda ahlak gelişimi, kendini gösteren süper egonun kendini göstermesi ve ebeveynlerin yasaklarının benimsenmesi aşamalarından oluşmaktadır. Sosyal öğrenme kuramcıları ahlak gelişimini, beklenmedik, hiçbir değişişe uğramadan aşama aşama, sürekli gelişerek ve yığılarak ilerleyen bir sosyalleşme biçiminde tanımlarlar. Psikoanalitik kurama karşılık, bilişsel gelişim kuramcıları ahlak gelişimini, birbirlerinden belli yönleriyle farklılaşan ve göze çarpan bu farklılıklarla yol alan evrelerin temeline dayanırlar ve bu evrelere benzer olarak gelişir (Zeri, 2004).

Ahlak gelişimi ile ilgili var olan farklı bilimsel yaklaşımlardan aşağıda belirtmiş olduğum yaklaşımlara değineceğim:

- Psikanalitik yaklaşım
- Davranışçı yaklaşım
- Sosyal öğrenme yaklaşımı
- Bilişsel gelişim yaklaşımı

2.2.2.1 Psikanalitik kuramın ahlak kavramına yaklaşımı

Freud'un (1856-1939) kurucusu olduğu psikanalitik kuram ilk psikolojik ahlak gelişimi kuramıdır. Freud özel bir ahlak gelişimi kuramı üzerinde çalışmış olmamasına karşın, kişilik gelişimi üzerine çalışırken konuyla ilgili bebeklik ve çocukluk dönemi bağlantılarını insandaki iz bırakan niteliğinin altını çizerek, çocuk yetiştirme teknikleri üzerinde ciddi araştırmalara ışık tutmuştur. Freud, ahlakın bireyin doğuştan getirdiği, içgüdüler ile ilişkili olmayan bir sosyal öğrenme sorunu olduğunu savunmuştur (İz, 2009). Freud kişilik gelişiminin çocuklukta yaşanan süreçleri ile bağlantılı olduğunu ileri sürmüş, bireylerin çevrelerinde yaşanan olaylar sonucunda gelişim şekillendiğini belirtmiştir.

Freud, ahlak ve kişilik gelişimini, duygusal-güdüsel bir süreç olarak incelemiştir. Freud, duygusal-güdüsel ahlak gelişimini; id, ego ve süperego kavramlarının birbirleriyle sistemli bir şekilde çalışmasına dayandırmaktadır. Bu kuram, çocukların gurur, onur gibi pozitif duygusal tecrübeler edinmek; suçluluk ve utanç gibi negatif duygular yaşamaktan kaçınmak için kendi etik kurallarına uygun davranışlar geliştirdiklerini savunmaktadır (Erden ve Akman, 2000). İd, ego ve süper ego kavramlarını inceleyelim:

İd (alt benlik), ruhsal enerjinin ana kaynağıdır. Organik olarak gelen içgüdüleri kapsar ve doğduğu andan itibaren var olan psikolojik gizil güçlerin tamamını içine alır. İd kural tanımaz yapısının yanında tümüyle bilinç dışında çalışır. Burada birbiriyle zıt çalışan dürtü ve eğilimler bir arada bulunabilir. Organizmada gerilimin artması id'in fazla enerji birikimine katlanamaması sonucu oluşur. Bu durumun önüne geçebilmek için id oluşan bu fazla enerjiyi boşaltma isteği duyar, bu duruma İd'in haz ilkesi denir (Yanbastı, 1990). Temel olarak, saldırganlık ve cinsellik güdülerinden oluşmaktadır (Öztürk, 1985). Kişiliğin temel sistemini İd kapsar, ego ve süper ego ondan farklılaşarak gelişimini sürdürür.

Ego (benlik), insanların çevresiyle etkileşimi neticesinde oluşan, kişiliğin bilinçli ve gerçekçi parçasıdır. Bilinç düzeyinde gerçekleşen idraklardan, düşüncelerden, hatıralardan ve duygulardan oluşur. Ego, ruhsal yönün dengesini, ahengini ve uyumunu meydana getiren parçasıdır. Ego, üst düzey zihinsel işlemler olan akıl yürütme, problem çözme ve karar verme ile id'in ütopik arzuları ve süper ego'nun bunların karşılanmasıyla yönelik yasaklayıcı tutumları arasında uzlaşmayı sağlama görevini benimseyerek, id'in ihtiyaçlarını gidermeye çalışmaktadır (Can, 2002).

Süperego (üstbenlik), kişiliğin ahlaki boyutudur. Egonun isteklerinden hangilerinin bilinç düzeyine çıkmasına izin verileceğine, hangi isteklerin bilinçaltında tutulacağına karar veren süper egodur. Süper ego İd ve Egoya başkaldırarak onları kendi belirlediği sisteme yönlendirir. Ego içsel isteklerin doyuma ulaşmasına engel olur. Süper ego ise bu isteklerin oluşumunu tamamen engellemeye çalışır (Gençtan, 1995).

İd kişiliğin biyolojik bölümünü, ego psikolojik bölümünü, süper ego ise toplumsal bölümünü oluşturur. Ego'nun başkanlığında birlikte hareket ederler.

Ahlak gelişimi, çocuğun kişiliğinde süper egonun gelişmesiyle oluşmaktadır (Çileli, 1986). Kişilik ve ona paralel olarak ahlak gelişimi muayyen psiko-seksüel aşamalardan geçerek oluşmakta ve bu gelişim insan hayatının ilk beş yılında tamamlanmaktadır. Ahlak gelişimi ve kişilik kavramlarında altı yaşından sonra önemli bir ilerleme görülmemektedir (Kağıtçıbaşı, 1998).

Ayrıca Freud, kişilik gelişimi ile ahlak gelişimi kavramları arasındaki benzer bir noktanın altını çizer. 3-5 yaşları arasında gözlemlenen fallik dönem, ahlak gelişimi konusunda önem ifade eder. Fallik dönemde çocuklar, karşı cinsten olan ebeveynlerine karşı önemli ölçüde düşkünlük sergilerler ve çocukla anne-babasının iletişimi güçlü bir sevgi bağı ile pekiştirilir. Düşmanlık ve yarışma hislerini zamanla meydana gelen model almaların da dahil olduğu bu ilişkilere Freud "oedipus kompleksi" adını vermiştir. Çocuğun, hemcinsi olan ebeveyni ile özdeşim kurmasına, anne- babasına karşı beslediği yoğun alakanın azalmasına ve tükenmesine sebep olur. (Kağıtçıbaşı, 1996; Güngör, 2003). Bu durumun sonucu olarak da hemcinsi olan ebeveynine karşı düşmanlık ve yarışma duyguları geliştirir. Çocuğun bu kritik dönemde hemcinsi olan ebeveynine karşı geliştirmiş olduğu negatif duygular sebebiyle suçlu hisseder ve iğdiş edilme korkusu oluşur.

Freud'a göre oedipus kompleksi sonucu çocukta gelişen suçluluk duygusu, bireyde vicdan gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Bu suçluluk duygusundan uzaklaşmak için çocuk, annesinin ve ya babasının davranışlarına benzer davranışlar göstermeye yani taklit etmeye başlar. Bu durumun sonucunda da kız çocukları anneleri ile erkek çocukları da babalarıyla, özdeşim kurmaya başlar, kendi cinsiyetlerine uygun davranışları benimsemeye ve toplum aracılığı ile meydana gelmiş olan rollere ve kurallara uygun hareket etmeye başlarlar (Kağıtçıbaşı, 1996; Güngör, 2003).

Psikanalitik kuramlar ışığında, ahlak gelişimini alanında çalışan bir başka kuramcı da Erik Erikson'dur. Freud'un geniş olmayan biyolojik gelişim incelemelerine uzaktan bakarak, sosyal faaliyetlere de önem verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Erikson, kişilik ve ahlak gelişimini yetişkinliği de içine alan sekiz evrede incelemiştir. Bu evrelerde sosyal ilişkiler ön plandadır. Ericson'a göre ahlak gelişimi, yetişkinliğin ilk yıllarına kadar devam etmektedir, süper ego gelişimi ise bu kurama göre insanın sekiz evresinden üçüncüsü olan 3-5 yaşlarında "Girişim-Suçluluk" evresini oluşturmaktadır (Ericson, 1984). Çocuk bu evrede davranışları ile onay almak ister aksi takdirde ebeveynleri tarafından cezalandırılacağından korkarak suçluluk hisseder.

Ahlaki gelişim açısından önemli olan "Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası" evresine bakacak olursak; ergenlik dönemine denk gelir ve temel problemin odağında "kimlik karmaşası" vardır. Bu evredeki yer alan bir gencin kimliğini bulma sorunsalını Ericson, yıkıcı faaliyetlerde (uyuşturucu, alkol vb.) yönelerek, ya da bir takım grup ve kliklere (ideolojik ve dinsel gruplara) dahil olarak çözmeye çabaladığını belirtir (Bacanlı, 2004).

İnsan toplumsal bir varlıktır görüşünü savunan Sullivan, insanın temel kişilik özelliklerinin yedi yaşına kadar belirlendiği görüşünü desteklemez ve önemli birçok önemli hareketin bu yaştan sonra meydana geldiği görüşünü destekler (Gençtan, 1993). Anneyle iletişimin çocukta "iyi ben" oluşturma sürecinde önemli olduğunu altını çizen Sullivan, "kötü ben" kavramının ise olumsuz ilişkiler sonucu meydana geldiğini ve sosyal eylemlere de negatif yönde etkileri bulunduğunun altını çizer. Yetişkinlik dönemine ulaşan bireylerin gelişmemiş insani boyutları aşarak hakiki manada bir insan olarak hayatına devam edecektir.

2.2.2.2 Davranışçı kuramın ahlak kavramına yaklaşımı

Davranışçı okulun kurucusu olan John Watson yirminci yüzyılın başlarında insanların ve hayvanların çevrelerine uyum sağlayabilmeleri için en önemli sürecin öğrenmeyi merkeze alma konusuna önem vermeleri olduğunu ileri sürmüştür. Klasik davranışçılığın iki temel öğrenme kuramı vardır bunlar edimsel koşullanma ve klasik koşullanmadır. Klasik koşullanma kuramında Rus Fizyolog Pavlov canlıların davranışlarının koşullanma yolu ile meydana geldiğini savunurken, Skinner edimsel koşullanma kuramı ile davranışların temelinde ödül ve cezanın başrolü oynadığına dikkat çekmiştir (Berk, 2007).

Davranışçı psikologlar öğrenmeyi bir uyarana uygun tepkinin verilmesi ve uygun tepkinin pekiştirilmesiyle açıklar. Öğrenmeyi bir deneme-yanılma sorunu olarak görürler.

2.2.2.3 Sosyal öğrenme kuramın ahlak kavramına yaklaşımı

Sosyal öğrenme kuramının temelini; insan zihninin doğuştan boş bir levha (tabula rasa) olduğu, insanın doğduğunda ne iyi ne de kötü olduğu felsefesi oluşturur.

Sosyal öğrenme kuramının akla gelen ilk öncüleri Skinner ve Eysenck'tir. Öğrenme alanında araştırma ve inceleme yapan kuramcılar, ahlaki gelişimi araştırmak amacı güderek süper ego, zihinsel gelişim ve vicdan gibi soyut kavramların, tartışma ve gözleme imkânı olmadığı için, ahlaki eylemlerin öğrenilmesinde, pekiştiricilerin ve gözleme dayalı öğrenme ve şart olduğunu savunmaktadırlar (Aydın, 2003).

Albert Bandura sosyal öğrenme kuramı adlı ünlü kuramını, çocuklar üzerine yaptığı deneysel çalışmalarının sonuçlarını temel alarak geliştirmiştir. Bandura öğrenmenin yalnızca edimsel koşullanma ya da klasik koşullanma alternatifleri ile değil sosyal ortamlarda diğer varlıkları ve olayları gözlemleyerek, model alarak ve taklit ederek de gerçekleştiğini savunmaktadır. İnsanlar sosyal öğrenme kuramına göre, sadece kendi gerçekleştirdiği eylemler cezalandırıldığı ya da pekiştirildiği zaman değil, başkalarının eylemlerini ve bu eylemlerin sonucunda olan durumları gözlemleyerek de dolaylı pekiştirme aracılığıyla öğrenir. Bandura bu duruma gözlem yoluyla öğrenme ismini vermektedir (Yıldız, 2011). Öğrenme bireylerin etraflarındaki durumları ve olayları, bu durum ve olaylardan çıkardıkları dersleri de içine alır, illa kişinin kendisinin tecrübe etmesine gerek yoktur.

2.2.2.4 Bilişsel gelişim kuramının ahlak kavramına yaklaşımı

Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg'in kuramları, ahlaki akıl yürütmeyi de kapsayan gelişim kuramlarından en ünlüleri olma özelliğini taşımaktadır... Piaget'in çalışmaları alandaki ilk çalışmalardır ve Kohlberg Piaget'in bu çalışmalarından çok etkilenecek kendi kuramını geliştirmiştir (Gander, 2001). Çeşitli araştırmacı ve düşünürler kişinin ahlak gelişiminin özelliklerini, varsa temel prensiplerinin olup olmadığını tayin etmek için çapa harcamışlardır.

2.2.3 Ahlak gelişimine ilişkin görüşler

2.2.3.1 Dewey'in ahlak gelişimine ilişkin görüşü

Dewey'e göre ahlak gelişimi, kişinin almış olduğu eğitim ile sıkı bir bağ içerisinde, eğitim bireyin psikolojik işlevlerinin, özgür tam bir biçimde gelişip, olgunlaşmasına imkân sağlayan ortamların, koşulların oluşturulmasıdır. Eğitim psiko-sosyal, zihinsel, duygusal boyutların gelişmesine de katkı sağlar. Bu bağlamda Dewey üç farklı ahlaki gelişim evresinin varlığından bahsetmiştir.

- Gelenek Öncesi Düzey: Sosyal ve biyolojik dürtülerle güdülenen ahlaki tutumlarını kapsayan evre.
- Geleneksel Düzey: Bireyin içinde yer aldığı grubun değerlerini özümlediği evre.
- Özerk Düzey: Bireyin davranışlarının kendi karar verme becerisi ve akıl yürütmesi ile şekillendiği, kişinin içinde yer aldığı grubun kurallarını sorgulayarak özümlediği evre.

Dewey'in görüşleri kuramsal bir pencereden baktığı için, bu kuramsal çerçeveyi destekleyen çok fazla görüş olmamıştır (Arı, 2006).

2.2.3.2 Piaget'nin ahlak gelişim kuramı

İsviçre'li bir Psikolog olan Jean Piaget (1948) çocukların ahlaki yargılarının (moral judgement) tanımlanmasını gerçekleştiren, kuşkusuz en ünlü isimdir (Berkowitz, 1964). Piaget, çocuklarda ahlaki gelişim konusu üzerine çalışan ilk araştırmacılardan biridir. Piaget'e göre bireyin ahlak gelişimi, zihinsel gelişimine paralel bir şekilde ilerlemektedir. Zihinsel gelişimin belli bir sıra izlediği gibi, ahlak gelişimi de belli bir sırayı takip etmektedir. Nasıl ki bireyin zihinsel gelişimi en son seviyeye kadar

erişemezse, bireyde ahlak gelişimi de son seviyeye kadar gelişim göstermeyebilir (Arı, 2006).

Piaget çocukların ahlak gelişimini anlamak için çocukların misket oyunlarını uzun zaman gözlemlemiş ve özellikle çocukların oyunun kurallarına ilişkin tutumlarının nasıl geliştiği üzerinde yoğunlaşmıştır. Piaget oyunun kuralları ile ilgili çocuklara sorular sorarak çocuklarla görüşmeler yapmıştır. Bu mülakatların sonucunda Piaget, çocukların ahlaki davranışlarının zaman geçtikçe nitelik yönünden değişikliklere uğradığını savunmuştur. Piaget'in ilk bulduğu şeylerden biri 4-7 yaş arasındaki çocukların oyunun ortak kurallarının farkında olmadıkları ve kuralları takip etmedikleri yönündedir. Buna rağmen çocuklar oyunu kurallarına uygun olarak oynadıkları konusunda ısrarcıdır. Gözlemlerinin sonucunda Piaget, 6-7 yaşlarından daha küçük çocukların ortak kurallar çerçevesinde karşılıklı olarak kuralları belirleme yeteneğine sahip olmadıkları için ahlaki yargılarda bulunamayacaklarını savunmuştur (Deniz, 2008).

Dışa Bağımlı Evre (Ahlaki Gerçekçilik) (6 – 11 yaş): 7-11 yaş arasında ise çocukların oyunları daha sosyal bir karakter kazanmaktadır. Bu yaştaki çocuklar aynı oyunu birlikte oynarken her birinin oyunu farklı kurallara göre oynadığı gözlemlenmiştir. Bu yaşta çocuklar kuralların katı ve değişmez olduğuna inanırlar, kurallara sorgulanmadan mutlak bir şekilde uyulması gerektiği düşüncesine sahiplerdir. Kurallara uymazlarsa otomatik olarak ceza alacaklarına inanırlar. Piaget, ahlak gelişiminin bu ilk dönemine Dışa Bağlı (heteronom) Dönem adını vermiştir (Deniz, 2008).

Özerk Ahlak Evresi (Ahlaki Görelilik): Piaget 11-12 yaşına kadar çocukların kuralları istikrarlı olarak izlemedikleri gözlemlemiştir. Soyut işlemler dönemine gelindiğinde ise oyuna katılan çocukların hepsi ortak kurallar bütünü içerisinde oyunlarını sürdürürler. Bu yaşlarda çocuklar kuralların görevini kavramaya başlamıştır. Yine bu dönemde çocuklar kuralların herkes üzerinde görüş birliği sağladığını ve anlaşma sağlanırsa kuralların değiştirilebileceğinin farkına varmaya başlarlar. Bu çağdaki çocuklar ahlaki değerlendirme yaparken davranışın sonucundan çok davranışın niyetini dikkate almaya başladıkları gözlemlenmiştir. Ahlak gelişiminde bu ikinci döneme Özerk (otonom) Ahlak adı verilmiştir (Deniz, 2008).

Piaget' in hikâyelerini birbirinden ayıran iki boyut bulunmaktadır.

- Yapılan zararın miktarı,
- Suçu işleyenin niyeti (Çağdaş ve Seçer, 2002)

Piaget'e göre adalet ve ceza anlayışını gelişimi, çocuğun ahlak gelişiminin gelişmesine paralel olarak adalet anlayışı da gelişmektedir. Ahlak konusunda araştırmalar yaparken Piaget iki boyutta adalet kavramını incelemiştir:

- Ödül ve ceza ile ilgili adalet, yani çocuğun yapmış olduğu hareketlerin sonucunda çocuğa ödül ve ceza verilmesini içerir.
- Herkese hakkını verme adaleti, bu da çocuklar arasında eşit dağıtımı ele alır (Çağdaş ve Seçer, 2002)

Piaget bu iki boyuttan yola çıkarak çocuklara sorular sormuş ve çocukların yaşlara göre nasıl adalet gelişimi gösterdiğini ele almıştır. Piaget' e göre adalet kavramının gelişimine imkân sağlayan bağımsızlığın kazanılması aşamasında üç evre vardır:

- Birinci evre (5-7 yaş): Adaletin otoriteden ayrılmadığı ve otorite ile bir sayıldığı evredir.
- İkinci evre (7-12 yaş): Eşitlik kavramının itaatın üstünde algılandığı, emirlere eşit olmadığı durumlarda uyulmadığı evre.
- Üçüncü evre (12-14 yaş): Eşit adalet evresi. Piaget bu evreyi her bireye içinde bulunduğu koşullar dâhilinde adil davranma olarak açıklar (Çağdaş, Seçer, 2002).

Anıl ve Tolga takma (isimleri kullanılmıştır) adında iki çocuğun onlara okunan bir öyküye dair değerlendirmelerini inceleyelim:

- “ Can adındaki küçük çocuk odasında kendi başına oynamaktadır. Annesi Can'ı akşam yemeğini yemesi için mutfığa çağırır. Can mutfığa gider. Ancak mutfak kapısının arkasındaki sandalyenin üzerinde bir tepsi vardır ve tepsinin içerisinde ise on beş tane bardak vardır. Can kapının arkasındaki tepsi ve bardakları göremez. Can mutfığa girmek için kapıyı açar ancak kapı tepsie çarpar ve tepsinin içindeki on beş bardağın hepsi yere düşerek kırılır.”
- “Bir zamanlar Hakan adında küçük bir çocuk varmış. Bir gün annesi evde yok iken Hakan gizlice mutfak dolabından kurabiye aşırıya çalışır. Bir sandalyeye tırmanır ve mutfak dolabına uzanır. Ama kurabiye kavazonu çok yüksektedir. Hakan kurabiyelere uzanamaz ve hiç kurabiye aşırıamaz. Ama

Hakan kurabiye aşırmaya çalışırken eli bir bardağa çarpar. Bardak yere düşer ve kırılır.”

Anıl’ın bu iki olaya dair değerlendirmesini okuyalım:

- Yetişkin: sence bu çocukların ikisi de mi yaramaz, ya da bir çocuk diğerinden daha mı yaramaz?
- Anıl: İkisi de yaramaz.
- Yetişkin: sen olsaydın ikisini de aynı şekilde mi cezalandırırdın.
- Anıl: Hayır on beş tane bardak kıran çocuk daha yaramaz.
- Yetişkin: peki değer çocuğa daha mı çok, daha mı az ceza verirdin?
- Anıl: birinci çocuk çok fazla şey kırdı diğeri ise daha az şey kırdı.
- Yetişkin: bu çocukları nasıl cezalandırırdın peki
- Anıl: on beş tane bardak kıran çocuğa iki tokat diğerine bir tokat.
- Şimdi Tolga’nın aynı olaya dair değerlendirmesini inceleyelim:
- Yetişkin: sence bu iki çocuktan hangisi daha yaramaz?
- Tolga: Kurabiye aşırmaya çalışan çocuk daha yaramaz. Çünkü diğ er çocuk kapının arkasında bardak olduğunu bilmiyordu. Kurabiye aşırmaya çalışan çocuk ise bardakları görüyordu.
- Yetişkin: peki ikinci çocuk kaç tane bardak kırmıştı?
- Tolga: on beş.
- Yetişkin: peki sen olsan hangisine daha fazla ceza verirdin.
- Tolga: bir bardağı kıran çocuğa.
- Yetişkin: neden?
- Tolga: bilerek yaptı. Kurabiye aşırmaya çalışmasaydı bardak kırılmazdı (engin).

2.2.3.3 Kohlberg’in bilişsel gelişim kuramı

Ahlâki muhakeme kavramından ilk bahseden ve tanımlayan kişi Jean Piaget (1932) olmuştur, ancak gelişim bilimcilerin düşünceleri en çok Piaget’in kuramını geliştiren Kohlberg’in çalışmalarından etkilenmiştir (Bee & Boyd, 2009). Lawrence Kohlberg, Piaget’in ahlaki akıl yürütme kapsamındaki çalışmasını ergenlik ve yetişkinliği de içine alacak biçimde yaşam boyu olmak üzere geliştirmiştir. Kohlberg’in (1958) deney yaptığı örnekleme, Chicago’nun orta ve alt sınıfından gelen 72 adet erkek çocuktan oluşmuştur. Çocukların yaşları 10, 13 ve 16 gruplarında idi. Kohlberg,

çocukların hepsine insan hayatının kıymeti gibi durumların yer aldığı hikâye biçiminde ahlâki ikilemler sunarak ahlâki akıl yürütmeyi değerlendirme çalışmalarına öncülük etmiştir (Bee & Boyd, 2009). Piaget'in hikayeleriyle kıyaslandığında daha komplike ve anlaşılması daha güç olan ahlaki ikilemler oluşan hikayelerin en popülerlerinden biri Heinz'in ikilemidir. Bu hikâyenin içeriğini, karısı ölmek üzere olan Heinz'in eşinin hayatını kurtarmak için gerekli ilacı satın alamaya gücü yetmeyince, ilacı çalması oluşturmaktadır. Bunun gibi ahlaki ikilem içeren hikâyelere verilen cevapları araştıran Kohlberg, her biri 2 evre içeren 3 düzey tespit etmiştir (Atkinson, 2008; Bee, 2009; Gümüş, 2015). Bu hikâye ile ilgili sorulara verilen cevapları değerlendirerek bireylerin ahlaki yargılama düzeylerini belirlemek hedeflenmiştir.

Kohlberg Heinz ikilemine verilen cevapları grupta eylemin doğru ya da yanlış olmasını değil, hangi yaklaşımın doğru ya da yanlış olarak değerlendirildiğine önem vermektedir. Kohlberg'in belirli özellikleri olan ahlaki gelişim aşamalarını toplamda 6 evrede sınıflandırmaktadır. Bu özelliklere göre evreler birbirini takip ederek yaşanır; bir kişi üçüncü evreden beşinci evreye geçemez. Birey birden fazla ahlaki evreye uygun yargı ve davranışlarda bulunabilirse de baskın bir evrede yoğunlaşmaktadır. Gelişim herhangi bir evrede sona erebilir (Atkinson, 2008; Bee, 2009; Gümüş, 2015). 6 evreden oluşan ahlaki gelişim dönemleri; birbirlerini takip ederek, sıra atlamadan, kişinin baskın tek bir evrede sınıflandırılabilmesi ve son evreye ulaşmanın zorunlu olmadığı gibi özelliklere sahiptir. Ayrıca kişi ahlaki yargı ve eylemlerinin baskın olduğu evreden bir sonraki evreye ilerlemesi için yönlendirilebilir fakat içinde yer aldığı evreden bir önceki evreye gidemez. Yaş ve bilişsel gelişim ahlaki gelişimin bir göstergesi iken, ahlaki gelişimi açıklamak için yeterli kavramlar değildir (Atkinson, 2008; Bee, 2009; Gümüş, 2015).

Ahlaki tavır kişiler arası ve karar verilebilir nesnellik gerektirir. Ahlakın en belirgin ve güçlü nedeni adaletin yapısal boyutu olmasıdır. Piaget ve Kohlberg için adalet kavramı insanlar arası etkileşimin alt yapısını oluşturmaktadır (Kohlberg, 1984).

Kohlberg, ahlak evrelerinin anlaşılmasının ön koşulu kapsamında, kişilik gelişimindeki belli bir sıra izleyen düzeni ve bu düzenin ilerleyişini anlamak gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsama göre, insanların gelişim gösterdiği zekâ, sosyal algı, mantık yürütme ve sosyal rol süreçlerine iyi bir şekilde değinmek gerekmektedir. Kohlberg'e göre ahlak evreleri ile rol alma evreleri arasında yakın bir

ilişki vardır ve birbirini takip eden sistemler bütünüdür. Bu sistemin son aşaması ise ahlaki eylemdir. Yüksek düzeyde ahlaki bir eylem, yüksek düzeyde mantık yürütebilme becerisini zorunlu kılar. Kohlberg, ahlaki yargı ve davranışın kavramsal ve nedensel anlamda karşılıklı olduğuna ve bu ahlaki birlikteliğin de bireysel bir öznenin ya da benliğin bilişsel yöneticisi olduğuna inanmıştır (İz, 2009).

Kohlberg'in görüşüne göre bireylerin bulundukları düzeyi yordamak için, bir sorunla karşı karşıya kalındığında bulunan sonuç ile değil, sonuca varılırken gözlemlenen problem çözme süreci ve mantık yürütme durumu ile ilgilenmektedir. Öğrenek üzerinde bakacak olursak; Bir öğrencinin kopya çekme eyleminden çok, kopya çekmesi eylemine gösterdiği neden, ya da bir çocuğun yalan söylemeyi kötü bir davranış olarak neden kabul ettiği, onun ahlak gelişimi dönemini tespit etmemize yardımcı olur (Erden, 1997). Kohlberg için önemli olan, bireyin sorunu nasıl çözdüğü değil, çözmeye çalışırken göstermiş olduğu akıl yürütme süreci ve bu süreçte neden bu şekilde düşündüğüne dair mantıksal savunmalarıdır.

Kohlberg kuramını çocukların yardıma gereksinimi olan insanın kanunla veya otorite ile dosdoğru çatışmasını konu alan ikilemlere verdikleri cevapların çözümlenmesi üzerine kurulmuştur. Bu ikilemlerden en popülerleri ölmek üzere olan karısına yardım etmeye çalışan Henz'in öyküsüdür (Çelen, 2011) .

“Heinz İkilemi

Avrupa'da bir kadın kanserden ölmek üzeredir. Doktorlar, onu tek bir ilacın kurtaracağını söylerler. İlaç, o şehirde bir eczacının bulduğu bir tür radyumdur. Eczacı ilaç için maliyetinin on katı olan 2000 \$ ücret istemektedir. Hasta kadının kocası Heinz, tanıdığı herkesten borç isteyerek ilaç parasının yarısını toplayabilmiştir. Heinz, eczacıya karısının ölmek üzere olduğunu söyleyerek ilacı kendisine satmasını, paranın üstünü daha sonra tamamlayacağını anlatır. Ancak eczacı, “ilacı ben buldum ve ondan para kazanacağım.” diyerek ilacı satmayı reddeder (Kohlberg, 1968).”

- Heinz ilacı almalı mıydı? Gerekte bu, doğru bir davranış mıdır? Niçin?
- Eğer başka bir yolu yoksa karısı için ilaç çalmak, bir kocanın görevi midir? İyi bir koca bunu yapar mı?
- Eczacının karını sınırlayan bir yasa olmasa bile, bu kadar çok para istemeye hakkı var mıdır? Niçin?

- Koca, kendisini karısına yakın hissetmiyor, ona şefkat duymuyorsa ilacı yine de almalı mı?
- Kanserden ölmek üzere olan Heinz' in karısı değil de yakın arkadaşı olsaydı ve arkadaşının ilacı temin etmeye çalışacak bir yakını olmasaydı, Heinz, bu durumda arkadaşısı için ilacı almalı mıdır? Niçin?
- Karınızın hayatını kurtarmak için siz olsaydınız ilacı çalar mıydınız?
- Kanserden ölen siz olsaydınız ve ilacı alacak kadar da gücünüz olsaydı ilacı kendiniz için çalar mıydınız?
- Heinz, karısı için ilacı aldıktan sonra yakalandı ve yargıç önüne çıkarılırdı. Yargı, Heinz' i hapse mi yollamalı, serbest mi bırakmalı? Niçin?

Kohlberg, bireylerin "Niçin?" sorusuna verdikleri yanıtlara bakarak hangi akıl yürütme biçiminden yola çıktıklarını, insanların hangi ahlaki düzeyin içinde bulunduklarını saptamayı amaçlamıştır. Yürütmüş olduğu çalışmaların sonucunda Kohlberg, insanların ahlaki gelişim evrelerinden bir tanesinde olabileceklerini savunmuştur. Ahlaki gelişim düzeyi, altı evreden oluşmaktadır (Aydın, 2003:46).

Kohlberg insanların altı adet ahlaki yargı gelişim eresinden geçtiğini belirterek, bu altı adet ahlaki yargı evresini de 3 düzey olarak ele almıştır. Bu düzeyler kendinden sonraki düzey için bir altyapı oluştururken kendinden önceki düzeye dayanmaktadır. Kohlberg'in evreleri bir hiyerarşi içerisinde.

2.2.3.4 Kohlberg'in ahlaki yargı düzey ve evreleri

- Düzey I. Gelenek-Öncesi Düzey: Bu düzey, Piaget'in "Ahlaki gerçeklik (dışa bağımlılık)" döneminin özelliklerini gösterir ve çocuğun, doğru-yanlış, iyi-kötü, konularındaki düşünceleri, kendisinin çevresinde var olan ve fiziksel üstünlüğe sahip, çoğunlukla anne-baba gibi otorite temellerine dayanır (Güngör, 2003). Çocuklar bu dönemde iyi-kötü, doğru-yanlış kavramlarını değerlendirir. Yapmış oldukları değerlendirme genellikle eylemlerin fiziksel neticeleri kriter alınarak yapılır. Çocukların bu dönemde iyi ya da kötü davranışlarda bulunduklarında verdikleri cevaplar yetişkinlerden çok farklıdır. Çocuk somut yaşantılara sahip olduğu için topluma dar bir pencereden bakar (Kohlberg, 1984). Çocuklar bu dönemde, insan hayatının önemini, yalnızca onların gereksinimlerini giderecek bir araç niteliğinde görürler ve kendi gereksinimlerine öncelik vererek, ihtiyaçlarını doyurma eğilimine

girerler. Davranışlarının neticelerini tahmin edebilme becerilerine karşın, bakış açıları egoisttir (White ve Richard, 1999). Gelenek öncesi düzey iki evreyi içerir:

- Evre 1-Ceza-İtaat Dönemi: Çocuk bu evrede yaptıklarının yanlış ya da doğru olup olmadığına, davranışlarının fiziksel sonuçlarına dayanarak karar verir. Davranışları ceza alırsa yanlış, ceza almadığı durumlarda bu davranış doğru kabul edilir. Az zarar veren davranış, çok zarar veren davranıştan daha iyidir. İki bardak kıran kişi bir bardak kıran kişiye göre daha fazla suç işlemiştir. Bu evrede birey, kendisinin merkezide yaşadığı bir dünyadadır. İyi davranış, bireyin isteyerek yaptığı ve keyif aldığı davranıştır. Diğer insanların da ihtiyaçlarının ve ilgilerinin olabileceğini düşünmez. Onların ihtiyaçları ile ilgilenmez. Bu evredeki kişinin önem verdiği konu başının derde girmemesidir. “Yapmamalıyım, çünkü cezalandırılmak istemiyorum” (Kulaksızoğlu, 2001). Kurallar, otorite (tanrı, ana, baba vs.) aracılığıyla belirlenmiştir ve bu yüzden eleştirilemez ve dokunulmazdır (Çiftçi, 2003)

Evre 1’a ait olan çocukların büyük kısmı Heinz’in hırsızlık yapmasına karşı olsa da, bir çocuğun Heinz’in aksiyonunu desteklemesi olasıdır. Örneğin bir çocuk, “Heinz onu çalabilir çünkü öncelikle alabilir miyim diye sordu ve çok büyük bir şey çalmıyor, cezalandırılmayacaktır.” diyebilir. Burada gerekçelendirme hala evre 1’e ilişkindir. Kapsam otoritelerin izin ve cezaları ile ilişkilidir (Crain, 1985).

- Evre 2-Çıkara Dayalı Alışveriş: Birey bu evrede, menfaatlerini ön plana alarak, kendi ihtiyaçlarını karşılar. İnsan ilişkilerinde “çıkara dayalı alışveriş” söz konusudur. Birey için doğru olan, kurallara gereksinimlerini giderdikleri sürece uyum göstermektir, gereksinimleri doğrultusunda adil alışverişler ve anlaşmalar yapmaktır. Her şey karşılıklıdır. Haz veren sonuçlar birey için önem taşır. “Bir şey alınırsa bir şey yapılmalıdır.” görüşü bu evrenin temel prensibidir. Bireye göre her şey karşılıklı olmalıdır ve adil bir anlaşma yapılmalıdır (Çileli, 1986). Bu evrede düşünce halen somut düzeydedir, bireyin doğru olduğunu düşündüğü davranış, haz veren davranıştır (Kohlberg, 1976). “Polis beni koruduğu sürece, belediye su ihtiyacımı sağladığı sürece vergi vermem gerekir. Devlet, bana bir şey vermiyorsa ben neden ona bir şey vereyim?” bu dönemin dayandığı ilkelere birisi olarak karşımıza çıkar (Aydın, 2003).

Evre 2'ye ait olan çocuk ve ergenlerin çoğunluğu Heinz ikilemine şu yanıtları vermiştir: “Heinz ilacı çalabilir eğer karısının yaşamasını istiyor ise, ama eğer daha genç ve güzel bir kadınla evlenmek istiyorsa çalmak zorunda değildir.”, “İlacı çalmalı, çünkü belki çocukları olur ve Heinz evde onlara bakacak birine ihtiyaç duyacaktır.” Bu aşamada çocuklar otoriteler tarafından tanımlanan yalnızca bir doğrunun olmadığını öğrenirler. Farklı bireyler farklı bakış açılarına sahiptir. Heinz ilacı almaya hakkı olduğunu düşünüyor olabilir, eczacı ise olmadığını. Her şey göreceli olduğundan, herkes kendi çıkarının peşinde koşmakta özgürdür (Bee & Boyd, 2009)

- **Düzy II. Geleneksel Düzy:** Bu düzyin önemli niteliğı bireylerin ilişkilerin sosyal ilişkilerinin önem kazanması ve bireyin grup yargılarına uyum göstermesidir. Bu davranışlarla birlikte toplumun beklentilerini yerine getirme çabası gözlenir (Arı, 2006). Bu düzydeki birey, gelenek öncesi düzyin benmerkezci bakış açısından, grup yargılarını ve kurallarını bilişsel yönden keşfetme aşamasına geçer. Birey, kişiler arası iyi ilişkiler kurmaya isteklidir (Ersoy, 1997).

Geleneksel düzyde toplumun kabul edeceği, sahip çıkılan ve beğeni gören davranışlar doğru olarak kabul edilir. II. Düzyde bulunan birey, milletin, grubunun veya ailesinin, gerçekleşmesini istediğı durumları kendi doğruları olarak kabul etmektedir. Kişi sadece toplumun veya otoritenin, ilkelerine ve geleneklerine uyum göstermekle sınırlı kalmayıp, bu düzydeki kuralları sağlamlaştırmakta, bağlılık göstermekte ve haklı görmektedir. Burada, sadece toplumsal düzene uyum göstermek değil, bu düzeni kollamak, devam etmesi için çaba sarf etmek ve bu düzenin kurum ve gruplarıyla özdeşim kurmak da önem kazanmaktadır (Çileli, 1986).

Kişiler bu düzyde sosyal sistemlerden bazılarının gerekliliğine inanır ve diğer insanlar tarafından onaylanmamaktan çekinirler.

- **Evre 3-Kişiler Arası Uyum Dönemi (İyi Çocuk Yönelimi):** Bu evrede iyi davranmak, iyi niyete sahip olmak ve insanlara karşı sevgi, güven ve empati temelli pozitif duygular geliştirmek anlamları taşımaktadır. Birey samimi ilişkiler geliştirdiğı kişilerin, toplulukların (arkadaş grubu, mahalle, aşiret vb.) ve özellikle ailesinin kurallarına ve beklentilerine uygun olacak biçimde davranır, kişilerle olumlu ilişkiler içerisinde olarak yakın çevresinin kendisinin iyi bir birey olduğunu düşünmesini

ister. Bu aşamada çocuk ‘‘Heinz’in arkadaşları ve komşuları ilacı çalmasını anlayışla karşılarlar. Çünkü ilacı karısı için çaldı. Ama ilacı çalmasaydı onun korkak birisi olduğunu düşünürlerdi.’’ Diyerek yakın çevresinin beklentilerinin ve ne düşündüklerinin kendisi için ne kadar önemli olduğunu ortaya koyar.

Heinz’in motifi iyi ve eczacının kötü olarak algılanır. Üçüncü aşamada çocuklar eczacının ‘‘bencil’’, ‘‘açgözlü’’, ‘‘sadece’’ kendi çıkarlarını düşündüğünü ve başkalarının yaşamını önemsemediğini’’ söyleyeceklerdir. Bazen bu aşamada çocuklar eczacıya o kadar çok kızarlar ki eczacının hapse atılması gerektiğini dile getirirler (Deniz, 2008).

Bunun yanı sıra çocuk niyete dayanan yargılara varmaya başlar. Birisi aslında iyi niyetli ise yada bir şeyi aslında istemeden yaptı ise kabahati, aynı şeyi kasıtlı olarak yapan bir insanın kadar ciddi değildir (Crain, 1985).’’

Davranışlar ilk defa niyete göre değerlendirilmeye başlanır. Bireylerde gruba bağlılık etkilidir. Diğer insanlar tarafından sevilme ve onaylanmak ister.

- Evre 4. Toplumsal Sistem ve Vicdan: Bu evrede bireyin normları daha geniş toplumsal normlara dayanmaya başlar. Kohlberg bu evreyi ‘toplumsal sistem’ ve ‘vicdan evresi’ olarak tanımlar. Birey bu evrede görevini tam ve düzgün yerine getirmeye, yasa ve kurallara uymaya, otoritelere saygı beslemeye önem vermektedir. 3. evrede gözlemlenen belirli bir kişiyi hoşnut etmeye yönelik tutum azalır ve yerini karmaşık yönetmeliklere bağlı kalma alır (Crain, 1985). Kişiler arası ilişkilerini birey sosyal düzendeki yerine göre belirler. Kurallara ve idari güce körü körüne bağlanma yerine, kuralları ve idari gücü sürdürmek prensiptir.

Bu evrede, bir gruba bağlı kalma, kişiler arası uyum ve iyi niyet tek başına yeterli değildir. Birey, kuralların toplumun yararına olduğunu bilincindedir ve kendi mutluluğu için kuralları sorgusuz benimser. Her kuralın, kimse ayrı tutulmaksızın toplumdaki herkese aynı biçimde uygulanmasının eşitlik ilkesinin zeminini oluşturduğunu onaylar (Kulaksızoğlu, 2001).

- Düzey III-Gelenek Sonrası-Ötesi (Prensiplere Dayalı Düzey): Birey düzey üçteki ahlaki değerleri ve ilkeleri onaylamak ve benimsemek hususunun da kendini geliştirerek, bu değer ve ilkeleri özümseyerek yeniden tanımlamaktadır. İnsan hayatı kutsal ve evrensel bir yargı olarak algılar ve insan hayatının korunduğu evrensel

kıymetini benimser. Birey bu düzeyde ahlaki otonomiye geliştirir ve bunun karşılığı olarak diğer bireylerin doğrularını yargılamaktan uzak durur (White, 1999).

Evrensel değerler; yaşamın değeri, mukaddesliği, eşitlik, özgürlük, adalet, insana saygı, sözünde durmak, dürüstlük, bağlılık, mülkiyet hakları, gizlilik, mahremiyet, mülkiyet hakları, işlevsel refah ve halkın bolluk rahatlık seviyesinde yaşamasıdır (Haynes,2002).

Evre 5-Sosyal Anlaşma: Bu evrede birey toplumun benimsediği sosyal kurallardan daha üst seviyede bir görüş açısına sahiptir. Bu dönemdeki bireylerde kendi seçtikleri ilkelerin belirlemeye başladıkları görülür. Kurallar, yasalar, yönetmelikler, hakkaniyeti korudukları için hala önemlidir. Bu saydıklarımızın yanında bu düzeydeki insanların; yönetmeliklerin ve kuralların belli durumlar söz konusu olduğunda görmezden gelinmesi gerektiğinin altını önemle çizerler (Bee & Boyd, 2009)

Doğru, bireyin içinde bulunduğu toplumun ana haklarını ve değerlerini, ana hukuk kurallarını, kişinin veya grubun kurallarıyla ters düştüğü durumlarda dahi sahip çıkmaktır. Kişinin temel hak ve özgürlükleri olan yaşama, özgürlük gibi değerleri, toplumun çoğunluğun görüşü ile çelişse bile korumaktır. Yasalara toplumunun çoğunluğunun üzerinde anlaştığı bir anlaşma olmasından ötürü uymak düzenin sağlanması gibi sebeplerden ötürü önemlidir ve aykırı davranmamak gerekir. Bu düzeydeki kişiler, toplumun büyük kısmı ile çıkarlarını gözeterek, azınlıkta kalan bireylerin temel haklarını zarara uğratacak kurallar benimsemezler. Bu gibi durumların oluşmaması için yasalar ince elenip sık dokunarak oluşturulmalıdır.

- Sosyal tutum: Bu dönemdeki ahlaki yargılama gücüne ulaşmış birey toplumun genel ahlak kurallarının üzerinde bir görüşe sahiptir. Toplumsal anlaşmaya sadık kalarak belirlenen kurallara usçu olarak bakılıp saygı duyulur. Ancak, hukuki perspektif ile evrensel perspektif arasındaki paradoks çözümlenemez. Örneğin; yasaların hiçbirisi bir insanın ölümüne neden olacak bir yasayı meşrulaştıramaz. Aynı zamanda kimse de çalma hakkını kendinde göremez. ‘’Heinz, ilacı çalarsa yasaları çiğnemiş olur. Ancak yasa, mülkiyeti korumak uğruna diğer insanların ölümüne neden olamaz’’ (Arı, 2006).

Heinz’in karısının yaşamı, imkânı varken korunması gereken bir hak olduğundan evre 5 cevaplayıcıları bazen Heinz’in hırsızlığını güçlü bir dille desteklerler: Hayat kanunlardan daha önemlidir ve kadının hayatını kurtarmak kocasının görevidir.

Hakim yada yargıç, ahlâki bakış açısına ağırlık vermeli ancak Heinz'ı hafif biçimde cezalandırarak kanuni düzeni de korumalıdır (Crain, 1985).

Çok az yetişkinin bu evreleri içeren ahlaki yargılama gücüne erişebileceği, bu mümkün olsa bile bu durumun da 20 yaş civarında gerçekleşebileceği görüşü savunulmaktadır.

- Evre 6. Evrensel Ahlaki İlkeler: Bu evre ahlaki gelişimin ulaşılabilir en üst noktasıdır. Bu evredeki ahlaki yargı evrensel ahlak ilkeleri temeline dayanmaktadır. Birey burada eşitlik, insan hakları, adalet gibi evrensel konuları esas alarak kendi ahlak ilkelerini kendisi oluşturmaktadır. Kohlberg bu evreye az sayıda insanın erişebileceğini savunmuştur. Bu savunmadan dolayı bu evre çok tartışılmıştır (Kohlberg, 1976).

Evrensel ahlak ilkelerinden oluşan bu evrenin en başta gelen felsefi kavramları “tersine çevrilebilirlik” ve “evrenselleştirilebilirlik” kavramlarıdır. Tersine çevrilebilirlik kavramı, hak ve görevlerin yer değiştirmesini temel alan akılcı bir görüşün göstergesidir. Bir bireyin görevi bir diğer bireyin hakkını belirtir; bir bireyin hakkı ise diğer bir bireyin görevi ile ilişkilidir. Paradoks içeren durumlarda, bu bakış açısı tersine çevrilebilir yani empati yoluyla, dengeli, adil çözümler bulunabilir. Evrenselleştirilebilirlik kavramına baktığımızda ise, tersine çevrilme yoluyla verilen dengeli ve adil kararın, herkesçe benimsenen ve paylaşılan adalet görüşünün temsil edildiği belirtilmektedir (Onur, 1987).

Bu evrede ilkelere bağlı düşünme yapısı, adil olmayan yasalara uymamayı da beraberinde getirir. Beşinci evrede kişi adil olmayan bir yasayı değiştirmek için demokratik süreçleri takip etmek görüşüne sahiptir. Altıncı evredeki birey içinse bu süreç çok uzun zaman alır ve bir yasanın eşit olmama durumu o yasayı benimsememek için yeterli bir göstergedir (Boyes, 1988). Birey beşinci evrede sosyal menfaatlerini düşünürken, altıncı evrede akılcı bakış açısı ve evrensel görüş hakimdir.

Bu evrenin esas yapısına uygun olarak, Heinz ilacı çalmamalıdır. Böyle bir durumda bir insanın yaşamı ile o ilaca ihtiyacı olan başka insanların yaşam hakları arasında bir tercih yapmak söz konusudur. Böyle bir ikilemde birey duygularını bir yana bırakıp akılcı davranmalıdır. Dolayısıyla tüm insanların yaşama haklarını dikkate almalıdır (Arı, 2008).

Kohlberg'e göre, hangi kültürde olursa olsun insanların tamamı, özgürlük, dürüstlük, adalet, iyilikseverlik, demokrasi, merhamet, dindarlık, saygı, eşitlik, hayırseverlik, vatandaşlık hakları gibi aynı temel ahlaki kavramları benimserler ve kültür farkına bakmaksızın, tüm insanlar aynı akıl yürütme evrelerinden geçerler. (Verhoef, 1997).

Sonuç olarak; Kohlberg'in üzerinden Piaget'in etkisi olduğunu söyleyebiliriz, Kohlberg'in kuramının, pedagoji, psikoloji ve felsefe alanları ile ilgili olarak bu güne kadar olanların en kapsamlıdır (Berkovitz, 1964).

Kohlberg, 1970li yılların sonunda yaptığı araştırmalara dayanarak kuramını tekrar ele almış ve incelemeleri sonucunda dönemlerin sayısını bir eksilterek, yine düzeyler içinde incelediği ahlak gelişimini 5 dönemden oluşan yeni bir perspektifle oluşturmuştur. Dönemleri oluştururken bireylerin kendilerini bir başkasının yerine koyabilme yeteneğini de incelemiştir: Ahlaki yargılama durumundaki ilerleme ile empati yeteneği arasında da bir ilişki olduğunu savunmuştur. Kuramda yapılan son güncellemeye göre bilişsel gelişimin etkisiyle ortaya çıkan muhakeme yeteneği ve kişilerin kendisini bir başkasının yerine koyabilme becerisi, ahlak gelişiminin hangi basamakta olduğunu konusunda bilgi vermektedir. Yapılan bu yeni düzenlemede gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzeyleri aynı sırada yer almış, fark olarak, gelenek sonrası düzey bir evreden oluşmuştur (Erden, 1997).

Ahlaki düşüncede içerik önemli rol oynar. İçerik bireyin ne hakkında akıl yürüttüğü ile ilgilenirken Kohlberg nasıl fikir yürütüldüğüyle ilgili akıl yürütmelerle alakadar olmuştur. Onun için bilişsel olgunluk önemlidir. Ahlaki düşüncenin öğrenildiği görüşü göz ardı edilmiştir (Çelen, 2011). Kohlberg'in ahlaki görüşüne ilişkin farklı bakış açılarını ayrı bir başlık altında ele almak yararlı olacaktır.

2.2.3.5 Kohlberg'in ahlak gelişim teorisine eleştiriler

Kohlberg'in ahlak gelişimi konusundaki düşüncelerine birçok eleştiri yapılmıştır (Hwang, 1998:211-238). Richard ve White çalışmalarında, Guertin'in Kohlberg'in kuramına eleştirisine yer vermişlerdir. Bu eleştiriye göre, Kohlberg yalnızca ahlaki yargı yeteneğinin bilişsel incelemelerini ele almış, ahlaki yargılama yeteneğinin duygusal aşamalarını göz ardı etmiştir (Richard, 1999).

Gibbs (1979), Kohlberg'in Ahlaki Gelişim evrelerindeki beşinci ve altıncı aşamaların birlikte var olması durumunu eleştirmiştir. Power (1994), altıncı evrenin, psikolojik

bir evre değil, felsefi bir evre olması gerekliliğini savunmuştur (White ve Richard, 1999).

Rest (1999), Kohlberg'in aşamalarında altıncı Aşamayı ‘‘esas ilkelilik’ olarak görmesine karşı çıkmıştır. Altıncı evre ona göre, tüme varımdan ziyade, birey odaklı olması ile toplumun çok sınırlı çerçevede bir kesimini temel alarak, evrenselliği savunması ve soyut prensiplerin, özel ahlaki kararlar almaya yetecek yol göstericiliği üstlendiğini savunması üzerine eleştirilmiştir.

Kavathatzopoulos (1991), araştırmacıların çoğu tarafından Piaget'in gelişimsel ahlak teorisinin daha gelişmiş bir aşaması olarak tanımlandığı düşünülen Kohlberg'in bilişsel evrelere dayanan gelişim kuramında, bağımsız ahlaki yapının meydana gelmesi ile ilgilenmemiş, ahlaki düşüncenin niteliklerini keşfetmeye eğilmiştir. Buna rağmen Kohlberg, ilerleyen zamanda yürütmüş olduğu araştırmalarında, Piaget'in bakış açısına yönelmiştir. Sınırları çizilmiş bir grupta, ahlaki eğitim kavramını incelemek için uğraşmada, grubu oluşturanlar arasında, Piaget'in karşılıklı işbirliği olgusunu tekrar kabul ederek, lider kullanmıştır. Fakat, ilgi odağının temeli her şeye rağmen, kişilerin, ahlaki nedensellik aşamalarının ve toplumsal norm değerleri farklılıklarını inceleme arzusunda toplanmıştır. Ahlaki evreleri oluşturan Kohlberg, bu süreç içerisinde, ilerleme süreçleri ile ilgilenmemiştir.

2.2.3.6 Carol Gilligan'ın ahlak gelişim kuramı

Carol Gilligan ahlak gelişimi alanını kapsayan deneysel ve kuramsal çalışmalarını Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarından etkilenecek bu çerçevede devam ettirmiştir. Gilligan'ın yıllarını vererek yayımladığı çalışmalar ahlaki gelişim alanına farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Gilligan ve Kohlberg 1971 yılında bir çalışmayı birlikte yürütmüş olmalarına rağmen, Gilligan'ın bahsi geçen araştırmaları, Kohlberg'in geliştirmiş olduğu ahlaki gelişim kuramına karşı verilmiş bir tepkidir. Gilligan'a göre, ahlak gelişimi alanında yapılan çalışmaların bir çoğu erkek bakış açısını yansıtmakla kalmayıp; bu çalışmaları oluşturduğu gruplar genellikle erkek çocuklar veya yetişkinlerden oluşmaktadır. Kadınların ahlaki yargılama gücü genellikle evreye denk gelirken, erkeklerin ahlaki yargılama konusunda en fazla önem verdikleri hususların haklar ve kurallara olması sebebi ile, erkeklerin ahlaki gelişim evresi daha ileri bir evre olan 4. evreye karşılık gelmektedir (Gümüş, 2015).

Erkeklerin kurallara bağı olma durumundan dolayı ahlaki yargılama güçleri kadınlardan bir basamak daha yukarıda çıkmaktadır.

Gilligan'ın kadın görüşüne öncelik verdiği deneysel çalışmalarında kadınlar ve erkeklerin ahlaki yargılarında farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Ortaya konulan bu farklılığı Gilligan; Kohlberg'in düşündüğü gibi iki değişik yorumun birinin üstün olması veya daha az gelişmiş bir yorum olmasından değil, sadece farklı olduğunu göstermektedir (Gümüş, 2015).

Walker (1984)'de yapmış olduğu benzer bir çalışmada, ahlak gelişimi alanında yapılan araştırmaları incelemiş; çocukluk ve ergenlikte ahlak gelişimi alanında cinsiyet değişkeninin çok az olduğunu belirtmiştir. Yetişkinlik dönemine bakıldığında ise erkek bireylerin kadın bireylerden daha ileri seviyede ahlaki yargılama gücüne sahip olmalarının sebebi de cinsiyet faktörününe değil, araştırmaya katılanların eğitim düzeyleri ve sahip oldukları meslekler ile ilgili olduğu sonucuna araştırmalar sonucunda ulaşılmıştır. Sonuç olarak ahlaki yargıda cinsiyet farklılığı olduğuna dair bulguya ulaşılmamıştır (Çağdaş, 2002).

Kadınlara ahlak gelişimini incelemeyi seçmiştir Gilligan. Bu incelemelerinde Kohlberg'in çalışmasındaki gibi teorik düşüncelere dayanan ikilemler kullanmayı tercih etmemiştir. Böyle bir çalışma yerine, kriz durumlarını kapsayan gerçek yaşam süreçlerini incelemeyi seçmiştir. Gerçek kriz süreçlerinin yer aldığı ikilem içeren durumlarda kadınlara sorular sormuştur. Örneğin bu vakaların önemli bir kısmı kürtaj olma ve olmama durumunu içermektedir (Arı, 2008).

Gilligan, ahlaki gelişimde bencillikten, sosyal olmayan ve ilkeli ahlaksallığa doğru ilerleme gösteren üç evreden söz etmektedir. Gilligan'ın görüşüne göre erken dönem ahlak gelişim kız ve erkek çocuklarında farklılık göstermektedir. Kız çocukları erken yaşlarda başkalarını koruyup-gözetmeyi öğrenirler, bu durumla eş zamanlı bencil olmanın "yanlış" bir tutum olduğunu da öğrenirler. Erkekler ise bağımsız olmayı, otonomi ve diğerlerinden farklı olmayı öğrenirler. Her iki cinsinde kendilik algısı bu yaşantılar sonucunda oluşmaktadır. Gilligan bu düşünceler çerçevesinde iki ahlaki mantığı savunur. Kadının ahlaki mantığının temelini "bakım etiği" oluşturmaktadır (Arı, 2008). Kız çocukları erken yaşlardan itibaren etraflarındaki insanları koruyup kollamayı, yardımsever ve merhametli olmayı öğrenirler. Bu durumları evcilik ve hayali oyunlarında da gözlemleyebiliriz.

Erkekler, özel ahlaki süreçler içeren genel ahlaki ilkelere başvurmak için ne yapacaklarını daha fazla analiz etmektedir. Erkekler bağımsızlığı otonomiye ve diğerlerinin haklarının önemini vurgulamayı öğrendiklerinden dolayı, adil olmak için diğerlerinin ihtiyaçlarını gözardı etmeye daha eğilimlidirler (Arı, 2008). Gilligan “bakım etiğini” gelenek öncesi evre, geleneksel evre ve gelenek üstü evre olmak üzere üç bölümde inceler.

2.3 Travma

2.3.1 Çocukluk çağı travmaları

2.3.1.1 Tarihçesi

İnsanlığın var oluşundan bu yana psikolojik travmalar yaşamın bir parçası halini almıştır. Bilimsel literatürde ilk psikolojik travma tanısı 17. Yüzyılda meydana gelen Büyük Londra Yangınından sonra konulmuştur. Bu yangından kurtarılan S. Pepys’in günlüğünde, yangını konu alan kabusları, uyku problemleri ve bir türlü kurtulamadığı anıları bulunmaktadır. 19. yy. da günümüz tanımlamalarına yakın tanımlamaların yapıldığını görmekteyiz. Demir yollarının yapım ve demir yolu kazalarının artması sonucunda kazazedelerin duruma vermiş olduğu psikolojik tepkilerin araştırılmasına yol açmış ve bu tepkilere “tren yolu omurgası”, “omurga sarsıntısı” gibi isimler verilmiştir (Bayraktar, 2016).

Çocuklukta ortaya çıkan ruhsal travma konusunda 1940 yılına kadar literatürde çok fazla bilgi bulunamamıştır. 1940 yılında Lewy bir araştırma yayınlamıştır. Lewy’ nin çalışmasının konusu çocukluk döneminde yapılan cerrahi işlemlere verilen tepkiler ise İkinci Dünya Savaşı’na katılan askerlerin tepkisinin çocuklara uyarlanmış halini bağdaştırdığı ruhsal travmalar oluşturmıştır. Ancak bu çalışma çocuk psikiyatrisinde gerekli ilgiyi görememiştir. Lewy’ den sonra Bonaparte ve Greanacre isimli araştırmacılar yetişkin hastalarının tedavisi sırasında ‘erken travmatik anıların’ değerlendirilip iyileştirilmesinin önemini anlatan oldu sunumları yayınlamışlardır. Fakat bu araştırmalarda yetişkinlerin çocukluk çağı travmalarının tedavi edilmesinde ya da travmaya maruz kalmış çocuklar için psikanalitik yaklaşımlarla müdahale edilmesine neden olmamıştır (Çağatay, 2014).

2. Dünya Savaşı’ndan sonra meydana gelen ve ruhsal bir travma ile ilişkilendirilen “3 gün şizofrenisi” adıyla tanımlanan belirtiler önemli bir akıl hastalığı olarak kabul

edilmiştir. Karşımıza ilk kez 1952 yılında yayınlanan DSM-1’ de çıkmaktadır. Bu yıllarda; ‘savaş nevrozu’, ‘travma sonrası sendrom’, ‘travma fobi’ gibi tanımlamaları oluşmuştur (Bayraktar, 2016).

Ülkemizde çocuk istismarı ile ilgili yapılan çalışmaların başlama noktası çok yenidir, daha çok pediatri, adli tıp, çocuk ve ergen ruh sağlığı gibi alanlarda yürütülen çalışmalarda aydınlatılmaya çalışılmaktadır (Polat, 1998).

2.3.1.2 Travmanın ve ihmalin tanımı

Literatürü incelediğimizde travma tanımında;

- Travmatik olayın tanımlanması,
- Zihinde travmatik olayın hatırlanma süreci,
- Travmaya maruz kalan kişilerin üzerindeki olumlu ve olumsuz etkiler,
- Travmatik olaya maruz kalan bireyin tanımlanması gibi konular üstünde odaklandığını görmekteyiz (Bayraktar, 2016)

Travma, insanların ruhsal ve bedensel varlığını zedeleyen, onu yaralayan, kişiyi sarsan her türlü olay için kullanılmaktadır (Şar, 1998)

Psikolojik travma, kişinin zayıflığı ile karşılaşması durumudur. Travmatik olay ilişki kurma kontrol etme ve anlam verme duyularını destekleyen süregelen başa çıkma mekanizmalarına zarar verir. Travmanın diğer yaşam süreçlerinde uyumu sağlayan başa çıkma yöntemlerini işlevsiz hale getirecek kadar şiddetli olması durumu, onu olağan dışı kılmaktadır. Travma yaşantısını rutin diğer olumsuz yaşantılardan ayıran unsurlar, bireyin yaşamını veya fiziksel bütünlüğünü ilgilendiren bir tehlike, ölüm ve ya şiddet riskiyle karşı karşıya gelmesidir (Türksoy, 2003).

Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı’nın (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) 5. Baskıyı (DSM-5) Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), 2013) travmayı şöyle tanımlıyor:

Aşağıda bir (veya daha çok) yoldan gerçek ya da göz kokutucu bir şekilde ölümle, ciddi yaralanma veya cinsel şiddete veya tehdidine maruz kalmak:

- 1.Travmatik olay(lar)ı doğrudan yaşamak.
- 2. Olay(lar) diğerlerine olurken şahsen tanık olmak.

- 3. Yakın bir aile üyesi veya yakın arkadaşın travmatik olay(lar) yaşadığını öğrenmek. Aile üyesinin veya arkadaşının ölümü veya ölüm tehlikesi yaşaması durumunda olay(ların) şiddet içerikli olması veya kaza sonucu gerçekleşmesi gerekir.
- 4. Travmatik olayların rahatsız edici ayrıntılarına tekrar tekrar veya aşırı ölçüde maruz kalmak (örneğin ilk müdahalede bulunan ve insan kalıntılarını toplayanlar, çocuk istismarının ayrıntılarına tekrar tekrar maruz kalan polis memurları)
- (Not: A4 tanı ölçütü, televizyon, sinema, elektronik yayın ortamları ya da görseller yoluyla maruz kalmayı, bu durum iş gereği olmadıkça içermez) (DSM-5, 2014).

Çocukluk çağı travmaları DSÖ tanımlamasına göre;

“Bir yetişkin tarafından istemli ya da istemsiz olarak yapılan ve çocuğun sağlığını fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan olumsuz yönde etkileyen davranışlar” şeklinde tanımlanmıştır (World Health Organization, 1999).

Bireyde var olan savunma düzenekleri ile başa çıkılamayacak kadar ağır olan durumlar kişinin ruhunda derin izlere neden olur. Yaşanan bu durumlara ruhsal travma adı verilir. Çocukluk çağında yaşandığında ise ruhsal travmanın izleri daha derinlere iner (Yılmaz, 2010).

İhmal; öncelikle ebeveynler başta olmak üzere çocuğun bakımından sorumlu kişilerin ve diğer yetişkinlerin çocuğun sevgi, eğitim, barınma, giyinme, beslenme ve sağlık gibi temel ihtiyaçlarını giderememesi durumunda çocuğun duygusal, ahlaksal, sosyal ve bedensel gelişiminin engellenmesi olarak tanımlanır (Turhan ve ark., 2006).

Çocuk ihmali çoğunlukla ebeveynlerin, devletin ya da ilgili kurumların çocuğa karşı en temel ihtiyaçlarını yerine getirmemesi biçiminde tanımlanabilir. Çocuğu sürekli aşağılama, çocuktan kapasitesinin üstünde beklentide olma, alay etme, bağımlı kılma, aşırı koruma, aşırı otorite çocuğun davranışlarıyla ters düşen aşırı cezalar, giyim, yüze iz bırakmasa da şiddet uygulama, beslenme, tıbbi gereksinimler, duygusal gereksinimler ve ya temel yaşam şartlarını karşılayacak ilginin esirgenmesi gibi durumlar “Çocuk İhmali” başlığı altında gösterilebilir (Kocaer, 2006).

Fischer ve Riedesser (1999) ye göre benliğimiz travmatik bir olay karşısında üç değişik biçimde tepki vermektedir:

- Baş Etme Yolları Aramak: Travmatik durumla baş etmek için geçmiş deneyimlerden faydalanmaktır. Bu, travmatik duruma sağlıklı bir yaklaşımdır.
- Travmaya Neden Olan Yıkıcı Öğelerden Uzaklaşıp Kaçmak: Başlangıçta işe yarasa da daha sonra olumsuz sonuçlara neden olabilir ve daha şiddetli sonuçlar doğurabilir.
- Örseleyici Unsurları İçselleştirmek ve Çevrelerini Kuşatarak Sindirmeden Ruhsal Bölümün Bir Köşesinde Kalmalarını Sağlamak: Diğerlerine göre daha sık kullanılan bir baş etme yoludur. Öte yandan travmanın depolanması, onun sindirilip, değiştiği, özümsemiştiği anlamlarına gelmez. Bu durumda kişiler travmayı ve onun getirdiği olumsuz yaşantıları umursamaz gibi görünseler de travmatik olay gücünü yitirmez ve bilince çıkma çabalarından vazgeçmez ve genelde depolandığı yerde etkinleşeceği uygun bir zamanı (genellikle benliğin güçsüz bir zamanını) beklerler (Yüksel, 2016).

Çocuk Hakları Sözleşmesinin 1. Maddesine göre, erken reşit olma durumu dışında, on sekiz yaşına kadar her birey çocuk sayılır. Fiziksel ve zihinsel olarak olgunluğa ulaşmamış çocuklar, özel olarak korunmaya ve bakıma ihtiyaç duyarlar. Sözleşmeye göre; —Çocuğun, ebeveynleri, yasal velileri ya da çocuğun bakımından sorumlu herhangi birisi tarafından fiziksel, cinsel ve psikolojik gelişimine yönelik şiddet, incinme ya da istismara ve ihmale maruz bırakılmasının önüne geçmek için devletlerin bütün yasal, yönetsel, toplumsal ve eğitime ilişkin önlemleri alması gerekmektedir.” (Birleşmiş Milletler, 1989).

İstismar ve ihmali birbirinden ayıran en önemli nokta ihmalin pasif istismarın ise aktif bir olaylar dizisi olmasıdır (Aral,2001). Çocukların ömür boyunca en az bir kez olmak şartıyla çoğunlukla duygusal istismar (%60), aile içi şiddete tanıklık (%55), fiziksel istismar (%48), fiziksel ihmal (%17) ve son olarak da cinsel istismar (%8) davranışlarına maruz kaldıkları saptanmıştır (Parkinson, 2001).

2.3.2 Çocukluk çağı travma türleri

Çocuk İstismarı 4 temel grupta incelenmektedir. Bunlar;

- Fiziksel İstismar
- Fiziksel ihmal
- Cinsel İstismar
- Duygusal İstismar
- Duygusal İhmal'dir

2.3.2.1 Fiziksel istismar ve ihmal

3. Ulusal Çocuk İstismarı ve İhmali Olgu Oranı (NIS-3) toplantısında çocukların fiziksel istismarı tanımı; 18 yaşın altında bir çocuğun ebeveyni ya da ebeveyn rolünü üstlenen kişi ve ya kişiler tarafından gerçekleştirilen sadece el ile veya bir nesne ile vurma, boğma, tekmeleme, yakma, sarsma, bıçak veya sivri bir alet ile yaralanma olasılığının mevcut olması durumları şeklinde yapılmıştır (Demirci, 2015).

Çocuğun kaza olmayan nedenlerle yaralanması ya da ebeveynleri ve ya ebeveyn rolündeki yetişkinler tarafından yeterince gözetilmemesi sonucunda oluşan kazalara fiziksel ihmal ve istismar diyebiliriz. Genellikle kaza dışı travmalar, anne baba kontrolünü kaybettiği zaman veya çocuğu cezalandırmak istediklerinde meydana gelmektedir. En sık olarak dövme biçiminde karşımıza çıkar. Sık görülen hastaneye başvuru şekli ebeveyn açıklamasında nasıl olduğu net olarak anlaşılamayan morarmalardır. Daha nadir olarak ise yanıklar, kesici travmalar, zehirlenmeler, boğulma ve asfiksi karşımıza çıkmaktadır (Kara ve ark., 2004).

Fiziksel istismar çocuğu sıcak su ile ya da buna benzer bir şey ile haşlamak, boğmaya çalışmak, vücudunda yanıklar oluşturmak, çocuğun vücuduna vurmak ve bunlara benzer şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Diğer istismar türlerine göre fiziksel istismarı belirlemek daha kolay olduğu için duruma önceden engel olabilme, erken müdahalede bulunabilme şansı mevcuttur. Ülkemizde maalesef yaygın bir disiplin etme, terbiye verme davranışı olarak fiziksel istismar görülmekte ve genellikle normalleştirilmeye çalışılmaktadır. Fiziksel şiddete maruz kalan çocuklarda; çevre ile yakın ilişki kurma da, sosyal yaşantılarında ve çevresindeki insanlarla iletişim kurabilme konularında zorluklar yaşadıklarını görmekteyiz

(Yörükoğlu, 2000). Fiziksel istismara bir şekilde maruz kalan çocuklar ilerleyen yaşantılarında sosyal açıdan birçok sorunla karşılaşmakta, gergin, içe dönük, ruh halleri sergilemekte ve etrafındakilerle iletişimi başlatma konularında ciddi sorunlar yaşamaktadır.

Araştırmalar fiziksel istismar görmüş çocukların bilişsel gelişiminde bir takım problemler meydana geldiğini, akademik hayatlarında diğer bireylere oranla başarılarında düşüklük olduğunu gözler önüne sermektedir. Bahsedilen durumların nedeni olarak kesin bir dille ifade edilememesine karşın nörolojik sorunlar gösterilmektedir. Bunlarla birlikte çocukluk çağında fiziksel istismara uğrayan bireylerin ilerleyen yaşlarında dikkat eksikliği, kaygı bozukluğu ve hiperaktivite gibi sorunlarla başa çıkmak zorunda kaldıklarını görmekteyiz. Maruz kalınan ağır fiziksel travmalar telafisi mümkün olmayan bedensel hasarlara da neden olabilmektedir (Yörükoğlu, 2000).

Genel olarak fiziki istismar ve ihmalin dünya da yaygın olarak görülme sebebinin net olarak belirlenebilmesinin güç olmasının yanında, ABD’ de yapılan bir araştırma sonucuna göre fiziki istismara uğrayan birey sayısının her 1000 kişiden 5 ile 20 birey civarında olduğu belirtilmiştir (Arthur, 1997). Kesin bir şekilde yaygınlığının tespit edilememesindeki zorluk, genellikle fiziksel istismarın görüldüğü olayların “kaza” olması düşüncesi neticesinde gereken önemin verilmemesidir. Fiziksel ihmalinse belirtilen sonuçlardan daha fazla meydana geldiği savunulmaktadır (Taner ve Gökler, 2004). Fiziksel istismarın tespit edilememesindeki en büyük engel kaza olduğu düşüncesinin istismar düşüncesinden daha yaygın olarak kabul görmesidir, bu durum sebebiyle de yaygınlığı konusunda gerçekçi bilgiler edinme konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır.

Yapılan çalışmalara baktığımızda, fiziki istismar durumlarında kızlar ve erkeklerin bu duruma maruz kalma yüzdeleri karşılaştırıldığında büyük bir fark olmadığı görülmektedir. Fakat cinsiyetin fiziki istismara uğrayan çocukların yaşları ile ilişkisi olduğu öne sürülmektedir. Bu bakış açısından yola çıkarak, ergenlik dönemindeki kız çocukları veya gençlerin daha fazla orandan fiziki istismara maruz kaldıkları bildirilmektedir (Powers, Eckenrode ve Jaklitsch, 1990).

Ülkemizde Başbakanlık Aile araştırma Kurumunun 1998 yılında yürüttüğü çalışmaya göre çocukların %46’sının, Bulut (1996)’un Türkiye genelinde yürüttüğü

çalışmada ise %45'nin ihmal ve istismar durumu ile karşı karşıya kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. En yaygın olarak karşımıza çıkan istismar türü ise fiziksel istismardır. Çocukların %65,72'si fiziksel istismarla karşı karşıya kalmaktadır (Çocuk ve Gençlik Merkezi, 2006; Akt: Pelendecioğlu, 2009).

Fiziksel istismara uğrayan bireylerde ciddi sorunlar görülmektedir. Çocuk sakat kalabilmekte hatta ölebilmektedir. Fiziksel istismar sonucunda çocuğun eğitim hayatı, fiziksel ve duygusal gelişimi, sosyal yaşantısı ve tüm normal gelişim aşamaları negatif yönde etkilenmektedir. Ayrıca fiziksel istismar, çocuğun kendine yönelik hislerini, diğer insanları ve dünyayı algılayışını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu tür bir istismar çocuğun benlik kavramını zedelemekle birlikte anksiyeteye, düşük dürtü kontrolüne, yıkıcı davranışlara neden olabilmektedir (Yüksel, 2006).

Fiziksel İhmal çocuğun, yemek yeme, barınma, giyinme ihtiyaçlarının karşılanmaması ve terk edilme gibi durumları içerir (Öztürk,2016). Çocuğun istismar edilmesi kadar önemli bir diğer durum da ihmal edilmesidir. Çocuğun ihmal edilmesi, onu hırpalamak kadar zararlı sonuçlar doğurabilmektedir. Amerika'da resmi kurumlara ait ihbar bilgilerine göre, ihmal olaylarının %10'u ciddi fiziksel zararlara sebep olmuştur (Mraovich and Wilson, 1999).

2.3.2.2 Cinsel istismar

Cinsel istismar, çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilir: Çıplak çocuğu gözlemek (röntgencilik); çocuğu yetişkinle beraber pornografik resimler ve ya filmler izlemeye zorlamak; üreme organlarını çocuğa göstermek (teşhircilik); dille öpüşmek, cinsel organlara dokunmak, çocuğun önünde mastürbasyon yapmak ya da çocuğu mastürbasyon yapmaya zorlamak; çocuğun bedeninin oral, anal ya da vajinal yollarla birlikte zorlanması olarak tanımlanmaktadır (Puppert, 2014).

Cinsel istismarı DSÖ; bir çocuğun tamamen kavrayamadığı, şuurlu bir biçimde uygun bulmadığı, gelişimsel olarak hazır olmadığı, bunlarla birlikte kanunlara veya toplum tabularına aykırı bir biçimde cinsel etkinliklerin içinde olması biçiminde tanımlamaktadır (Butchart, 2006).

Cinsel Kötüye Kullanma, bir kişinin 18 yaşından önce kendisinden en az 5 yaş büyük bir kişi ya da kendisinden en az 2 yaş büyük bir aile bireyi tarafından, okşamadan

cinsel ilişkiye kadar herhangi bir derecede cinsel kullanıma maruz kalması olarak tanımlanır (Brown ve Anderson, 1991).

Çocukluk dönemi travmaları arasında yaygınlık durumu açısından incelemek istediğimizde tespit edilmesi en zor olan ve genellikle saklanan cinsel istismar, çocuklar üzerindeki meydana getirdiği ruhsal etkiler açısından oldukça önemli bir durumdur. Çok fazla çeşitli davranış biçimlerinde karşımıza çıkabilmektedir (Green, 1996)

Birçok sebepten ötürü bastırılan, unutmak için oldukça gayret gösterilen cinsel istismar yaşantıları, kişinin sosyal gelişimini, bedensel ve ruhsal yaşamını olumsuz bir biçimde etkilemektedir (Zara, 2004). İstismara uğrayan çocuk ya da yetişkin bu istismar sonucunda travmanın etkisi ile stres bozukluğu belirtilerine benzeyen semptom gösterebilir. Örneğin yaşadığı etkisi ile kabuslar görmesi, ağlama ya da sinir krizleri geçirmesi, uyku problemleri, öfke nöbetleri gibi durumlar yaşaması olayın meydana getirdiği travmatik etkiler hakkında etrafındaki insanlara ya da anne-babasına fikir verebilir. Oluşan travma sonucunda çocukların ilerleyen yaşlarında cinsel kimlik bozuklukları ve/veya cinsel işlev bozuklukları gibi durumlar görülmesi kaçınılmaz sonlar arasında yer alır (Gören, 2007). Cinsel istismara maruz kalan bireylerde çeşitli psikolojik semptomların yanında ilerleyen dönemde özel hayatını derinden etkileyecek sorunlar görülmekte ve bu süreçlerle başa çıkmak zorunda bırakılar yaşam kalitesinde ciddi düşüşler yaşamaktadırlar.

Yukarıda bahsedilen durumlar dışında, istismarla karşı karşıya kalan çocukların sosyal becerilerinde de sıkıntılar görülmektedir. Çevrelerinde bulunan bireylerle ve aile ilişkilerinde ciddi iletişim problemleri yaşamaları mümkündür. İki biçimde bu sorunlardan bahsedecek olursak; çocukların bazıları ilerleyen dönemlerde iletişim kurmaktan, sosyalleşmekten kaçınırken kimi çocuklar ise bu durumun tam tersi bir davranış durumu içerisinde olurlar. Yakınlık kurma ihtiyacını çok fazla hissederek ve karşı tarafa bu hususta baskılayıcı bir tutum içerisine girebilmektedirler (Gören, 2007).

Tecavüzden okşanmaya ve popoya şiddetle vurmaktan yaşamı riske atabilecek dayğa kadar çocukluk cinsel ve fiziksel istismarı Kuzey Amerika Toplumunda fazlaca yaygındır. Birleşik devletler’ de geriye dönük olarak çocuklukta istismar bildirimleri üzerinde yapılan çalışmalar, sorulduğu takdirde kadınların yaklaşık %25

ile 35'inin ve erkeklerin %10 ile 20'sinin çocukken cinsel istismara maruz kaldığı bildirdiğini, erkek ve kadınların yaklaşık %10 ile 20'sinin çocukken fiziksel istismara karşılık gelen tecrübeler bildirdiği tespit edilmiştir(Briere, 2016). Yakın geçmişte erkek çocuklarının cinsel istismarı konusunda yapılan araştırmalar, her 4 kız çocuğundan ve her 10 erkek çocuğundan birinin yaşamlarının bir döneminde bir yetişkinin cinsel sarkıntılığının kurbanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kloiber, 2002).

2.3.2.3 Duygusal istismar ve ihmal

Çocuğun duygusal gelişimini bozacak biçimde sürekli uygunsuz duygusal eylemlerde bulunmak olarak tanımlayabilir. Çocuğa yetersiz veya değersiz olduğunu, gelişim dönemine uygun olmayan beklentiler, kendi gereksinimlerini karşılarsa değerli olduğunu hissettirmek, sevilmediğini hissettirmek, okula göndermeme, araştırma ve öğrenmesini kısıtlama, saki o ortamda yokmuş gibi davranma, sosyal iletişimi kısıtlama, odaya kapatma, aşırı koruyucu şekilde davranma, başkalarına yapılan kötü muameleyi izlettirme, uygunsuz mimikler yapma gibi davranışlar duygusal istismara örnek verilebilir.

Duygusal ihmal ise, çocuğun duygusal yönlendirmelerini görmezden gelmek, psikolojik açıdan ulaşılmaz olma, çocuğa sıcaklık göstermeme gibi çocuğa bakım verenlerin oluşturduğu bir durumdur (Öztürk, 2016).

UNICEF duygusal istismarı; ‘‘Çocuğun nitelik, kapasite ve isteklerinin sürekli kötülenerek, sosyal ilişkilerinden uzun süreli yoksun bırakılması, çocuğun sürekli olarak insanüstü güçlerle, sosyal açıdan ağır hasarlar verme ya da terk etme ile tehdit edilmesi, çocuktan yaş ve gücüne uygun olmayan isteklerde bulunulması ve çocuğun, topluma aykırı düşen çocuk bakım yöntemleri ile yetiştirilmesi’’ olarak açıklamıştır (Turhan ve ark., 2006).

Yetişkin tavırları sonucunda, çocuğun psiko-sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişiminde duraklama, gerileme, engellenme fark edilirse, yetişkinlerin bu tavırları duygusal istismara yol açan tutumlar olarak değerlendirilir. Duygusal istismara neden olduğu düşünülen anne-baba tutumları; kışkırtma, korkutma, aşağılama, görmezden gelme, reddetme, yıldırma, ayırma, yalnız bırakma, duygularını ifadesine izin vermeme biçiminde sıralanabilir (Yavuzer, 2011).

Çocukluk çağında meydana gelen duygusal istismarın gelecekte ortaya çıkan oldukça olumsuz neticesi mevcuttur. Duygusal istismar çocuğun ihtiyaçlarının,

yeteneklerinin, ilgilerinin, becerilerinin ve isteklerinin kaybolmasına neden olmaktadır. Çocuğun iletişimden, sosyal ilişkilerden mahrum kalması sosyal bakımdan baktığımız zaman ağır sonuçlara sebep olmaktadır. Fiziksel ve cinsel istismarın oluşturduğu sonuçlar birtakım psikolojik ve tıbbi destekle her ne kadar hafifletilebilse de duygusal istismarın oluşturduğu sonuçların, bireyin kişiliğine ve devam eden yaşantılarına olan etkilerini ortadan kaldırmak fazlasıyla güçtür (Karaarslan, 2017).

İstanbul’da, lisede her üç sınıfında eğitimine devam eden 392 ergenin idrak ettiği duygusal istismarın kendilerini kabul düzeylerine etkisini inceleyen bir araştırmada ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin azalmasıyla kendilerini kabul düzeylerinde anlamlı bir yükselme olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada tek çocuk olarak büyüyenler, kardeşi olan çocuklardan daha fazla duygusal bakımdan istismar edildiklerini algılamışlardır (Kulaksızoğlu, 2008).

Duygusal istismar, fiziksel ve cinsel istismarı kapsayan onlardan daha geniş bir alandır. Çünkü cinsel ve fiziksel istismarın neticesinde duygusal istismar ortaya çıkabilir. Ayrıca diğer istismar türlerinden bağımsız olarak da görülebilmektedir. Etkileri daha uzun sürelidir (Gemalmaz, 2005). Oldukça sık karşılaşılmamasına rağmen tespit edilmesi, istismarın saptanması epey zordur. Diğer tüm istismar türleriyle kıyaslandığında gözle fark edilecek bir etki yaratmaması bu durumu ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeplerden dolayı yasal olarak kanıtlanması, yasal yollara başvurmak ve bu anlamda sonuçlar alabilmek oldukça güçtür (Karaarslan,2017).

2.3.3 Çocukluk çağı travmalarının psikopatoloji ile ilişkisi

Birçok yetişkin travması son derece şiddetli olsa ve kimi zaman ağır psikolojik sonuçlarla ilişkilendirilse de araştırmalar, genelde çocukluk travmalarının kalıcı psikolojik zorluklarla daha yakından ilişkili olduklarını göstermektedir. Çocukluk travmalarının insanın en savunmasız döneminde yaşanması, çoğunlukla ilişkisel kötü muamele içermesi, uzun bir süre boyunca, çoklu ve ayrı ayrı kurban durumuna düşürülme tecrübelerini içermesi (örneğin süregelen aile içi istismar) bu durumun olası nedenleridir. Sonuç olarak çocuk istismarı ve ihmali sadece yetişkin travması yaşayanlarda kimi zaman görülen duygu durum bozuklukları, bilişsel çarpıtmalar, travma sonrası stres ve ilişkili belirtilere yol açmakla kalmaz; duygulanım düzenleme kimlik sorunları ve diğerleriyle olumlu ve kalıcı ilişkiler kurmakta sıkıntılar gibi

çocukluk travmalarına ve kesintiye uğramış ebeveyn- çocuk bağlanmasına özgü sorunlara da yol açar (Briere ve Scott, 2016).

Çocuk büyürken yaşanan olumsuz deneyimler ileriki yaşamda karşılaşılan akut ya da kronik stres karşısında bir dizi ruhsal ve fiziksel bozukluklar geliştirmede bir yatkınlık unsuru olabilmektedir. Disosiyatif ve somatizasyon, anksiyete, duygu durum bozuklukları gibi birçok psikiyatrik bozuklukla çocukluk çağı travması arasında ilişki vardır (Ellason ve Ross, 1997).

Türkiye’de yapılan bir çalışmada, 69 çocukluk travması olan kişiye uygulanan kişilik bozuklukları tanı görüşmesi sonucunda yaklaşık % 30 oranında katılımcının kişilik bozukluğu tanı kriterlerini karşılamadığı tespit edilmiştir. Örneklem üzerinde kişilik bozukluğu tanı kriterleri arasında en fazla görülen ise çekingen kişilik bozukluğuna aittir (Demirkapı, 2013).

Travma sonrası ortaya çıkan tepkiler pek çok faktöre bağlıdır. Travmanın kendisi bazen hastalık oluştururken bazen de tetikleyici rol oynar. Psikolojik travma genel anlamda birtakım fiziksel ve psikiyatrik hastalıkların oluşmasında etkili olmaktadır. Travma sonrası ortaya çıkan rahatsızlıkları iki grup altında inceleyebiliriz:

Psikolojik travmanın gerekli fakat yeterli olmadığı durumlar:

- Akut stres tepkisi
- Akut stres bozukluğu
- Travma sonrası stres bozukluğu
- Travmatik yas-patolojik yas

Psikolojik travmanın gerekli olmadığı fakat travmanın tetikleyici olabildiği durumlar:

- Disosiyatif bozukluklar: Füg, amnezi, çoğul kişilik bozukluğu ve depersonalizasyon
- Diğer anksiyete bozuklukları: panik bozukluğu, fobiler, obsesif kompulsif bozukluk ve yaygın anksiyete bozukluğu
- Duygu durum bozuklukları: depresyon ve iki uçlu bozukluk
- Alkol-madde kullanım bozuklukları

- Uyku bozukluğu
- Şizofreni ve diğer psikotik bozukluklar
- Kişilik bozuklukları
- Cinsel bozukluklar
- Yeme bozuklukları (Bayraktar, 2016).

2.4 Ahlak Gelişimi ile ilgili Yapılan Çalışmalar

Kangal (2010), Ankara Bilim Sanat Merkezi ve Ümit Bilim Sanat Merkezine devam eden 6. ve 7. Sınıf genel zihinsel alanda yetenekli 80 çocuk ile bu çocukların devam ettiği MEB'e bağlı ilköğretim okuluna devam eden 160 normal çocuk araştırmanın birinci bölümünü oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünü ise 6. Ve 7. Sınıfa devam eden üstün yetenekli 32 çocuk ile normal gelişim gösteren 32 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma da ahlaki yargı envanteri kullanılmıştır. Ölçek sonuçları incelendiğinde deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin Ahlaki Yargılar Envanteri'nden aldıkları sonuçlar arasında anlamlı bir fark görülememektedir.

Çalışmanın sonuçlarına bakmaya devam ettiğimizde üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılama düzeyleri normal gelişim gösteren çocuklara göre daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocukların ahlaki yargılar envanterinden aldıkları puanlar sınıf düzeyine göre karşılaştırılmış ve üstün yetenekli 6. Sınıf öğrencilerinin, normal gelişim gösteren 6. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bir ahlaki yargılama düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı bulgunun 7. Sınıf öğrencileri için de geçerli olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar arasındaki temel farkın nedeninin sınıf düzeyi değil, üstün yetenekli olma durumu olduğu düşünülmüştür.

Sözer Çapan (2005), İstanbul iline bağlı Kadıköy ve Maltepe ilçelerindeki özel ve resmi okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında 747 çocuk üzerinde yürütmüş olduğu, ‘‘ 3-11 Yaş Çocuklarının Ahlak Gelişimlerinin Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı'na Göre İncelenmesi’’ adlı çalışmasında, 363 kız 384 erkek olmak zere 747 kişilik örneklem grubuyla çalışılmıştır. Ahlaki Yargı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda maddelerin ikilem, kasti kaza, yardımlaşma, kültürel paylaşım ve kural olmak üzere 5 alt boyut içinde toplandığı görülmektedir.

Ölçeğin % 80 oranında ahlaki yargı düzeyini ölçebilir nitelikte bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneklem grubunun Ahlaki Yargı Ölçeği toplamlarından almış oldukları puanlar ile yaş, yaş grupları, kardeşe sahip olma olmaması, ailenin ekonomik durumu, kaçınıcı çocuk olduğu, 7 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitim alıp almama ve ebeveynlerin eğitimleri değişkenleri açısından istatistiksel anlamda ilişki bulunmuştur. Ölçeğin tüm alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman, tüm faktörlerin aynı yapı içinde yer aldıkları dolayısıyla aynı yapıyı açıkladıkları görülmektedir.

Başalan İz (2009), Ege Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu'nda yürütmüş olduğu'' Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramına Göre Hemşire Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Belirlenmesi'' adlı çalışmasında; araştırmanın örneklemini geneli 21-24 yaşlarında olan 304 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Görüşleri Belirleme Test'i (GBT), Öz Ahlaki Değerlendirme Ölçeği (ÖADÖ), Toplumsal Ahlaki Değerlendirme Ölçeği (ÖADÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15 paket programı kullanılarak sayı, yüzde, varyans analizi, t testi ve korelasyon uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin en fazla önemsedikleri kişisel değerleri aile, mesleki değer olan en fazla önemsedikleri değerleri ise profesyonel olmaktır. Çevresindeki olaylara karşı duyarlılığının yüksek olduğunu ifade eden öğrencilerin, gönüllü faaliyetlere katılım oranlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada 3. Sınıfa devam eden hemşire öğrencilerinin diğer sınıflarda eğitime devam eden hemşire öğrencilerine göre ahlaki yargı yeteneklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Hemşire öğrencilerin geleneksel dönem özelliklerine uygun ahlaki yargılamalarda bulunduklarını saptamıştır (İz, 2009).

Şengün (2015), Samsun ilinde bulunan liselerde yürütmüş olduğu ''Anne-Babanın Mesleğine ve Ekonomik Düzeyine Göre Gençlerde Ahlakî Olgunluk'' isimli çalışmasında; liselere devam eden 14.057'si erkek ve 12.075'i kız olmak üzere toplam 26.132 lise öğrencisi, random yöntemi ile 830 lise öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma da Kişisel Bilgi Anketi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı ve varyans analizi kullanılmıştır.

Annelerinin mesleğine göre liseye devam eden öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında ciddi bir fark ortaya çıkmıştır. Bu önemli farkın annesi işsiz/ev hanımı olan liseye devam eden öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ile annesinin mesleği memur/memur emeklisi ve serbest meslek olan liseye devam eden öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında -annesiz/ev hanımı olan liseye devam eden öğrencilerin lehine- olduğu anlaşılmıştır. Babalarının mesleğine göre ise, liseye devam eden öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında önemli bir fark ortaya çıkmamıştır. Sonuç olarak, anne mesleğinin, liseye devam eden öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen önemli bir etken olduğu sonucuna varılırken; baba mesleğinin, liseye devam eden öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise ; Ailelerinin ekonomik düzeylerini algılamalarına göre liseye devam eden öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında önemli bir fark ortaya çıkmıştır. Bu önemli farkın, ailesinin ekonomik düzeyini zengin olarak algılayan liseye devam eden öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ile ailesinin ekonomik düzeyini ortanın altı olarak algılayan liseye devam eden öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında -ailesinin ekonomik düzeyini ortanın altı olarak algılayan liseye devam eden öğrencilerin lehine- olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, ailenin ekonomik düzeyinin, liseye devam eden öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şengün, 2015).

Gümüş (2016), Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaç edindiği çalışmasını Erzurum ilinde yürütmüştür. 2013-2014 yılında Erzurum merkez ortaokullarında eğitim gören 1377 öğrenci ile yürütmüş olduğu çalışmada “Görüşleri Belirleme Testi” ve “Bem Cinsiyet Rollerini Envanteri” uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına baktığımızda öğrencilerin cinsiyetleri açısından ahlaki gelişim düzeylerinin farklılaşmadığını görmekteyiz. Öğrencilerin ailelerindeki kişi sayısının artmasıyla birlikte bir üst düzeyde ahlaki yargılamaya sahip olduğu araştırmanın sonuçları arasında. Öğrencilerin yaşlarının ahlaki gelişim düzeyleri açısından farklılaşmadığını göstermektedir. Anne eğitim durumu ile ahlaki gelişim düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Annesi eğitim oranına göre en düşük ahlaki gelişim düzeyine sahip grup annesi lise veya dengi mezun olanlarda görülmüştür. En yüksek ahlaki gelişim düzeyine sahip grup ise annesi okur-yazar

olamayanlarda görülmüştür. Baba eğitim durumu ile ahlaki gelişim düzeyi arasında ilişkiye bakıldığında ise, babaları okur- yazar olmayan ve ilköğretim mezunu olan öğrencilerin daha yüksek düzeyde ahlaki gelişime sahip olduğu görülmektedir. Ancak babası okuryazar olmayanların sayısının az olması genellenebilirliği sınırlamaktadır.

Ünal (2016), Türkiye'nin megakenti olan İstanbul'da ve küçük şehri temsilen Muğla ilinde bulunan Yatağan ve Marmaris ilçelerinde yaşayan bireyler olmak üzere toplamda 500 kişiden oluşan grupla yürütmüş olduğu " Küçük Şehirlerde ve Megakentlerde Yaşayan Bireylerin Ahlaki Olgunluk Düzeyi, Yaşam Kalitesi ve Umutluluk Düzeyi Açısından İncelenmesi" isimli çalışmasının evreni kartopu örnekleme yöntemi tekniğiyle seçmiştir. Araştırma da Kişisel Veri Formu (KVF), Ahlaki Olgunluk Ölçeği (AOÖ), Yaşam Kalitesi Ölçeği (YKÖ) ve Hearth Umut Ölçeği (HUÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Megakentlerde yaşayan bireylerin ahlaki olgunluk ölçeğinden aldıkları puanlarla umut ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Megakentlerde yaşayan bireylerin ahlaki olgunluk düzeyleri arttıkça; umut düzeyleri de artmakta olduğu görülmektedir. Küçük şehirlerde yaşayan bireylerin ahlaki olgunluk düzeyleri arttıkça; umut düzeyleri de artmakta olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, hem küçük şehirlerde hem de megakentlerde yaşayan bireyler için yaşam kalitesi iyileştikçe umutlu olma düzeyinin yükseldiği ayrıca ahlaki olgunluk düzeyi arttıkça umutlu olma düzeyinin yine yükseldiği araştırmanın sonucunda ulaşılan bilgiler arasındadır (Ünal, 2016).

Alkal (2016), yayınlamış olduğu araştırmasını 2014-2015 öğretim yıllarında yürütmüştür. Bu araştırmaya 2014-2015 yılının bahar döneminde Bingöl Üniversitesi'nde örgün öğretime devam eden 478 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şengün ve Kaya tarafından geliştirilip, Kaya ve Aydın tarafından üniversite örnekleme uyarlanan "Ahlaki Olgunluk Ölçeği" ile Benet-Martinez ve John tarafından geliştirilen ve Sümer ve Sümer tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda, baba tutumunun ahlaki olgunluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu bulgu, otoriter babanın engelleyici, dışlayıcı, yargılayıcı ve ihmal edici tutumuna karşılık, demokratik babanın öz güven aşılayıcı ve destekleyici

tutumu ve aşırı koruyucu babanın hoşgörü, sevgi ve koruyuculuk tutumu ile açıklanabilir. Babasının durumunu ilgisiz algılayan üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile diğer gruplardaki üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile algıladıkları anne tutumları arasındaki farkın anlamlı olmadığı araştırmanın sonuçları arasındadır. Ayrıca Aile aylık gelir durumu daha düşük olan üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu araştırma sonuçları arasındadır.

2.5 Çocukluk Çağı Travmaları ile ilgili Yapılan Çalışmalar

Ulaş (2017), İstanbul İlinde yürütmüş olduğu ‘‘Psikoloji Bölümü Öğrencilerinin Meslek Seçimleri İle Mizaç Özellikleri ve Çocukluk Çağı Travmalarının İlişkisi’’ adlı çalışmada; çalışmaya dahil olan 85 öğrenciden 44’ü Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi’nde okumakta olup kontrol grubunu oluşturmuş, 41’i ise Psikoloji Bölümü’nde okumakta olup çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda bireylerden elde edilen verilerin analizleri IBM SPSS 21.00 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada Mizaç ve Karakter Envanteri ve Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği kullanılmıştır.

Konuyla ilgili olarak Elliott ve Guy (1993), yaptıkları çalışmada; kadın ruh sağlığı çalışanlarıyla farklı mesleklerde profesyonelleşmiş olan kadınları; çocukluk çağı travmasının varlığı, aile yapısı ve halen var olan psikolojik problemler açısından değerlendirmişlerdir. Bu araştırmaya göre psikoterapistlerin diğerlerine göre yüksek oranlarda cinsel saldırı, fiziksel istismar ve işlevsel olmayan aileye sahip olma özelliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonucunda ise farklı olarak henüz mezun olmamış, buna bağlı olarak profesyonelleşmemiş, psikoloji bölümü lisans öğrencileri, çocukluk çağında yaşanmış travmaların varlığı açısından psikoloji bölümünden farklı bölümlerde okuyan lisans öğrencileri ile karşılaştırılmıştır. Toplanan veriler sonucunda iki grup arasında çocuklukta yaşanan travmaların sıklığı açısından fark olmadığı görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucu olarak psikoloji bölümü öğrencilerinin Mizaç ve Karakter Envanteri sonuçlarının psikoloji bölümü haricindeki bölümlerde okuyan öğrencilerle kıyaslandığında bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık görülürken bazılarında fark bulunamamıştır. Alt ölçeğin toplam puanının ve özellikle Temiz

kalplilik vicdanlılık- Kendi kendine yarar sağlama alt boyutuna ait puanların psikoloji bölümünde okuyan öğrencilerde daha yüksek çıkmıştır. Bu tez çalışmasının ortaya çıkardığı sonuca göre Mizaç ve Karakter envanteri, sosyodemografik özellikler ve Çocukluk Çağı travma ölçeği iki grup arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı ancak alt ölçeklerde arasında bazı farklılıkların bulunduğu fakat bu farklılıkların sonuca etki etmediği, psikoloji bölümü öğrencilerinin travma, mizaç ve karakter özelliklerinden dolayı bu bölümü seçmediği mühendislik bölümü lisans öğrencileri ile karşılaştırıldığında ortaya çıkmaktadır (Ulaş, 2017).

Sezer, 2016 yılında Sakarya'nın Hendek ilçesinde 5 lise de 79'u kız 66'sı erkek olmak üzere 145 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. "Lise Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmalarının Depresyon ve Anksiyete Belirtileri İle İlişkisi" isimli çalışmada, Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri ve Beck Anksiyete Envanteri kullanılmış, Verilerin analizinde SPSS 16.00 programı kullanılmıştır. Sosyodemografik özelliklerin çocukluk çağı travmaları üzerindeki etkisi incelendiğinde; yaş, cinsiyet, anne babanın yaşam durumu, anne babanın eğitim durumu, anne babanın medeni durumu, ekonomik durum, kaçınıcı çocuk olduğu değişkenleri ile çocukluk çağı travmaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Kardeş sayısı ile çocukluk çağı travmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmış olup tek çocukların çocukluk çağı travmalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde sosyodemografik değişkenlerle ilgili farklı sonuçlar mevcuttur. Zeren ve arkadaşları (2012) yaptıkları araştırmada kardeş sayısı ile ilgili olarak bir ilişkiye ulaşamamıştır. Kourt (2011)'da ise bu durumun sonucu kardeş sayısının artması ile çocukluk çağı travmalarının da arttığı yönündedir. Çok kardeş sahibi olmak kimi zaman yaşam alanını daraltıp travmatik sürece sebep olabileceği gibi kimi zaman da bu çalışmada olduğu gibi tek çocuk olmak buna neden olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre ergenlik döneminde ki 145 kişinin 59'u normalken, 41'i orta derecede duygu durum bozukluğuna, 16 kişi orta düzey depresyona, 18 kişi klinik depresyona, 8 kişi ciddi depresyona, 3 kişi ise ağır depresyona sahiptir. Yaş depresyon ve anksiyete ile anlamlı ilişkiye sahipken çocukluk çağı travmalarında ilişki saptanmamıştır. Cinsiyet depresyon ve çocukluk çağı travmaları ile anlamlı bir ilişki içerisinde değilken anksiyete ile ilişkilidir ve kızlarda erkeklere oranla daha yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı ile çocukluk çağı travmaları ile arasında ilişki

vardır ve tek çocuk olanlarda çocukluk çağı travmalarının daha fazla olduğu görülmektedir (Sezer,2016).

Uçar (2016), İstanbul ilinde bulunan NP İstanbul Nöropsikiyatri Hastanesi'nde yürütmüş olduğu, “Çocukluk Çağı Travmaları Ve Bipolar Bozukluk İlişkisinin İncelenmesi” isimli çalışmasında, 18-65 yaş arası olgu ve bu grupta yaş, cinsiyet ve öğrenim düzeyi yönünden eşleştirilmiş olan normal kontrol grubuyla; Young Mani Derecelendirme Ölçeği (YMDÖ) ve Çocukluk Çağı Travma Ölçekleri kullanılarak çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Literatüre bakıldığında bipolar bozukluğu olan hastalarda yüksek oranda çocukluk çağı travma öyküsüne rastlanmaktadır. Bu araştırmaya katılanların aile öyküleri incelendiğinde; ailede psikiyatrik hastalık öyküsü %42, intihar öyküsü %8, aile içi şiddet öyküsü %22 oranlarında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular katılımcıların çocukluk çağında ihmal ve istismar oranlarının yüksekliğini açıklamada yardımcıdır. Araştırma sonucunda çocukluk çağı ihmal ve istismarının Bipolar Bozukluğun gelişiminde önemli bir etken olabileceğini göstermektedir.

Okutan (2017), İstanbul ilinde yürütmüş olduğu “Riskli Davranış Gösteren Ergenlerde, Çocukluk Çağı Travmalarının Ruhsal Belirtilerle İlişkisi” adlı çalışmasında, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından koruma altına alınmış, riskli davranışlar gösteren ergenler tarafından oluşturulan klinik vakalara, Çocukluk Çağı Ruhsal Travmalar Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri Porteus ve Cattell zeka testleri uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23.00 kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda duygusal ihmal davranışı ile depresyon ve somatizasyon üzerinde anlamlı etki bulunmuştur. Ayrıca duygusal ihmal ve cinsel istismarın olumsuz benliğin üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu da araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Nurkan (2016) tarafından İstanbul ilinde yürütülen çalışma da örneklem grubu rastgele seçilen 150 yetişkinden oluşmuştur. “Çocukluk Çağı Travmalarının, Kişilik Özellikleri Ve Psikopatolojik Durum İle İlişkisinin İncelenmesi” adlı araştırma da Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği, Sorun Tarama Envanteri ve Temel Kişilik Özellikleri Ölçeği kullanılmıştır. Kategorik verilerin analizinde ise Ki Kare ve Fisher Exact's test yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma verilerin analizinde SPSS Version

17 programı kullanılmıştır. Çocukluk çağı travma düzeyi ile psikopatoloji düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğuna dair sonuçlar elde edilmiştir.



3. YÖNTEM VE TEKNİKLER

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile araçların uygulanması, elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1 Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evreni, İstanbul Aydın Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır

3.2 Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme ekonomik ve kolay ulaşılabilir olması sebebi ile 2017-2018 Eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul Aydın Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet bölümünden öğrenci, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden 112 öğrenci ve Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo Televizyon Sinema ve Halkla İlişkiler bölümlerinden 73 öğrenci olmak üzere toplam 267 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

3.3 Araştırmanın Yöntemi

Verilerin analizi SPSS 23 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Hesaplanan M puanına göre M puanı 5'ten büyük olan 60 kişi ve öykülerin önem dereceleri boş bırakan 22 kişi analizden çıkarılmıştır.

Çizelge 3.1: Ölçek puanları için yapılan Shaphiro Wilk testi sonuçları

	İstatistik	p
Minimizasyon	0,731	0,000
Duygusal İstismar	0,803	0,000
Fiziksel İstismar	0,388	0,000
Fiziksel İhmal	0,774	0,000
Duygusal İhmal	0,910	0,000
Cinsel İstismar	0,383	0,000
Çocukluk Çağı Travma	0,837	0,000
P Puanı	0,980	0,012
Basamak.2	0,851	0,000
Basamak.3	0,979	0,007
Basamak.4	0,978	0,005
Basamak.5A	0,976	0,003
Basamak.5B	0,754	0,000
Basamak.6	0,936	0,000

Ölçek puanları normal dağılım göstermediklerinden ($p<0,05$) karşılaştırma analizlerinde parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

Çalışmada parametrik olmayan test tekniklerinden Spearman korelasyon, Mann Whitney, Kruskal Wallis kullanılmıştır. Spearman korelasyon testi bağımsız iki nicel değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönü ve kuvvetinin belirlenmesi kullanılan test tekniğidir. Mann Whitney bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında, Kruskal Wallis bağımsız k grubun ($k>2$) nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir.

Çalışmada ölçek puanlarının ilişkisi Spearman korelasyon testi ile ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu ise Mann Whitney ve Kruskal Wallis testleri ile analiz edilmiştir.

3.4 Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma da kullanılan ölçüm araçlarına değinilecektir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının öğrencilere uygulanması tamamlandıktan sonra, kişisel bilgi formu dikkatle tek tek kontrol edilerek eksik ve hatalı doldurulanlar değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırma da katılımcılara ait verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Sosyo-demografik Özellikler Veri Formu’ uygulanmıştır.

Ahlaki yargılama düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili verileri toplamak için James Rest (1979) tarafından geliştirilen ve Akkoyun (1987) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Görüşleri Belirleme Testi (GBT)" kullanılmıştır.

Çocukluk çağı travma düzeylerini belirleme de Bernstein ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilmiş olan ölçeklerin Türkçe uyarlama, geçerlilik ile güvenilirlik çalışmaları Şar ile arkadaşları (2012) tarafından ortaya konulmuş olan 'Çocukluk Çağı Ruhsal Travmalar Ölçeği (CTQ)' kullanılmıştır.

3.4.1 Sosyo-demografik özellikler veri formu

Araştırmada örnekleme alınan kişileri tanıtıcı bazı verileri öğrenmek ve örneklem grubuna ilişkin bazı verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından 'Sosyo-demografik Özellikler Veri Formu' oluşturulmuştur.

Sosyo-demografik veri formun da yapılan araştırmanın amacına ve inceleme konusuna uygun biçimde araştırmacı tarafından 17 soru olarak geliştirilmiştir. Formun başlangıç aşamasında ahlak gelişimi ve çocukluk çağı travma kavramları ile ilgili araştırma ve yayınlar taranmış, konu ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuş ve ahlaki yargıyı etkileyebilecek, çocukluk çağı travmaları ile bağlantısı olduğu düşünülen ve bunlara paralel karşılaştırma yapılabilecek faktörler, kişilere ait; yaş, cinsiyet, kaçınıcı sınıfta öğrenim görmekte olduğu, ailenin ekonomik düzeyi, yaşamının çoğunu nerede geçirdiği, ailenin ekonomik düzeyi, anne ve babanın öğrenim durumu, anne ve babanın mesleği, annenin ve babanın genel tutumu, kardeş sayısı, doğum sırası, birlikte yaşamakta olduğu kişiler, okuldaki başarı durumu, dünyayı ilgilendiren olaylara karşı duyarlılığı, ahlaki değerlerinin gelişmesinde en önemli rolün kime ait olduğu soruları şeklinde belirlenmiştir.

3.4.2 Görüşleri belirleme testi (GBT)

Ahlak gelişimi alanında çalışan Kohlberg'in ahlak gelişim kuramındaki altı evreyi temel alarak, objektif bir biçimde bireylerin ahlaki yargılama gücünü ölçmek hedefiyle James Rest tarafından geliştirilen GBT, altı ahlaki ikilem öyküsünden oluşmaktadır. Ahlaki ikilemlerin üç tanesi Kohlberg'in kuramını açıklamak için kullandığı "Ahlaki Yargılama Görüşmeleri" nde kullanılan öykülerden oluşmuştur (Elm, D.R., Weber. 1994). James Rest, GBT'nin özelliklerini ve puanlamasının nasıl yapıldığını açıkladığı "Manuel for Definig Issues Test" isimli el kitabında, araştırma

yapanların altı ahlaki ikilemi içeren GBT yerine daha az sayıda öyküden oluşan kısa halinin de tercih edilebileceğine yer vermiştir. Bu kısa versiyonlar araştırmacı tarafından tercih edilen üç veya dört öyküyü içermektedir. Ayrıca Rest, farklı kültürlerde araştırma yürütmek isteyen araştırmacıların, altı ahlaki ikilem öyküsünden iki tanesinin kültüre özgü özellikler içermesi sebebiyle kullanılamayacağını belirtmiştir (Rest, 1986).

Testi oluşturan her bir dört öyküde de ayrı ayrı olmak üzere ahlaki yargıları temsil eden 12 düşünce bulunmaktadır. Öğrencilerden bu fikirlerden her birini kendilerine uygunluk açısından 5’li likert ölçeği üzerinden önem sırasını dikkate alarak doldurmaları istenmektedir. Devamında öğrencilerden bu 12 ahlaki yargıyı içeren düşünce arasından kendilerine göre en önemli buldukları dört düşünceyi yine önem sırasını dikkate alarak göre sıralamaları istenmektedir. Teste göre belirlenen evre puanları, kişilerin en yüksek puanı topladıkları evreye yerleştirilmeleri sistemi üzerine kurulmuştur. Her bireyin 5A, 5B ve 6. Evreye denk gelen puanlarının toplanması yoluyla P puanları elde edilmiştir.

Kohlberg’in kuramına dayanan Görüşleri Belirleme Testi’nden elde edilen puanlar, öğrencilerin 2, 3, 4, 5A, 5B ve 6. evrelerdeki akıl yürütme özelliklerinin yanı sıra, 5. ve 6. evre yargılarına verilen ağırlığı temsil eden P puanını da ortaya çıkarmaktadır. P puanı, ahlaki yargıda bulunurken, ahlak ilkelerini göz önüne almaya verilen önemi ifade etmektedir. Başka bir deyişle, bireyin P puanı, gelenek ötesi ahlaki yargı evrelerine verdiği ağırlığı göstermektedir (Rest, 1979). 3 ve 4. evreye denk gelen puanlarının toplanması ise, bireyin geleneksel puana verdiği ağırlığı göstermektedir. Bu çalışmada, geleneksel ve gelenek ötesi ahlaki gelişim düzeyleri ile 5A, 5B ve 6 evredeki puanların toplanmasıyla elde edilen P puanı değerlendirilmeye alınmıştır.

5A puanları, sosyal yapının, ahlaki temeli hakkındaki kaygılara verilen önemi, 5B puanları ise, sezgisel insancılığın ahlaki kararlarda önemli olduğu evreyi, 6. evre puanları ise, ideal sosyal işbirliği ilkelerinin itibar gördüğü ahlak anlayışını yansıtmaktadır.

Görüşleri Belirleme Testi’nde, her bireyin cevaplarının güvenilirliğini denetlemek amacı iki yol oluşturulmuştur. Birinci yol, M puanı üzerinden yapılmaktadır. M puanı, anlamsız ve gösterişli maddelere verilen değeri ifade eden ve herhangi bir evreyi temsil etmeyen puandır. 8 veya daha fazla M puanı alan öğrencinin cevap

kağıdı geçersiz sayılmaktadır. Tutarlılık kontrolü ise ikinci yoldur. Eğer birey, herhangi bir maddeyi en önemli bölümüne işaretlemişse, başka bir maddeyi bundan daha önemli olarak işaretlememiş olması gerekmektedir. Aynı şekilde, bir maddeyi ikinci önemli bölümüne yazmışsa, birinci maddenin dışında bir başka madde daha önemli olarak işaretlenmemiş olmalıdır. Buna aykırı işaretlemeleri belirlenen envanterler iptal edilmektedir. Ayrıca tutarlılık kontrolünde, üç kısım bulunmaktadır.

Hiçbir öykü, sekizden fazla tutarsızlık taşınamamalıdır. Diğer bir deyişle, dokuz ve daha fazla tutarsızlık durumunda test iptal edilmelidir.- Herhangi bir tutarsızlığın olduğu ikiden fazla öykü olmamalıdır. Diğer bir deyişle, eğer öğrenci, üç ve daha fazla öyküde bir tutarsızlık yapmışsa test geçersiz olacaktır. - Bir öyküde, dokuz ve daha fazla madde aynı biçimde değerlendirilmemelidir. İki öykü on veya daha fazla aynı şekilde değerlendirilmiş ise, test geçersiz sayılacaktır (Rest, 1979).

3.4.3 Görüşleri belirleme testinin puanlaması

Görüşleri Belirleme Testi ahlakın farklı boyutlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Testte D, U ve P puanları hesaplanabilmektedir. D ve U puanları bilgisayar yazılımı kullanarak puanlanmaktadır. Ancak P puanı herhangi bir yazılım gerektirmeksizin elle hesaplanabildiğinden dolayı bu puan türü kullanılmıştır. P puanı Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerinden son evre olan gelenek sonrası dönemi göstermektedir. Kişilerin ahlaki yargıda bulunduklarında, ahlaki ilkelere ne derece önem verdiklerini göstermektedir (Akt: İz, 2009). Bu nedenle araştırmada P puanı hesaplanmıştır.

GBT'nin anket formlarının değerlendirilmeye alınabilmesi için ilk olarak tutarlık kontrolünden geçmesi gerekmektedir. Tutarlık kontrolünde sorun çıkmayan anket kâğıtları araştırmaya dâhil edilmiştir. Tutarlılık kontrolünden geçemeyen anket formları değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Geçerli kabul edilen anket kâğıtlarının değerlendirmesinde her bir anket için oluşturulmuş olan veri değerlendirme kâğıdı kullanılmıştır.

Veri değerlendirme kâğıdının doldurulması: Öğrencinin doldurmuş olduğu anketteki ilk öykü için yaptığı sıralama göz önüne alınarak en önemli olarak belirttiği maddenin ahlak evrelerinden hangisine karşılık geldiği el kitabında verilen tablodan (öykülere göre düşünce maddelerinin evre karşılığı) bulunmakta ve veri değerlendirme formunda ilk öykünün karşısına ve maddenin temsil ettiği evre sütunu

ile kenetlendiği kutucuğa 4 puan yazılmaktadır. Bireyin ikinci en önemli olarak seçtiği maddenin belirttiği evre bulunarak aynı öykünün bulunduğu satıra ve evre sütununun altına (o öykü ile sütunun çakıştığı kutucuğa) 3 puan yazılmaktadır. Aynı işlem bireyin üçüncü önemli olarak belirttiği madde için yapılarak veri değerlendirme kâğıdın da uygun yere 2 puan, dördüncü en önemli olarak seçtiği madde için ise 1 puan yazılmaktadır. Bu şekilde bütün öykülerde, maddelerin temsil edildiği evre sütunlarının altına en önemli için 4 puan, ikinci en önemli için 3 puan, üçüncü en önemli için 2 puan, dördüncü en önemli için 1 puan yazılarak veri değerlendirme formunda her bir öykü için 4 ayrı puan yazılmaktadır (Rest, 1986).

Öğrenciler tarafından yapılan sıralamada önem sırasına dizilen maddelerden birden fazlası aynı evreyi temsil edebilmektedir. Böyle bir durumlarda aynı kutucuğa birden fazla puan yazılabilmektedir. Sonuçta veri yaprağında her bir evreyi temsil eden sütunlardaki puanlar toplanıp, ham evre puanları elde edilmektedir. Ham evre puanları 4 öykü kullanıldığında 0.4 sayısına bölünerek yüzde puanları hesaplanmaktadır. Bu şekilde bireyin her bir evreden kaç puan aldığı bulunmaktadır. GBT'nin 5A, 5B ve 6. evreye denk gelen puanlarının toplanması yoluyla P puanı hesaplanabilmektedir. P puanı gelenek sonrası dönemi göstermekte, ahlaki yargıda bulunurken, ahlaki ilkelere verilen önemi ortaya koymaktadır. GBT'den 0 ile 100 arasında puan alınabilmektedir (Rest, 1986).

Görüşleri Belirleme Testine göre ahlaki yargı yeteneğinin yorumlanmasında; 0-27 arası düşük, 28-41 arası orta 41'den daha fazla ise yüksek ahlaki yargı yeteneği olarak değerlendirilmektedir (Rest, JR., Narvaez, 1994).

Görüşleri Belirleme Testi'nin, Türkçe'ye uyarlama ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Akkoyun tarafından 1987 yılında yapılmıştır(Akkoyun, 1987).

3.4.4 Çocukluk çağı travma ölçeği

ÇÇTÖ'nün orijinal adı "Childhood Trauma Questionnaire (CTQ)" 'dur. İlk olarak Bernstein ve arkadaşları (1994) tarafından 70 madde olarak ortaya konulan bu ölçek 20 yaşından önce yaşanan çocukluk çağı ihmal ve istismar yaşantılarını ölçmeyi hedeflemektedir. 1998' de ölçeğin 28 soruluk kısa formu düzenlenerek günümüzde kullanılan halini almıştır. Çocukluk çağında yaşanan fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar, duygusal ve fiziksel ihmalini ölçerek geçmiş yaşantıları mercek altına alan bir öz bildirim ölçeğidir (Bernstein ve ark., 2003).

ÇÇTÖ ölçeğinin 28 soruluk kısa formunun Türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışması Şar, Öztürk ve İkikardeş (2012) tarafından yapılmıştır.

Ölçek bireysel olarak kişinin kendine uygulayabileceği 5'li likert tipi bir ölçektir. Uygulama süresi yaklaşık olarak 5 dakika civarında olup formun üzerine işaretleme yapılmaktadır. Likert tipi bu ölçekte her maddeye en düşük 1 puan en yüksek ise 5 puan verilmektedir. Ölçekte toplam beş alt boyut bulunmaktadır. Alt boyutları hesaplarken;

- Fiziksel İstismar alt ölçeği madde numaraları: 9, 11, 12, 15, 17
- Duygusal İstismar alt ölçeği madde numaraları: 3, 8, 14, 18, 25.
- Cinsel İstismar alt ölçeği madde numaraları: 20, 21, 23, 24, 27
- Duygusal İhmal alt ölçeği madde numaraları: 5, 7, 13, 19, 28

Olumlu bir ifade olmasına rağmen 10., 16., ve 22. sorular ise travmanın inkarını ölçmektedir. Bu üç madde genel puana etki etmemektedir. Ölçeğin bazı maddeleri ters yönde puanlanmaktadır. Bu maddeler ise 2., 5., 7., 13., 19., 26. ve 28. sorulardan oluşmaktadır. Geneline bakıldığında iç tutarlık katsayısı 0.75 olarak bulunmuştur. Alt boyutların iç tutarlık sayısı ise sırayla 0.79, 0.78, 0.88, 0.51 ve 0.86 olarak belirlenmiştir (Bernstein ve Fink, 1998).

Bu çalışmada ölçeğin beş boyutlu faktör yapısı korunmuş ve her bir maddenin orijinal ölçekle tutarlı biçimde aynı faktörlere yüklendiği görülmüştür. Bu faktörler toplam varyansın yaklaşık % 73'ünü açıklamıştır. Standardizasyon çalışmasında ölçeğin Cronbach alpha değeri 0.93 olarak hesaplanırken Gutmann yarım test katsayısının 0.97 olduğu belirtilmiştir. (Şar ve ark., 2012). Bu ölçekten alınan toplam puanın 2 hafta ara ile klinik ve klinik dışı örneklem üzerinde yapılan test-tekrar test korelasyon katsayısı 0.90'dır. Alt ölçekler için ise bu sayı 0.71 ile 0.90 arasındadır (Aydemir ve Köroğlu, 2012).

3.5 Verilerin Toplanması

Araştırma da kullanılacak verilerin toplanması için İstanbul Aydın Üniversitesi Rektörlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan bireylere araştırmanın amacı kısaca anlatılmış, cevapların gizli kalacağı konusunda bilgi verilmiştir.

Araştırma kapsamında uygulanan ölçme araçları, araştırmacının kendisi tarafından gönüllü katılımcılara uygulanmıştır.

Araştırma da kullanılan Sosyo-demografik Veri Formu, Çocukluk Çağı Travma Ölçeği (ÇÇTÖ) ve Görüşleri Belirleme Testi (Defining Issues Test)'nin uygulanması 2017-218 Eğitim Öğretim yılı mart ayında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar araştırmacının kendisi tarafında üç haftalık bir sürede tamamlanmıştır.

3.6 Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırma da kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra, kişisel bilgi formu tek tek kontrol edilerek eksik ve hatalı dolduranlar değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırma da GBT'nin değerlendirilebilmesi için öncelikle tutarlılık kontrolünün yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin doldurduğu formlardaki cevaplarının güvenilirliğini test etmek için üç kontrol mekanizması bulunmaktadır. Birincisi M puanıdır. Bireyin M puanı, anlamsız ve gösterişli maddelere verdiği değeri ifade eden ve herhangi bir evreyi temsil etmeyen puandır. GBT'de M puanı M puanı 5'ten büyük olan 60 kişi ve öykülerin önem dereceleri boş bırakan 22 kişi analizden çıkarılmıştır.

El de edilen verilerin analizi SPSS 23 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır.

4. BULGULAR

4.1 Öğrencilere İlişkin Tanıtıcı Veriler

Bu bölümde, araştırmanın problemlerinin test edilmesi için yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Bu bölüm öğrencilerin sosyo demografik özellikleri, öğrencilerin ölçek puanlarının betimleyici istatistikleri, öğrencilerin değerlerin belirlenmesi testi ile çocukluk çağı travmaları arasındaki ilişki, öğrencilerin travma ölçek puanlarının ilişkisi, öğrencilerin görüşleri belirleme testi puanları arasındaki ilişki olmak üzere toplamda beş başlık altında incelenmiştir.

4.1.1 Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik verileri çizelgede gösterilmiştir.

Çizelge 4.1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımları

n=183		n	%
Üniversite	Kocaeli Üniversitesi	52	28,4
	İstanbul Aydın Üniversitesi	56	30,6
	Marmara Üniversitesi	75	41,0
	Görsel İletişim Tasarımı	23	12,6
Bölüm	Radyo, TV, Sinema Halkla İlişkiler ve Tanıtım	79	43,2
	Sosyal Hizmet	56	30,6
	Sınıf Öğretmenliği	25	13,7
	20 yaş altı	39	21,3
Yaş	20-22 yaş	110	60,1
	22 yaş üstü	34	18,6
	1	22	12,0
	2	135	73,8
Sınıf	3	19	10,4
	4	7	3,8
Cinsiyet	Kız	131	71,6
	Erkek	52	28,4
	Büyükşehir	108	59,0
	İl	31	16,9
En çok yaşanılan yer	İlçe	35	19,1
	Köy	9	4,9

Çizelge 4.1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımları (devamı)

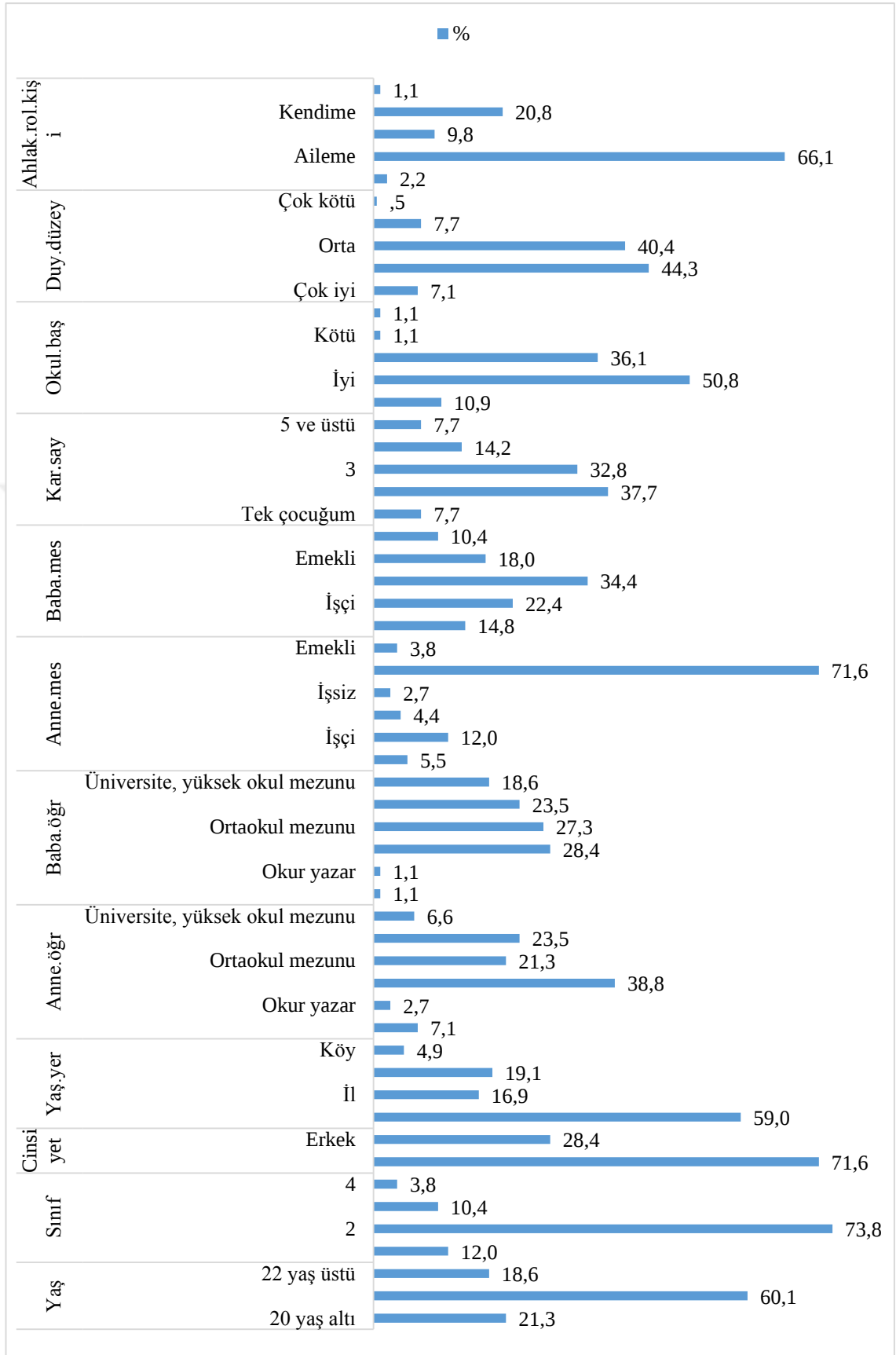
n=183		n	%
Ailenin ekonomik düzeyi	Yüksek	8	4,4
	Orta	169	92,3
	Düşük	6	3,3
	Okuryazar değil	13	7,1
Annenin öğrenim durumu	Okuryazar	5	2,7
	İlkokul mezunu	71	38,8
	Ortaokul mezunu	39	21,3
	Lise mezunu	43	23,5
	Üniversite, yüksekokul mezunu	12	6,6
	Okuryazar değil	2	1,1
	Okuryazar	2	1,1
	İlkokul mezunu	52	28,4
Babanın öğrenim durumu	Ortaokul mezunu	50	27,3
	Lise mezunu	43	23,5
	Üniversite, yüksekokul mezunu	34	18,6
	Memur	10	5,5
	İşçi	22	12,0
	Serbest meslek	8	4,4
	İşsiz	5	2,7
	Ev hanımı	131	71,6
Annenin mesleği	Emekli	7	3,8
	Memur	27	14,8
	İşçi	41	22,4
	Serbest meslek	63	34,4
	Emekli	33	18,0
	Diğer	19	10,4
	Demokratik	94	51,4
	Otoriter	20	10,9
Annenin tutumu	Aşırı koruyucu	62	33,9
	İlgisiz	7	3,8
	Demokratik	88	48,1
	Otoriter	44	24,0
Babanın tutumu	Aşırı koruyucu	34	18,6
	İlgisiz	17	9,3
	Tek çocuğum	14	7,7
	2	69	37,7
Kardeş sayısı	3	60	32,8
	4	26	14,2
	5 ve üstü	14	7,7
	Birinci	82	44,8
Kaçınıcı kardeş olma durumu	İkinci	58	31,7
	Üçüncü	25	13,7
	Dördüncü	10	5,5
	Beşinci ve üstü	8	4,4

Çizelge 4.1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımları (devamı)

n=183		n	%
Birlikte yaşama durumu	Annemle yaşıyorum	11	6,0
	Babamla yaşıyorum	3	1,6
	Annemle ve babamla yaşıyorum	169	92,3
Okuldaki başarı düzeyi	Çok iyi	20	10,9
	İyi	93	50,8
	Orta	66	36,1
	Kötü	2	1,1
	Çok kötü	2	1,1
	Çok iyi	13	7,1
Dünyayı ilgilendiren olaylara karşı duyarlılık düzeyi	İyi	81	44,3
	Orta	74	40,4
	Kötü	14	7,7
	Çok kötü	1	,5
Ahlaki değerlerin gelişiminde en önemli rol düşen kişi	Hocalarıma	4	2,2
	Aileme	121	66,1
	Topluma	18	9,8
	Kendime	38	20,8
	Diğer	2	1,1

Çizelge 4.1’de öğrencilerin kişisel bilgilerinin dağılımı görülmektedir.

Öğrencilerin %41,0’i Marmara Üniversitesinde, %43,2’si radyo-TV-Sinema Halkla İlişkiler ve Tanıtım bölümünde okumaktadır. Öğrencilerin %60,1’i 20-22 yaşında, %70,8’i 2. sınıf öğrencisi, %71,6’sı kızdır. Öğrencilerin %59,0’u en çok büyükşehirde yaşamış, %92,3’ünün ekonomik durumu ortadır. Öğrencilerin %38,8’inin annesi ilkokul, %28,4’ünün babası ilkokul mezunudur. Öğrencilerin %71,6’sının annesi ev hanımı, %34,4’ünün babası serbest meslek sahibidir. Öğrencilerin %51,4’ünün annesi demokratik davranmakta, %48,1’inin babası demokratik davranmaktadır. Öğrencilerin %37,7’si 2 kardeş, %44,8’i birinci kardeştir. Öğrencilerin %92,3’ü annesi ve babasıyla birlikte yaşamaktadır. Öğrencilerin %50,8’i okulda iyi düzeyde başarılı, %44,3’ü dünyayı ilgilendiren olaylara iyi düzeyde duyarlıdır. Öğrencilerin %66,1’i ailesini örnek almaktadır.



Şekil 4.1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgilerinin Dağılımlarının Yüzde Oranları

4.1.2 Öğrencilerin ölçek puanlarının betimleyici istatistikleri

Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri aşağıdaki çizelge 4.2’de belirtildiği gibidir.

Çizelge 4.2: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

n=183	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma	Düzye %
Minimizasyon	0	3	0,63	0,84	20,9
Duygusal İstismar	5	17	7,03	2,42	41,4
Fiziksel İstismar	5	17	5,54	1,59	32,6
Fiziksel İhmal	5	20	6,89	2,45	34,5
Duygusal İhmal	5	22	9,65	3,99	43,9
Cinsel İstismar	5	25	5,91	2,75	23,7
Çocukluk Çağı Travma	25	74	35,65	9,11	48,2
P Puanı	0	5	2,42	1,00	48,4
Basamak.2	0	3	0,53	0,56	21,3
Basamak.3	0	4	2,07	0,76	55,2
Basamak.4	1	4	2,49	0,80	62,3
Basamak.5A	0	3	1,34	0,74	41,4
Basamak.5B	0	2	0,29	0,40	14,7
Basamak.6	0	3	0,78	0,59	31,4

Çizelge 4.2’de öğrencilerin ölçek puanlarının betimleyici istatistikleri görülmektedir. Öğrencilerin; Minimizasyon puan ortalaması $0,63 \pm 0,84$, Duygusal İstismar puan ortalaması $7,03 \pm 2,42$, Fiziksel İstismar puan ortalaması $5,54 \pm 1,59$, Fiziksel İhmal puan ortalaması $6,89 \pm 2,45$, Duygusal İhmal puan ortalaması $9,65 \pm 3,99$, Cinsel İstismar puan ortalaması $5,91 \pm 2,75$, Çocukluk Çağı Travma puan ortalaması $35,65 \pm 9,11$ ’dir. P Puanı ortalaması $2,42 \pm 1,00$, basamak.2 puan ortalaması $0,53 \pm 0,56$, basamak.3 puan ortalaması $2,07 \pm 0,76$, basamak.4 puan ortalaması $2,49 \pm 0,80$, basamak.5A puan ortalaması $1,34 \pm 0,74$, basamak.5B puan ortalaması $0,29 \pm 0,40$, basamak.6 puan ortalaması $0,78 \pm 0,59$ ’dur.

4.1.3 Öğrencilerin değerlerin belirlenmesi, travma ölçek puanlarının ilişkisi

Öğrencilerin değerlerin belirlenmesi, travma ölçek puanlarının ilişkisi aşağıdaki çizelge 4.3’de belirtilmiştir.

Çizelge 4.3: Öğrencilerin Değerlerin Belirlenmesi, Travma Ölçek Puanlarının İlişkisi

	P Puanı	Basamak.2	Basamak.3	Basamak.4	Basamak.5A	Basamak.5B	Basamak.6
Minimizasyon	r -,078	,003	-,048	,109	-,066	-,036	-,050
	p ,294	,967	,518	,144	,378	,632	,500
Duygusal	r -,067	-,019	,056	-,041	,033	-,063	-,131
İstismar	p ,366	,801	,453	,578	,654	,400	,076
Fiziksel	r -,055	,012	,066	,003	-,064	,043	-,005
İstismar	p ,457	,869	,372	,971	,386	,562	,945

Çizelge 4.3: Öğrencilerin Değerlerin Belirlenmesi, Travma Ölçek Puanlarının İlişkisi (devamı)

		P Puanı	Basamak.2	Basamak.3	Basamak.4	Basamak.5A	Basamak.5B	Basamak.6
Fiziksel İhmal	r	,028	-,088	,093	-,028	,076	,073	-,032
	p	,704	,234	,211	,706	,309	,323	,668
Duygusal	r	,026	-,018	,103	-,116	,060	,025	,007
İhmal	p	,727	,806	,166	,117	,420	,735	,930
Cinsel	r	,172*	-,070	,038	-,108	,167*	,054	,039
İstismar	p	,020	,343	,608	,145	,024	,468	,597
Çocukluk	r	,015	-,084	,077	-,046	,062	,042	-,040
Çağı Travma	p	,840	,258	,300	,539	,404	,572	,594

** p<0,01 *p<0,05 anlamlı ilişki var, p>0,05 anlamlı ilişki yok

Çizelge 4.3’de öğrencilerin Değerlerin Belirlenmesi, Travma ölçek puanlarının ilişki testi sonuçları görülmektedir. Ölçek puanlarının ilişkisi için yapılan Spearman Korelasyon testi sonuçlarına göre; Cinsel İstismar puanı ile P, basamak. 5A puanları arasında pozitif yönlü zayıf ilişki bulunmaktadır.

4.1.4 Öğrencilerin travma ölçek puanlarının ilişkisi

Öğrencilerin Travma Ölçek Puanlarının İlişkisi aşağıdaki çizelge 5.4’de ifade edilmiştir.

Çizelge 4.4: Öğrencilerin Travma Ölçek Puanlarının İlişkisi

		Minimizasyon	Duygusal İstismar	Fiziksel İstismar	Fiziksel İhmal	Duygusal İhmal	Cinsel İstismar	Çocukluk Çağı Travma
Minimizasyon	r	1	-,257**	-,133	-,245**	-,505**	-,171*	-,316**
	p		,000	,072	,001	,000	,020	,000
Duygusal	r		1	,338**	,303**	,536**	,302**	,748**
İstismar	p			,000	,000	,000	,000	,000
Fiziksel	r			1	,291**	,323**	,154*	,435**
İstismar	p				,000	,000	,038	,000
Fiziksel İhmal	r				1	,522**	,189*	,687**
	p					,000	,010	,000
Duygusal	r					1	,215**	,844**
İhmal	p						,003	,000
Cinsel	r						1	,402**
İstismar	p							,000
Çocukluk	r							1
Çağı Travma	p							

** p<0,01 *p<0,05 anlamlı ilişki var, p>0,05 anlamlı ilişki yok

Çizelge 4.4’de öğrencilerin Travma ölçek puanlarının ilişki testi sonuçları görülmektedir. Ölçek puanlarının ilişkisi için yapılan Spearman Korelasyon testi sonuçlarına göre;

Minimizasyon puanı ile Duygusal İstismar, Fiziksel İstismar, Fiziksel İhmal, Cinsel İstismar puanları arasında negatif yönlü zayıf ilişki, Duygusal İhmal, Çocukluk Çağı Travma puanları ile arasında negatif yönlü orta kuvvetli ilişki bulunmaktadır.

Duygusal İstismar puanı ile Fiziksel İstismar, Fiziksel İhmal, Duygusal İhmal, Cinsel İstismar puanları arasında pozitif yönlü zayıf ilişki, Çocukluk Çağı Travma puanı ile arasında pozitif yönlü güçlü ilişki bulunmaktadır.

Fiziksel İstismar puanı ile Fiziksel İhmal, Duygusal İhmal, Çocukluk Çağı Travma puanları arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ilişki, Cinsel İstismar puanı ile arasında pozitif yönlü zayıf ilişki bulunmaktadır.

Fiziksel İhmal puanı ile Duygusal İhmal, Çocukluk Çağı Travma puanları arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ilişki, Cinsel İstismar puanı ile arasında pozitif yönlü zayıf ilişki bulunmaktadır.

Duygusal İhmal puanı ile Cinsel İstismar puanı arasında pozitif yönlü zayıf ilişki, Çocukluk Çağı Travma puanı arasında pozitif yönlü güçlü ilişki bulunmaktadır.

Cinsel İstismar puanı ile Çocukluk Çağı Travma puanı arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ilişki bulunmaktadır.

4.1.5 Öğrencilerin görüşlerin belirlenmesi ölçek puanlarının ilişkisi

Öğrencilerin Görüşlerin Belirlenmesi Ölçek Puanlarının İlişkisi aşağıdaki çizelge 4.5’de ifade edilmiştir.

Çizelge 4.5: Öğrencilerin Değerlerin Belirlenmesi Ölçek Puanlarının İlişkisi

		P Puanı	Basamak.2	Basamak.3	Basamak.4	Basamak.5A	Basamak.5B	Basamak.6
P Puanı	r	1	-,316**	-,296**	-,327**	,737**	,307**	,504**
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000
Basamak.2	r		1	,144	-,247**	-,256**	-,105	-,164*
	p			,052	,001	,000	,156	,026
Basamak.3	r			1	-,408**	-,244**	,047	-,211**
	p				,000	,001	,527	,004
Basamak.4	r				1	-,274**	-,042	-,151*
	p					,000	,574	,042
Basamak.5A	r					1	,023	-,021
	p						,761	,776
Basamak.5B	r						1	-,114
	p							,126
Basamak.6	r							1
	p							

** p<0,01 *p<0,05 anlamlı ilişki var, p>0,05 anlamlı ilişki yok

Çizelge 4.5’de öğrencilerin Değerlerin Belirlenmesi ölçek puanlarının ilişki testi sonuçları görülmektedir. Ölçek puanlarının ilişkisi için yapılan Spearman Korelasyon testi sonuçlarına göre;

P puanı ile basamak.2, basamak.3, basamak.4 puanları arasında negatif, basamak.5B puanı arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ilişki, Basamak.5A puanı ile arasında pozitif yönlü güçlü ilişki, Basamak.5B puanı ile arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ilişki bulunmaktadır.

Basamak.2 puanı ile Basamak.3, Basamak.4, Basamak.6 puanları arasında negatif yönlü zayıf ilişki bulunmaktadır.

Basamak.3 puanı ile Basamak.4 puanı arasında negatif yönlü orta kuvvetli ilişki, Basamak.5A, Basamak.6 puanları arasında negatif yönlü zayıf ilişki bulunmaktadır.

Basamak.4 puanı ile Basamak.5A, Basamak.6 puanları arasında negatif yönlü zayıf ilişki bulunmaktadır.

5. KARŞILAŞTIRMA ANALİZLERİ

5.1 Öğrencilerin Yaşının Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Bu araştırmanın birinci problemi aşağıdaki çizelge 5.1’de ifade edilmiştir.

Çizelge 5.1: Öğrencilerin Yaşının Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Yaş		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Minimizasyon	20 yaş altı	0,62	0,85	0,076	0,963	
	20-22 yaş	0,64	0,88			
	22 yaş üstü	0,62	0,74			
Duygusal İstismar	20 yaş altı	6,74	2,39	3,347	0,188	
	20-22 yaş	7,00	2,45			
	22 yaş üstü	7,47	2,35			
Fiziksel İstismar	20 yaş altı	5,31	0,77	0,436	0,804	
	20-22 yaş	5,54	1,60			
	22 yaş üstü	5,79	2,16			
Fiziksel İhmal	20 yaş altı	6,38	2,22	5,270	0,072	
	20-22 yaş	6,88	2,52			
	22 yaş üstü	7,50	2,39			
Duygusal İhmal	20 yaş altı	9,10	3,68	1,409	0,494	
	20-22 yaş	9,61	3,93			
	22 yaş üstü	10,41	4,49			
Cinsel İstismar	20 yaş altı	5,56	1,35	1,918	0,383	
	20-22 yaş	5,80	2,55			
	22 yaş üstü	6,68	4,15			
Çocukluk Çağı Travma	20 yaş altı	33,72	7,04	3,287	0,193	
	20-22 yaş	35,46	8,70			
	22 yaş üstü	38,47	11,74			
P Puanı	20 yaş altı	2,51	0,98	0,866	0,649	
	20-22 yaş	2,38	1,00			
	22 yaş üstü	2,46	1,05			
Basamak.2	20 yaş altı	0,65	0,61	2,938	0,230	
	20-22 yaş	0,46	0,50			
	22 yaş üstü	0,62	0,64			
Basamak.3	20 yaş altı	2,07	0,64	1,290	0,525	
	20-22 yaş	2,02	0,81			
	22 yaş üstü	2,22	0,72			
Basamak.4	20 yaş altı	2,49	0,85	2,012	0,366	
	20-22 yaş	2,54	0,76			
	22 yaş üstü	2,33	0,86			
Basamak.5A	20 yaş altı	1,38	0,81	0,295	0,863	
	20-22 yaş	1,33	0,73			
	22 yaş üstü	1,36	0,73			
Basamak.5B	20 yaş altı	0,43	0,46	6,931	0,031*	1--2
	20-22 yaş	0,28	0,40			1--3
	22 yaş üstü	0,20	0,29			
Basamak.6	20 yaş altı	0,70	0,56	1,599	0,449	
	20-22 yaş	0,78	0,58			
	22 yaş üstü	0,90	0,66			

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok

Çizelge 5.1’de yaşı farklı öğrenciler için ölçek puanları bakımından karşılaştırma testi görülmektedir. Yaşı farklı gruplar için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre;

Yaş grupları arasında Çocukluk Çağı Travma puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır.

Yaş grupları arasında Basamak.5B puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. 20 yaş altındakilerin Basamak.5B düzeyi en yüksek iken (0,43) 22 yaş üstündekilerin en düşüktür (0,20).

Çizelge 5.2: Öğrencilerin Sınıfının Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Sınıf		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Minimizasyon	1	0,95	1,00	8,686	0,034*	1--3
	2	0,61	0,84			4--3
	3	0,26	0,45			
	4	1,00	0,82			
Duygusal İstismar	1	6,50	2,24	5,416	0,144	
	2	6,99	2,40			
	3	7,47	2,12			
	4	8,43	3,69			
Fiziksel İstismar	1	5,23	0,61	1,970	0,579	
	2	5,56	1,70			
	3	5,37	0,68			
	4	6,57	2,82			
Fiziksel İhmal	1	7,14	3,48	8,088	0,044*	2--3
	2	6,67	2,24			
	3	8,00	2,33			
	4	7,29	2,36			
Duygusal İhmal	1	8,91	4,13	6,747	0,080	
	2	9,39	3,73			
	3	11,37	4,49			
	4	12,29	5,53			
Cinsel İstismar	1	5,18	0,66	13,472	0,004*	1--4
	2	5,72	2,30			2--4
	3	6,89	3,53			3--4
	4	9,29	7,27			
Çocukluk Çağı Travma	1	33,91	7,62	9,541	0,023*	1--4
	2	34,93	8,31			2--4
	3	39,37	10,21			
	4	44,86	17,18			
P Puanı	1	2,41	0,97	2,461	0,482	
	2	2,42	1,03			
	3	2,25	0,82			
	4	2,93	0,97			
Basamak.2	1	0,78	0,63	5,211	0,157	
	2	0,48	0,51			
	3	0,64	0,74			
	4	0,50	0,38			

Çizelge 5.2: Öğrencilerin Sınıfının Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı)

Sınıf		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Basamak.3	1	2,03	0,75	0,305	0,959	
	2	2,08	0,74			
	3	2,03	0,93			
	4	2,14	0,86			
Basamak.4	1	2,50	0,76	2,823	0,420	
	2	2,51	0,79			
	3	2,53	0,82			
	4	2,07	0,97			
Basamak.5A	1	1,20	0,81	7,170	0,067	
	2	1,34	0,73			
	3	1,29	0,68			
	4	2,07	0,67			
Basamak.5B	1	0,35	0,55	0,713	0,870	
	2	0,30	0,39			
	3	0,20	0,27			
	4	0,25	0,38			
Basamak.6	1	0,85	0,49	1,049	0,790	
	2	0,79	0,62			
	3	0,76	0,57			
	4	0,61	0,40			

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok

Çizelge 5.2’de sınıfı farklı öğrenciler için ölçek puanları bakımından karşılaştırma testi görülmektedir. Sınıfı farklı gruplar için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre;

Sınıf grupları arasında Minimizasyon puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. 2. sınıfların Minimizasyon düzeyi en yüksek iken (1,00) 1. sınıfların en düşüktür (1,00).

Sınıf grupları arasında Fiziksel İhmal puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. 1. sınıfların Fiziksel İhmal düzeyi en yüksek iken (8,00) 2. sınıfların en düşüktür (6,67).

Sınıf grupları arasında Cinsel İstismar puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. 4. sınıfların Cinsel İstismar düzeyi en yüksek iken (9,29) 1. sınıfların en düşüktür (5,18).

Sınıf grupları arasında Çocukluk Çağı Travma puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. 2. sınıfların Çocukluk Çağı Travma düzeyi en yüksek iken (44,86) 1. sınıfların en düşüktür (33,91).

Sınıf grupları arasında Değerlerin Belirlenmesi puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır.

Çizelge 5.3: Öğrencilerin Cinsiyetinin Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Cinsiyet		Ortalama	Std. Sapma	U	T
Minimizasyon	Kız	0,57	0,82	2957	0,119
	Erkek	0,77	0,88		
Duygusal İstismar	Kız	6,84	2,35	2721	0,029*
	Erkek	7,52	2,54		
Fiziksel İstismar	Kız	5,46	1,66	2873,5	0,013*
	Erkek	5,73	1,39		
Fiziksel İhmal	Kız	6,47	2,21	2247,5	0,000*
	Erkek	7,96	2,69		
Duygusal İhmal	Kız	9,28	3,74	2852,5	0,085
	Erkek	10,58	4,45		
Cinsel İstismar	Kız	5,98	3,05	3344	0,780
	Erkek	5,73	1,77		
Çocukluk Çağı Travma	Kız	34,60	8,92	2433	0,003*
	Erkek	38,29	9,13		
P Puanı	Kız	2,54	1,05	2697,5	0,028*
	Erkek	2,13	0,81		
Basamak.2	Kız	0,49	0,57	2728,5	0,029*
	Erkek	0,64	0,52		
Basamak.3	Kız	2,02	0,76	3087,5	0,322
	Erkek	2,19	0,77		
Basamak.4	Kız	2,48	0,75	3287,5	0,712
	Erkek	2,53	0,91		
Basamak.5A	Kız	1,39	0,76	3011	0,219
	Erkek	1,23	0,68		
Basamak.5B	Kız	0,32	0,43	3031,5	0,205
	Erkek	0,22	0,31		
Basamak.6	Kız	0,82	0,58	2912,5	0,122
	Erkek	0,68	0,60		

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok

Çizelge 5.3’de cinsiyetinin farklı öğrenciler için ölçek puanları bakımından karşılaştırma testi görülmektedir. Cinsiyeti farklı gruplar için yapılan Mann Whitney testi sonuçlarına göre;

Kızlar ile erkekler arasında Duygusal İstismar puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Erkeklerin Duygusal İstismar düzeyi daha yüksektir (7,52).

Kızlar ile erkekler arasında Fiziksel İstismar puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Erkeklerin Fiziksel İstismar düzeyi daha yüksektir (5,73).

Kızlar ile erkekler arasında Fiziksel İhmal puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Erkeklerin Fiziksel İhmal düzeyi daha yüksektir (7,96).

Kızlar ile erkekler arasında Çocukluk Çağı Travma puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Erkeklerin Çocukluk Çağı Travma düzeyi daha yüksektir (38,28).

Kızlar ile erkekler arasında P puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Kızların P düzeyi daha yüksektir (2,54).

Kızlar ile erkekler arasında Basamak.2 puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Erkeklerin Basamak.2 düzeyi daha yüksektir (0,64).

Çizelge 5.4: Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumunun Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Anne öğrenim durumu		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Minimizasyon	Okul mezunu değil	0,61	1,04	3,767	0,438	
	İlkokul mezunu	0,51	0,77			
	Ortaokul mezunu	0,72	0,89			
	Lise mezunu	0,70	0,77			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	0,83	1,03			
Duygusal İstismar	Okul mezunu değil	6,78	1,70	4,297	0,367	
	İlkokul mezunu	7,48	2,70			
	Ortaokul mezunu	6,82	2,51			
	Lise mezunu	6,81	2,20			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	6,25	1,86			
Fiziksel İstismar	Okul mezunu değil	5,83	1,69	6,463	0,167	
	İlkokul mezunu	5,39	1,11			
	Ortaokul mezunu	5,92	2,28			
	Lise mezunu	5,44	1,65			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	5,00	0,00			
Fiziksel İhmal	Okul mezunu değil	8,89	2,61	27,130	0,000*	1--4
	İlkokul mezunu	7,17	2,61			
	Ortaokul mezunu	6,92	2,58			
	Lise mezunu	5,72	1,40			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	6,33	1,37			
Duygusal İhmal	Okul mezunu değil	11,39	5,01	8,655	0,070	
	İlkokul mezunu	10,11	3,91			
	Ortaokul mezunu	9,64	4,28			
	Lise mezunu	8,67	3,24			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	7,83	3,13			

Çizelge 5.4: Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumunun Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı)

Anne öğrenim durumu		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Cinsel İstismar	Okul mezunu değil	5,78	1,99	2,849	0,583	
	İlkokul mezunu	5,97	3,01			
	Ortaokul mezunu	5,72	2,37			
	Lise mezunu	6,19	3,23			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	5,42	1,00			
Çocukluk Çağı Travma	Okul mezunu değil	39,28	8,70	12,558	0,014*	1--4
	İlkokul mezunu	36,63	9,03			1--5
	Ortaokul mezunu	35,74	10,41			
	Lise mezunu	33,53	8,64			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	31,67	3,87			
P Puanı	Okul mezunu değil	2,33	0,79	3,966	0,411	
	İlkokul mezunu	2,34	1,11			
	Ortaokul mezunu	2,35	0,88			
	Lise mezunu	2,56	1,04			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	2,75	0,82			
Basamak.2	Okul mezunu değil	0,56	0,68	4,742	0,315	
	İlkokul mezunu	0,47	0,58			
	Ortaokul mezunu	0,49	0,48			
	Lise mezunu	0,62	0,53			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	0,71	0,53			
Basamak.3	Okul mezunu değil	2,18	0,79	2,912	0,573	
	İlkokul mezunu	2,10	0,78			
	Ortaokul mezunu	1,96	0,71			
	Lise mezunu	2,15	0,75			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	1,79	0,84			
Basamak.4	Okul mezunu değil	2,58	0,92	3,198	0,525	
	İlkokul mezunu	2,52	0,79			
	Ortaokul mezunu	2,60	0,68			
	Lise mezunu	2,30	0,82			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	2,50	0,95			
Basamak.5A	Okul mezunu değil	1,03	0,59	8,508	0,075	
	İlkokul mezunu	1,32	0,79			
	Ortaokul mezunu	1,33	0,68			
	Lise mezunu	1,44	0,79			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	1,67	0,55			
Basamak.5B	Okul mezunu değil	0,28	0,32	0,662	0,956	
	İlkokul mezunu	0,28	0,40			
	Ortaokul mezunu	0,29	0,41			
	Lise mezunu	0,33	0,43			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	0,29	0,40			
Basamak.6	Okul mezunu değil	1,03	0,51	4,790	0,309	
	İlkokul mezunu	0,75	0,58			
	Ortaokul mezunu	0,72	0,50			
	Lise mezunu	0,80	0,69			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	0,79	0,62			

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok

Çizelge 5.4’de anne öğrenim durumu farklı öğrenciler için ölçek puanları bakımından karşılaştırma testi görülmektedir. Anne öğrenim durumu farklı gruplar için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre;

Anne öğrenim durumu grupları arasında Duygusal İstismar puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Annesi okul mezunu olmayanların Duygusal İstismar düzeyi en yüksek iken (8,89) annesi lise mezunu olanların en düşüktür (5,72).

Anne öğrenim durumu grupları arasında Çocukluk Çağı Travma puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Annesi okul mezunu olmayanların Çocukluk Çağı Travma düzeyi en yüksek iken (39,28) annesi üniversite, yüksekokul mezunu olanların en düşüktür (31,67).

Anne öğrenim durumu grupları arasında Değerlerin Belirlenmesi puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır.

Çizelge 5.5: Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumunun Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Baba öğrenim durumu	Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Minimizasyon	İlkokul mezunu ve altı	0,63	0,81	1,585	0,812
	Ortaokul mezunu	0,62	0,85		
	Lise mezunu	0,65	0,92		
	Üniversite, yüksek okul mezunu	0,65	0,81		
Duygusal İstismar	İlkokul mezunu ve altı	7,11	2,60	1,668	0,796
	Ortaokul mezunu	7,06	2,57		
	Lise mezunu	7,05	2,06		
	Üniversite, yüksek okul mezunu	6,94	2,47		
Fiziksel İstismar	İlkokul mezunu ve altı	5,48	1,13	1,572	0,814
	Ortaokul mezunu	5,80	2,22		
	Lise mezunu	5,51	1,76		
	Üniversite, yüksek okul mezunu	5,29	0,63		
Fiziksel İhmal	İlkokul mezunu ve altı	7,91	3,04	18,226	0,001*
	Ortaokul mezunu	6,70	2,20		
	Lise mezunu	6,16	1,69		
	Üniversite, yüksek okul mezunu	6,32	2,06		

Çizelge 5.5: Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumunun Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı)

Baba öğrenim durumu		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Duygusal İhmal	İlkokul mezunu ve altı	10,48	4,06	7,713	0,103	
	Ortaokul mezunu	10,08	4,12			
	Lise mezunu	8,70	3,44			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	8,71	3,58			
Cinsel İstismar	İlkokul mezunu ve altı	5,89	2,89	3,679	0,451	
	Ortaokul mezunu	5,74	3,08			
	Lise mezunu	5,88	2,17			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	6,21	2,82			
Çocukluk Çağı Travma	İlkokul mezunu ve altı	37,50	9,17	5,697	0,223	
	Ortaokul mezunu	36,00	9,72			
	Lise mezunu	33,95	8,16			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	34,12	8,83			
P Puanı	İlkokul mezunu ve altı	2,13	1,04	9,550	0,049*	1--4
	Ortaokul mezunu	2,58	1,05			
	Lise mezunu	2,50	1,00			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	2,60	0,79			
Basamak.2	İlkokul mezunu ve altı	0,58	0,56	2,421	0,490	
	Ortaokul mezunu	0,45	0,55			
	Lise mezunu	0,58	0,63			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	0,53	0,46			
Basamak.3	İlkokul mezunu ve altı	2,28	0,67	5,543	0,136	
	Ortaokul mezunu	1,94	0,70			
	Lise mezunu	2,08	0,80			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	1,91	0,89			
Basamak.4	İlkokul mezunu ve altı	2,63	0,76	4,408	0,221	
	Ortaokul mezunu	2,48	0,76			
	Lise mezunu	2,28	0,82			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	2,56	0,87			
Basamak.5A	İlkokul mezunu ve altı	1,10	0,75	11,459	0,009*	1--4
	Ortaokul mezunu	1,41	0,74			
	Lise mezunu	1,46	0,77			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	1,51	0,63			
Basamak.5B	İlkokul mezunu ve altı	0,31	0,39	5,629	0,131	
	Ortaokul mezunu	0,35	0,42			
	Lise mezunu	0,20	0,42			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	0,30	0,37			
Basamak.6	İlkokul mezunu ve altı	0,71	0,53	1,275	0,735	
	Ortaokul mezunu	0,83	0,63			
	Lise mezunu	0,84	0,56			
	Üniversite, yüksek okul mezunu	0,79	0,65			

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok

Çizelge 5.5’de baba öğrenim durumu farklı öğrenciler için ölçek puanları bakımından karşılaştırma testi görülmektedir. Baba öğrenim durumu farklı gruplar için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre;

Baba öğrenim durumu grupları arasında Fiziksel İhmal puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Babası ilkokul mezunu ve altı düzeyde olanların Fiziksel İhmal düzeyi en yüksek iken (7,91) babası lise mezunu olanların en düşüktür (6,16).

Baba öğrenim durumu grupları arasında P puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Babası üniversite, yüksekokul mezunu olanların P puanı en yüksek iken (2,60) babası ilkokul mezunu ve altı düzeyde olanların en düşüktür (2,13).

Baba öğrenim durumu grupları arasında Basamak.5A puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Babası üniversite, yüksekokul mezunu olanların Basamak.5A puanı en yüksek iken (1,51) babası ilkokul mezunu ve altı düzeyde olanların en düşüktür (1,10).

Çizelge 5.6: Öğrencilerin Anne Mesleğinin Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Baba mesleği		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Minimizasyon	Memur	0,52	0,80	1,426	0,840	
	İşçi	0,59	0,74			
	Serbest meslek	0,60	0,85			
	Emekli	0,79	0,99			
	Diğer	0,68	0,82			
Duygusal İstismar	Memur	6,89	2,42	1,668	0,797	
	İşçi	7,05	2,31			
	Serbest meslek	7,35	2,77			
	Emekli	6,88	2,27			
	Diğer	6,42	1,57			
Fiziksel İstismar	Memur	5,48	0,85	12,632	0,013*	3--4
	İşçi	5,37	0,94			3--5
	Serbest meslek	6,06	2,44			
	Emekli	5,09	0,38			
	Diğer	5,00	0,00			
Fiziksel İhmal	Memur	6,44	2,10	8,320	0,081	
	İşçi	7,32	3,14			
	Serbest meslek	7,32	2,44			
	Emekli	6,48	1,97			
	Diğer	5,89	1,49			
Duygusal İhmal	Memur	9,26	4,16	7,022	0,135	
	İşçi	10,15	4,48			
	Serbest meslek	10,56	4,32			
	Emekli	8,48	2,74			
	Diğer	8,16	2,22			

Çizelge 5.6: Öğrencilerin Anne Mesleğinin Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı)

Baba mesleği		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Cinsel İstismar	Memur	6,19	2,72	1,808	0,771	
	İşçi	5,56	1,57			
	Serbest meslek	6,24	3,76			
	Emekli	5,58	1,87			
	Diğer	5,79	2,10			
Çocukluk Çağı Travma	Memur	34,78	9,56	7,419	0,115	
	İşçi	36,02	8,13			
	Serbest meslek	38,13	11,12			
	Emekli	33,30	6,11			
	Diğer	31,95	4,52			
P Puanı	Memur	2,47	0,67	2,724	0,605	
	İşçi	2,32	1,04			
	Serbest meslek	2,42	0,98			
	Emekli	2,32	0,93			
	Diğer	2,76	1,43			
Basamak.2	Memur	0,68	0,54	5,163	0,271	
	İşçi	0,41	0,50			
	Serbest meslek	0,51	0,48			
	Emekli	0,47	0,50			
	Diğer	0,76	0,89			
Basamak.3	Memur	2,07	0,89	4,279	0,370	
	İşçi	2,24	0,77			
	Serbest meslek	2,02	0,64			
	Emekli	2,05	0,87			
	Diğer	1,89	0,72			
Basamak.4	Memur	2,31	0,82	3,310	0,507	
	İşçi	2,59	0,86			
	Serbest meslek	2,54	0,78			
	Emekli	2,58	0,74			
	Diğer	2,25	0,80			
Basamak.5A	Memur	1,56	0,72	4,604	0,330	
	İşçi	1,32	0,74			
	Serbest meslek	1,25	0,76			
	Emekli	1,33	0,73			
	Diğer	1,43	0,77			
Basamak.5B	Memur	0,33	0,43	0,729	0,948	
	İşçi	0,26	0,33			
	Serbest meslek	0,28	0,38			
	Emekli	0,27	0,38			
	Diğer	0,41	0,58			
Basamak.6	Memur	0,57	0,47	5,851	0,211	
	İşçi	0,75	0,58			
	Serbest meslek	0,89	0,61			
	Emekli	0,72	0,52			
	Diğer	0,92	0,75			

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok

Çizelge 5.6’da anne mesleği farklı öğrenciler için ölçek puanları bakımından karşılaştırma testi görülmektedir. Anne mesleği farklı gruplar için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre;

Anne meslek grupları arasında Fiziksel İhmal puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Annesi serbest meslek sahibi olanların Fiziksel İstismar düzeyi en yüksek iken (7,63) annesi memur olanların en düşüktür (6,20).

Anne meslek grupları arasında Çocukluk Çağı Travma puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Annesi işçi olanların Çocukluk Çağı Travma düzeyi en yüksek iken (37,27) annesi çalışmayanların veya emekli olanların en düşüktür (6,20).

Anne meslek grupları arasında Değerlerin Belirlenmesi puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır.

Çizelge 5.7: Öğrencilerin Baba Mesleğinin Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Baba mesleği		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Minimizasyon	Memur	0,52	0,80	1,426	0,840	
	İşçi	0,59	0,74			
	Serbest meslek	0,60	0,85			
	Emekli	0,79	0,99			
	Diğer	0,68	0,82			
Duygusal İstismar	Memur	6,89	2,42	1,668	0,797	
	İşçi	7,05	2,31			
	Serbest meslek	7,35	2,77			
	Emekli	6,88	2,27			
	Diğer	6,42	1,57			
Fiziksel İstismar	Memur	5,48	0,85	12,632	0,013*	3--4
	İşçi	5,37	0,94			3--5
	Serbest meslek	6,06	2,44			
	Emekli	5,09	0,38			
	Diğer	5,00	0,00			
Fiziksel İhmal	Memur	6,44	2,10	8,320	0,081	
	İşçi	7,32	3,14			
	Serbest meslek	7,32	2,44			
	Emekli	6,48	1,97			
	Diğer	5,89	1,49			
Duygusal İhmal	Memur	9,26	4,16	7,022	0,135	
	İşçi	10,15	4,48			
	Serbest meslek	10,56	4,32			
	Emekli	8,48	2,74			
	Diğer	8,16	2,22			

Çizelge 5.7: Öğrencilerin Baba Mesleğinin Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı)

Baba mesleği		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Cinsel İstismar	Memur	6,19	2,72	1,808	0,771	
	İşçi	5,56	1,57			
	Serbest meslek	6,24	3,76			
	Emekli	5,58	1,87			
	Diğer	5,79	2,10			
Çocukluk Çağı Travma	Memur	34,78	9,56	7,419	0,115	
	İşçi	36,02	8,13			
	Serbest meslek	38,13	11,12			
	Emekli	33,30	6,11			
	Diğer	31,95	4,52			
P Puanı	Memur	2,47	0,67	2,724	0,605	
	İşçi	2,32	1,04			
	Serbest meslek	2,42	0,98			
	Emekli	2,32	0,93			
	Diğer	2,76	1,43			
Basamak.2	Memur	0,68	0,54	5,163	0,271	
	İşçi	0,41	0,50			
	Serbest meslek	0,51	0,48			
	Emekli	0,47	0,50			
	Diğer	0,76	0,89			
Basamak.3	Memur	2,07	0,89	4,279	0,370	
	İşçi	2,24	0,77			
	Serbest meslek	2,02	0,64			
	Emekli	2,05	0,87			
	Diğer	1,89	0,72			
Basamak.4	Memur	2,31	0,82	3,310	0,507	
	İşçi	2,59	0,86			
	Serbest meslek	2,54	0,78			
	Emekli	2,58	0,74			
	Diğer	2,25	0,80			
Basamak.5A	Memur	1,56	0,72	4,604	0,330	
	İşçi	1,32	0,74			
	Serbest meslek	1,25	0,76			
	Emekli	1,33	0,73			
	Diğer	1,43	0,77			
Basamak.5B	Memur	0,33	0,43	0,729	0,948	
	İşçi	0,26	0,33			
	Serbest meslek	0,28	0,38			
	Emekli	0,27	0,38			
	Diğer	0,41	0,58			
Basamak.6	Memur	0,57	0,47	5,851	0,211	
	İşçi	0,75	0,58			
	Serbest meslek	0,89	0,61			
	Emekli	0,72	0,52			
	Diğer	0,92	0,75			

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok

Çizelge 5.7’de baba mesleği farklı öğrenciler için ölçek puanları bakımından karşılaştırma testi görülmektedir. Baba mesleği farklı gruplar için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre;

Baba meslek grupları arasında Fiziksel İstismar puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Babası serbest meslek sahibi olanların Fiziksel İstismar düzeyi en yüksek iken (6,06) babası diğer mesleklerden olanların en düşüktür (5,00).

Baba meslek grupları arasında Değerlerin Belirlenmesi puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır.

Çizelge 5.8: Öğrencilerin Anne Tutumunun Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Anne tutumu		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Minimizasyon	Demokratik	0,68	0,93	0,302	0,960	1--4
	Otoriter	0,50	0,61			
	Aşırı koruyucu	0,61	0,80			
	İlgisiz	0,43	0,53			
Duygusal İstismar	Demokratik	6,64	2,02	7,542	0,056	
	Otoriter	7,75	3,45			
	Aşırı koruyucu	7,10	2,16			
	İlgisiz	9,71	4,11			
Fiziksel İstismar	Demokratik	5,47	1,54	3,957	0,266	
	Otoriter	6,20	2,78			
	Aşırı koruyucu	5,45	1,15			
	İlgisiz	5,29	0,49			
Fiziksel İhmal	Demokratik	6,85	2,51	0,611	0,894	
	Otoriter	6,75	2,29			
	Aşırı koruyucu	6,82	2,18			
	İlgisiz	8,43	3,99			
Duygusal İhmal	Demokratik	8,94	3,51	8,216	0,042*	
	Otoriter	10,50	3,53			
	Aşırı koruyucu	9,95	4,09			
	İlgisiz	14,14	6,82			
Cinsel İstismar	Demokratik	5,97	2,80	2,891	0,409	
	Otoriter	6,35	4,04			
	Aşırı koruyucu	5,52	1,70			
	İlgisiz	7,43	4,61			
Çocukluk Çağı Travma	Demokratik	34,54	8,46	4,907	0,179	
	Otoriter	38,05	9,92			
	Aşırı koruyucu	35,45	8,05			
	İlgisiz	45,43	16,95			
P Puanı	Demokratik	2,49	0,99	2,951	0,399	
	Otoriter	2,41	0,98			
	Aşırı koruyucu	2,40	1,02			
	İlgisiz	1,79	0,88			

Çizelge 5.8: Öğrencilerin Anne Tutumunun Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı)

Anne tutumu		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Basamak.2	Demokratik	0,53	0,56	4,742	0,315	
	Otoriter	0,41	0,49			
	Aşırı koruyucu	0,56	0,57			
	İlgisiz	0,71	0,57			
Basamak.3	Demokratik	2,05	0,78	2,912	0,573	
	Otoriter	2,13	0,89			
	Aşırı koruyucu	2,07	0,69			
	İlgisiz	2,18	0,95			
Basamak.4	Demokratik	2,46	0,81	3,198	0,525	
	Otoriter	2,63	0,73			
	Aşırı koruyucu	2,48	0,81			
	İlgisiz	2,57	0,77			
Basamak.5A	Demokratik	1,38	0,68	8,508	0,075	
	Otoriter	1,44	0,87			
	Aşırı koruyucu	1,29	0,80			
	İlgisiz	1,07	0,62			
Basamak.5B	Demokratik	0,32	0,42	0,662	0,956	
	Otoriter	0,35	0,37			
	Aşırı koruyucu	0,25	0,39			
	İlgisiz	0,14	0,24			
Basamak.6	Demokratik	0,78	0,57	4,790	0,309	
	Otoriter	0,63	0,66			
	Aşırı koruyucu	0,86	0,60			
	İlgisiz	0,57	0,47			

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok

Çizelge 5.8’de anne tutumu farklı öğrenciler için ölçek puanları bakımından karşılaştırma testi görülmektedir. Anne tutumu farklı gruplar için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre;

Anne tutumu grupları arasında Duygusal İhmal puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Annesi kendisine karşı ilgisiz olanların Duygusal İhmal düzeyi en yüksek iken (14,14) demokratik olanların en düşüktür (8,94).

Anne tutumu grupları arasında Değerlerin Belirlenmesi puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır.

Çizelge 5.9: Öğrencilerin Baba Tutumunun Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Baba tutumu		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Minimizasyon	Demokratik	0,63	0,90	7,937	0,047*	3--4
	Otoriter	0,64	0,72			
	Aşırı koruyucu	0,85	0,93			
	İlgisiz	0,18	0,39			
Duygusal İstismar	Demokratik	6,59	1,94	13,120	0,004*	3--4
	Otoriter	7,73	2,90			
	Aşırı koruyucu	6,38	1,56			
	İlgisiz	8,82	3,43			
Fiziksel İstismar	Demokratik	5,51	1,55	6,331	0,097	
	Otoriter	5,43	1,32			
	Aşırı koruyucu	5,35	0,88			
	İlgisiz	6,29	2,95			
Fiziksel İhmal	Demokratik	6,91	2,58	13,380	0,004*	3--4
	Otoriter	6,98	2,47			
	Aşırı koruyucu	6,03	1,68			
	İlgisiz	8,29	2,42			
Duygusal İhmal	Demokratik	9,00	3,39	24,301	0,000*	3--4
	Otoriter	10,41	4,02			
	Aşırı koruyucu	8,15	3,39			
	İlgisiz	14,06	4,66			
Cinsel İstismar	Demokratik	5,70	1,92	1,403	0,705	
	Otoriter	6,55	4,30			
	Aşırı koruyucu	5,38	1,10			
	İlgisiz	6,41	3,39			
Çocukluk Çağı Travma	Demokratik	34,34	7,85	19,929	0,000*	1--4 3--4
	Otoriter	37,73	10,55			
	Aşırı koruyucu	32,15	5,25			
	İlgisiz	44,06	11,42			
P Puanı	Demokratik	2,48	0,98	1,127	0,771	
	Otoriter	2,34	1,13			
	Aşırı koruyucu	2,45	1,03			
	İlgisiz	2,28	0,68			
Basamak.2	Demokratik	0,47	0,55	2,999	0,392	
	Otoriter	0,61	0,59			
	Aşırı koruyucu	0,53	0,54			
	İlgisiz	0,62	0,52			
Basamak.3	Demokratik	2,07	0,78	3,561	0,313	
	Otoriter	2,06	0,68			
	Aşırı koruyucu	1,91	0,81			
	İlgisiz	2,41	0,68			
Basamak.4	Demokratik	2,50	0,78	3,094	0,377	
	Otoriter	2,47	0,80			
	Aşırı koruyucu	2,63	0,92			
	İlgisiz	2,25	0,61			
Basamak.5A	Demokratik	1,35	0,71	0,204	0,977	
	Otoriter	1,33	0,86			
	Aşırı koruyucu	1,38	0,78			
	İlgisiz	1,29	0,58			
Basamak.5B	Demokratik	0,30	0,39	1,347	0,718	
	Otoriter	0,24	0,35			
	Aşırı koruyucu	0,32	0,48			
	İlgisiz	0,35	0,41			
Basamak.6	Demokratik	0,84	0,60	2,111	0,550	
	Otoriter	0,77	0,52			
	Aşırı koruyucu	0,74	0,68			
	İlgisiz	0,63	0,52			

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok

Çizelge 5.9’da baba tutumu farklı öğrenciler için ölçek puanları bakımından karşılaştırma testi görülmektedir. Baba tutumu farklı gruplar için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre;

Baba tutumu grupları arasında Minimizasyon puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Babası kendisine karşı aşırı koruyucu olanların Minimizasyon düzeyi en yüksek iken (0,85) ilgisiz olanların en düşüktür (0,18).

Baba tutumu grupları arasında Duygusal İstismar puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Babası kendisine karşı ilgisiz olanların Duygusal İstismar düzeyi en yüksek iken (8,82) aşırı koruyucu olanların en düşüktür (6,38).

Baba tutumu grupları arasında Fiziksel İhmal puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Babası kendisine karşı ilgisiz olanların Fiziksel İhmal düzeyi en yüksek iken (8,29) aşırı koruyucu olanların en düşüktür (6,03).

Baba tutumu grupları arasında Duygusal İhmal puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Babası kendisine karşı ilgisiz olanların Duygusal İhmal düzeyi en yüksek iken (14,06) aşırı koruyucu olanların en düşüktür (8,15).

Baba tutumu grupları arasında Çocukluk Çağı Travma puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Babası kendisine karşı ilgisiz olanların Çocukluk Çağı Travma düzeyi en yüksek iken (44,06) aşırı koruyucu olanların en düşüktür (32,15).

Baba tutumu grupları arasında Değerlerin Belirlenmesi puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır.

Çizelge 5.10: Öğrencilerin Kardeş Sayısının Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Kardeş sayısı		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Minimizasyon	Tek çocuğum	0,36	0,63	3,157	0,532	
	2	0,72	0,86			
	3	0,63	0,86			
	4	0,54	0,81			
	5 ve üstü	0,57	0,94			
Duygusal İstismar	Tek çocuğum	6,50	1,79	1,596	0,810	
	2	6,68	1,83			
	3	7,43	3,07			
	4	7,23	2,57			
	5 ve üstü	7,21	2,04			
Fiziksel İstismar	Tek çocuğum	5,14	0,53	3,600	0,463	
	2	5,39	1,14			
	3	5,63	1,73			
	4	5,77	2,44			
	5 ve üstü	5,79	1,67			

Çizelge 5.10: Öğrencilerin Kardeş Sayısının Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı)

Kardeş sayısı		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Fiziksel İhmal	Tek çocuğum	7,50	3,88	18,553	0,001*	2--5
	2	6,55	2,28			4--5
	3	6,80	2,29			
	4	6,38	1,72			
	5 ve üstü	9,29	2,09			
Duygusal İhmal	Tek çocuğum	9,07	2,95	10,543	0,032*	2--5
	2	8,74	3,58			
	3	10,33	4,32			
	4	9,54	3,97			
	5 ve üstü	12,00	4,37			
Cinsel İstismar	Tek çocuğum	5,50	1,40	0,337	0,987	
	2	5,74	2,42			
	3	6,17	3,47			
	4	5,92	2,33			
	5 ve üstü	6,07	2,73			
Çocukluk Çağı Travma	Tek çocuğum	34,07	6,28	11,711	0,020*	2--5
	2	33,83	7,34			
	3	37,00	11,21			
	4	35,38	8,98			
	5 ve üstü	40,93	7,49			
P Puanı	Tek çocuğum	2,54	0,92	3,191	0,526	
	2	2,52	1,04			
	3	2,34	0,93			
	4	2,39	1,16			
	5 ve üstü	2,21	0,94			
Basamak.2	Tek çocuğum	0,50	0,50	2,127	0,712	
	5	0,54	0,52			
	6	0,49	0,59			
	7	0,51	0,54			
	6 ve üstü	0,75	0,70			
Basamak.3	Tek çocuğum	1,84	0,72	2,269	0,686	
	8	1,99	0,80			
	9	2,18	0,74			
	10	2,05	0,69			
	7 ve üstü	2,27	0,82			
Basamak.4	Tek çocuğum	2,63	0,88	1,532	0,821	
	11	2,42	0,84			
	12	2,50	0,78			
	13	2,61	0,64			
	8 ve üstü	2,46	0,88			
Basamak.5A	Tek çocuğum	1,45	0,64	7,440	0,114	
	14	1,51	0,75			
	15	1,27	0,75			
	16	1,18	0,82			
	9 ve üstü	1,05	0,45			
Basamak.5B	Tek çocuğum	0,34	0,42	1,708	0,789	
	17	0,30	0,43			
	18	0,25	0,37			
	19	0,34	0,39			
	10 ve üstü	0,34	0,45			
Basamak.6	Tek çocuğum	0,75	0,47	1,674	0,796	
	20	0,71	0,53			
	21	0,83	0,67			
	22	0,88	0,64			
	11 ve üstü	0,82	0,53			

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok

Çizelge 5.10'da kardeş sayısı farklı öğrenciler için ölçek puanları bakımından karşılaştırma testi görülmektedir. Kardeş sayısı farklı gruplar için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre;

Kardeş sayısı grupları arasında Fiziksel İhmal puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. 5 ve üstü sayıda kardeşi olanların Fiziksel İhmal düzeyi en yüksek iken (9,29) 4 kardeşi olanların en düşüktür (6,38).

Kardeş sayısı grupları arasında Duygusal İhmal puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. 5 ve üstü sayıda kardeşi olanların Duygusal İhmal düzeyi en yüksek iken (12,00) 2 kardeş olanların en düşüktür (8,74).

Kardeş sayısı grupları arasında Çocukluk Çağı Travma puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. 5 ve üstü sayıda kardeşi olanların Çocukluk Çağı Travma düzeyi en yüksek iken (40,93) 2 kardeş olanların en düşüktür (35,38).

Kardeş sayısı grupları arasında Değerlerin Belirlenmesi puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır.

Çizelge 5.11: Öğrencilerin Okul Başarı Düzeyinin Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Okul başarı düzeyi		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Minimizasyon	Çok iyi	0,75	0,97	0,333	0,846	
	İyi	0,61	0,82			
	Orta ve kötü	0,61	0,84			
Duygusal İstismar	Çok iyi	7,65	3,94	1,068	0,586	
	İyi	6,82	2,12			
	Orta ve kötü	7,14	2,23			
Fiziksel İstismar	Çok iyi	6,05	2,82	6,466	0,039*	1--2
	İyi	5,30	1,23			
	Orta ve kötü	5,70	1,51			
Fiziksel İhmal	Çok iyi	6,10	1,25	7,050	0,029*	1--3
	İyi	6,70	2,59			
	Orta ve kötü	7,37	2,44			
Duygusal İhmal	Çok iyi	9,80	3,85	3,642	0,162	
	İyi	9,24	4,10			
	Orta ve kötü	10,16	3,87			
Cinsel İstismar	Çok iyi	5,50	1,47	1,236	0,539	
	İyi	5,72	2,14			
	Orta ve kötü	6,29	3,60			

Çizelge 5.11: Öğrencilerin Okul Başarı Düzeyinin Ölçek Puanları Bakımından Karşılaştırılması (devamı)

Okul başarı düzeyi		Ortalama	Std. Sapma	X ²	p	İkili Fark
Çocukluk Çağı Travma	Çok iyi	35,85	10,72	6,151	0,046*	2--3
	İyi	34,39	8,62			
	Orta ve kötü	37,27	9,13			
P Puanı	Çok iyi	2,36	1,07	0,525	0,769	
	İyi	2,47	1,07			
	Orta ve kötü	2,37	0,90			
Basamak.2	Çok iyi	0,53	0,62	0,142	0,932	
	İyi	0,52	0,55			
	Orta ve kötü	0,54	0,55			
Basamak.3	Çok iyi	2,16	0,65	3,322	0,190	
	İyi	1,96	0,80			
	Orta ve kötü	2,19	0,72			
Basamak.4	Çok iyi	2,70	0,82	1,857	0,395	
	İyi	2,49	0,80			
	Orta ve kötü	2,44	0,79			
Basamak.5A	Çok iyi	1,24	0,70	0,220	0,896	
	İyi	1,38	0,75			
	Orta ve kötü	1,33	0,76			
Basamak.5B	Çok iyi	0,36	0,42	0,931	0,628	
	İyi	0,28	0,37			
	Orta ve kötü	0,30	0,43			
Basamak.6	Çok iyi	0,76	0,69	1,006	0,605	
	İyi	0,82	0,59			
	Orta ve kötü	0,74	0,57			

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok

Çizelge 5.11’de okul başarı düzeyi farklı öğrenciler için ölçek puanları bakımından karşılaştırma testi görülmektedir. Okul başarı düzeyi farklı gruplar için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre;

Okul başarı düzeyi grupları arasında Fiziksel İhmal puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Okul başarısı orta ve kötü olanların Fiziksel İhmal düzeyi en yüksek iken (7,37) çok iyi olanların en düşüktür (6,10).

Okul başarı düzeyi grupları arasında Çocukluk Çağı Travma puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Okul başarısı orta ve kötü olanların Çocukluk Çağı Travma düzeyi en yüksek iken (37,27) iyi olanların en düşüktür (34,39).

Okul başarı düzeyi grupları arasında Değerlerin Belirlenmesi puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuç

Ergenlerin ve genç yetişkinlerin çocukluk çağı travmaları ile ahlaki gelişim yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmış olan bu araştırma sonucunda; burada elde edilen bulguların tartışma ve yorumu yapılarak, literatürde yer alan konuya ilişkin araştırmaların bulgularıyla ters düşen veya paralellik gösteren yönleri üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın ilk problemi ergenlerin ve genç yetişkinlerin çocukluk çağı travmatik yaşantı düzeyleri ile ahlaki yargı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmaya katılan bireylerin genel olarak Çocukluk Çağı Travma düzeyleri ve Değerlerin Belirlenmesi düzeyi düşüktür. En çok duygusal ihmal durumu ile karşılaşmıştır. En az ise cinsel istismar durumu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bireylere ahlaki yargı düzeyleri açısından baktığımızda ise yargı düzeylerinin en fazla geleneksel düzeyde olduğunu görmekteyiz. En az görülen ahlaki yargı düzeyi ise gelenek sonrası düzey olmuştur.

Bireylerin gelenek öncesi dönemde olma durumu arttıkça geleneksel dönem ve gelenek sonrası dönemde olma durumu azalmaktadır.

Araştırmaya katılan bireylerden soruları dürüst bir şekilde cevap vermedikleri tespit edilenlerin, duygusal istismar, fiziksel ihmal, duygusal ihmal, cinsel istismar ve ahlaki ilkeleri verdikleri önem durumlarında azalma görülmektedir.

Bireyler de duygusal istismar arttıkça fiziksel istismar, fiziksel ihmal duygusal ihmal, cinsel istismar ve çocukluk çağı travma düzeylerinde artış görülmektedir.

Bireylerin fiziksel istismara uğrama durumu arttıkça, Fiziksel İhmal, Duygusal İhmal, Cinsel İstismar, Çocukluk Çağı Travma düzeylerin de de artış olduğu tespit edilmiştir.

Bireylerin önceki yaşantılarında duygusal ihmal yaşama düzeyleri arttıkça, Cinsel İstismar ile Çocukluk Çağı Travma düzeylerinde de artış görülmektedir.

Bireylerin ölçek sonuçlarına göre cinsel istismar düzeyinin yüksek olması çocukluk çağı travma düzeylerinin de yüksek olmasına sebep olmaktadır.

Bireylerin ahlaki ilkelere verdikleri önem durumu arttıkça cinsel istismara uğramış olma durumunda da artış olduğu tespit edilmiştir.

Bireylerin cinsel istismara maruz kalma durumu arttıkça, ahlaki ilkelere verdiği önem de artmakta ve gelenek sonrası dönem yani en üst ahlaki evrede olma durumu da artış tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin ahlaki ilkelere verdikleri önem arttıkça gelenek öncesi dönem ve geleneksel dönemde olma durumu azalırken; gelenek sonrası dönemde olma düzeyinde artış görülmektedir.

Araştırmanın problem sonuçlarına ayrıntılı bakacak olursak:

Araştırmaya katılan bireylerin yaş grupları ile çocukluk çağı travmatik yaşantıları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunamamıştır. Yaş grupları açısından anlamlı fark sadece 20 yaşın altındaki bireylerde görülmektedir. 20 yaşın altındaki bireyler daha çok gelenek sonrası dönem ahlaki yargılara sahiptir sonucuna ulaşılmıştır.

Sezer'in (2006) yürütmüş olduğu çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmaktadır. İstanbul ilinde yürütülen çalışmada; yaş depresyon ve anksiyete ile anlamlı ilişkiye sahipken çocukluk çağı travmaların da ilişki saptanamamıştır (Sezer, 2006).

2. sınıf öğrencilerinin Minimizasyon, Cinsel İstismar, Çocukluk Çağı Travma düzeyi en yüksek, 1. sınıf öğrencilerinin Fiziksel İhmal düzeyi en yüksek olarak tespit edilmiştir.

Sınıf grupları arasında Değerlerin Belirlenmesi puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır.

1998 yılında üniversite öğrencileri ile çalışılan bir araştırmada ise, araştırmanın bulguları sonuçlarımızla örtüşmemektedir. Good ve Cartwright tarafından yürütülen bu çalışma da; öğrencilerin sınıf düzeyinde ahlaki gelişimlerine baktığımızda birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı gelişiminin en çok birinci ve ikinci sınıfta olduğunu görmekteyiz. Ahlaki gelişimde ilerlemenin diğer yıllarda da devam ettiğini araştırmanın diğer sonuçları arasındadır (Good, J.L., Cartwright, C., 1998).

Erkek öğrencilerin Duygusal İstismar, Fiziksel İstismar, Fiziksel İhmal durumları kız bireylere oranla daha yüksektir.

Erkeklerin Çocukluk Çağı Travmaları kızlara oranla daha yüksektir. Erkekler Kohlberg'in ahlaki kuramına göre daha çok gelenek öncesi dönemde oldukları araştırmanın bize verdiği sonuçlar arasındadır.

Araştırma sonuçlarına göre kızların ahlaki ilkelere verdiği önem erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sözer Çapan'ın (2005) yürütmüş olduğu çalışmasında 3-11 yaş grubu olmasına rağmen, bu çalışmada bir ikilem durumunda kızların erkeklerden daha üst düzeyde ahlaki yargıda bulunduklarını düşünülmektedir.

2003 yılında yürütülen bir çalışmada bahsettiğimiz sonuçları destekler niteliktedir. Gültekin Hatunoğlu'nin Erzurum ilinde yürütmüş olduğu çalışmasında kızların ahlaki gelişim açısından erkeklerden daha üst seviyede bulunduğunu ortaya koymuştur (Hatunoğlu, 2003).

Yenidünya tarafından yürütülen çalışmayı incelersek: Yapılan analizler sonucunda kadınlar ve cinsel istismar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre kadınların, erkeklere göre daha fazla cinsel istismara maruz kaldığı söylenebilir. Risk faktörleri alt faktörlerinden sadece akran-aktivite risk faktörü ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır; erkekler ve akran-aktivite risk faktörleri ile arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur (Yenidünya, 2017).

Annesi okul mezunu olmayan bireylerin duygusal istismar düzeyi en yüksek iken, annesi lise mezunu olanların en düşük olarak bulunmuştur. Annesi okul mezunu olmayanların çocukluk çağı travma düzeyi yüksek iken; annesi üniversite ve yüksekokul mezunu olan bireylerin en düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anne öğrenim durumu ile görüşleri belirleme testi puanları bakımından anlamlı fark bulunmamaktadır.

Görüşleri belirleme testini kullanarak 2009 yılında üniversite öğrencilerinin annelerinin öğrenim durumu ile ahlaki yargı yeteneği arasında ilişki olduğunu düşünen İz (2009) eğitimin ahlaki yargı yeteneğinin artmasında eğitimin önemli olduğunu düşünmüştür. Annenin öğrenim durumu arttıkça öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerinin de artacağı beklenmiştir. Fakat yürütmüş olduğu çalışmasındaki

anneninin öğrenim durumuna ilişkin bulgular ile ahlaki yargı arasında istatistiksel anlamlı fark saptanmamıştır.

2016 yılında Alkal'ın yürütmüş olduğu çalışmasında annenin öğrenim durumunun öğrencilerin ahlaki yargı düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar olan, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin, anneleri üniversite mezunu olanlara göre daha yüksek ahlaki yargı düzeyinde oldukları ulaşılan sonuçlar arasındadır (Alkal, 2016).

Çocukluk travmaları açısından literatüre baktığımızda ise 2010 yılında Ankara da Örsel ve arkadaşlarının yürütmüş olduğu çalışma sonucunda anne ve babanın eğitim durumunun düşük olması fiziksel/duygusal ihmal yaşantılarının arttığını göstermektedir (Örsel ve arkadaşları, 2011).

Babası ilkokul mezunu ve altı düzeyde olan bireylerin fiziksel ihmale uğrama durumları en yüksek iken, babası lise mezunu olan bireylerin en düşük olarak tespit edilmiştir.

Babası üniversite ve yüksekokul mezunu olanların ahlaki ilkelere verdiği önem en yüksek iken; babası ilkokul ve altı düzeyde olanların en düşüktür.

Sezer'in İstanbul ilinde yürütmüş olduğu çalışmasının sonuçları bizim araştırmamızın sonuçları ile farklılık göstermektedir.2016 yılında yürütülen çalışma da baba eğitim durumu ile çocukluk çağı travması arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Sezer, 2016).

İstanbul Üniversitesi tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi Polikliniğine aileleri tarafından 1990 yılında ilk defa getirilen çocuklar üzerinde Tanrıöver ve arkadaşlarının yürütmüş olduğu çalışmada Babaların meslek dağılımının en yüksek oranın %41.37 lik bir oranla serbest meslek iken, %29.79 ile işçi babaları takip ettiğini görmekteyiz (Över, 1990) .

Annesi serbest meslek sahibi olan bireylerin Fiziksel İstismar düzeyi annesi diğer mesleklere sahip olan bireylere göre daha yüksektir. Annesi memur olanların ise fiziksel ihmal düzeyi en düşüktür.

Anne meslek grupları arasında Çocukluk Çağı Travma puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Annesi işçi olanların Çocukluk Çağı Travma düzeyi en yüksek iken annesi çalışmayanların veya emekli olanların en düşüktür.

Anne meslek grupları arasında Görüşleri Belirleme testi puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır.

Babası serbest meslek sahibi olan bireylerin Fiziksel İstismar düzeyi babası diğer mesleklere sahip olan bireylerden daha yüksektir.

Baba meslek grupları ile görüşleri belirleme testi puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunamamıştır.

Annesi ilgisiz davranan bireylerin Duygusal İhmal düzeyi diğer bireylere göre daha yüksektir.

Anne tutumu ile görüşlerin belirlenmesi testi puanları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunamamıştır.

Anne ve baba tutumu ile ahlaki yargılama düzeyi açısından sonuçlarımızı destekler nitelikte bir çalışmayı inceleyelim. İz'in 2009 yılında İzmir de üniversite öğrencileri ile yürütmüş olduğu çalışmasına baktığımızda; araştırmaya katılan öğrenciler ebeveynlerin genel tutumlarını demokratik olarak değerlendirilmiş olmasına rağmen ahlaki yargı yeteneği arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Babası kendisine karşı aşırı koruyucu olan bireylerin anket sorularına gerçekçi cevaplar vermekten kaçındıkları görülürken babası ilgisiz olanların anket soruları verdikleri cevaplar daha tutarlı olduğu görülmektedir.

Babası kendisine karşı ilgisiz olanların duygusal istismar düzeyi en yüksek iken; aşırı koruyucu olanların en düşük olduğu araştırma sonuçların da görülmektedir.

Babası kendisine karşı ilgisiz olanların fiziksel istismar düzeyi en yüksek iken; aşırı koruyucu olanların en düşük olduğu araştırma sonuçların da görülmektedir.

Babası kendisine karşı ilgisiz olanların duygusal ihmal düzeyi en yüksek iken; aşırı koruyucu olanların en düşük olduğu araştırma sonuçların da görülmektedir.

Babası kendisine karşı ilgisiz olanların çocukluk çağı travmatik yaşantı düzeyleri en yüksek iken; aşırı koruyucu olanların en düşük olduğu araştırma sonuçların da görülmektedir.

Baba tutumu ile değerleri belirleme testi puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır.

5 ve üstü kardeşe sahip olan bireylerin fiziksel ihmal düzeyi en yüksek iken; 4 kardeşi olanların en düşük olduğu görülmektedir.

5 ve üstü kardeşe sahip olan bireylerin duygusal ihmal düzeyi en yüksek iken; 2 kardeşi olanların en düşük olduğu görülmektedir.

5 ve üstü kardeşe sahip olan bireylerin çocukluk çağı travma düzeyi en yüksek iken; 2 kardeşi olanların en düşük olduğu görülmektedir.

Kardeş sayısı gruplar ile görüşlerin belirlenmesi testi puanları bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır.

2015 yılında Gümüş'ün yürütmüş olduğu çalışmanın sonuçlarına göre kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin, bir üst ahlaki evrede olduğu görülmektedir. Aile ortamının kalabalık olması daha çok kardeş olması ve kalabalıktan dolayı yaşanacak sorunların fazla olabilmesinden dolayı problem çözme becerilerinin daha çok gelişebildiği ve bir üst seviyedeki ahlaki yargıda bulunabildiği görülmektedir (Gümüş, 2015).

2016 yılında yürütülen çalışmada kardeş sayısı ile çocukluk çağı travması arasındaki ilişkiye baktığımız zaman iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görmekteyiz. Sezer çalışması sonucunda tek çocuk olanların çocukluk çağı travmalarının daha fazla olduğunu belirtirken kaçınıcı çocuk olduğu ile anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmektedir (Sezer, 2016).

Ders başarı düzeyi orta ve kötü olan bireylerin Fiziksel İhmal düzeyleri en yüksek iken; çok iyi olanların en düşüktür.

Ders başarı düzeyi orta ve kötü olan bireylerin Çocukluk çağı travma düzeyi en yüksek iken; çok iyi olanların en düşüktür.

Okul başarı düzeyi puanları ile çocukluk çağı travmatik yaşantıları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunamamıştır.

6.2 Öneriler

Bu araştırmanın örneklemi İstanbul Aydın Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesinde 2017-2018 yıllarında öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri ile sınırlıdır. Daha genellenebilir sonuçlara ulaşmak istendiğinde daha büyük örneklemeler üzerinde çalışmalar yapılabilir.

Sadece üniversite öğrencileriyle değil dışarıdan seçilecek farklı gruplarla çalışmanın yapılması yararlı olacaktır.

Çocukluk çağı travmaları ve bireyin ahlak gelişimi, bireyin hayatının birçok noktasında yaşam kalitesini önemli ölçüde etkileyebileceği ve ilerleyen dönemlerde çeşitli sorunlara sebep olabileceğinden çocukluk çağında yaşanan travmaların önüne geçilebilmesi ve bireyin ahlaki yargılama yeteneğinin sağlıklı gelişimi için anne-babaların ve toplumun bilinçlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anne- baba eğitim programlarına ağırlık verilerek ailelerin gelişimi desteklenmeli, farkındalıklar arttırılmalıdır.



KAYNAKLAR

- Akarsu, B.** (1975). "*Felsefe Terimleri Sözlüğü*." Ankara: Türk Kurumu Yayınları.
- Akça, Z.K.** (2012). *Genç Yetişkinlikte Algılanan Anne – Baba Tutumlarının, Kendini Toparlama Gücü Ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi: İstanbul
- Akkoyun, F.** (1987). Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı, *Psikoloji Dergisi*, 6 (21);91-98
- Alkal, A.** (2016). *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi Erzurum: Yüksek Lisans Tezi.*
- Alkal, A.** (2016). Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi Erzurum: *Yüksek Lisans Tezi*,
- Althof, W., & Garz, D.** (2000). *Lawrence Kohlberg: Die psychologie der lebensspanne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Aral N., Gürsoy F.** (2001) Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*; 151: 36-39
- Arı, R.** (2006). "*Gelişim ve Öğrenme*," 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Arnett, JJ.** (2000). Emerging adulthood: A theory of Development From The Late Teens Through The Twenties. *Am Psychologist*, 55:469- 480.
- Arthur, H.G.** (1997). Physical Abuse Of Children. In Wiener JM, (Ed), *Textbook Of Child Adolescen Psychiatry*. 2nd Ed.(Pp. 687-98). Washington: American Psychiatric Press.
- Atkinson, R. A.** (2008). "*Psikolojiye Giriş*." (Y. Alogan, Çev.) Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydemir, Ö., Köroğlu, E.** (2012). *Psikiyatride Kullanılan Klinik Ölçekler*. Ankara HYB Basım Yayın, s. 655-661.
- Aydın, İ.** (1998). *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik.*, Pegem, Ankara
- Aydın. M.Z.,** (2003) "*Ahlak öğretiminde örnek Olay İncelemesi Yöntemi*", Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, Ekim 2003.
- Aydoğmuş, K.; Batlaş, A.; Batlaş Z.,** (2003), "*Ana-Baba Okulu*", 10. basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Bacanlı, H.** (2004). "*Gelişim ve Öğrenme*." Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bayraktar, S.,** (2016), "*Psikolojik Travma*", İstanbul: Nobel Tıp Kitap Evleri
- Bee, H., Boyd, D.,** (2009), "*Çocuk Gelişim Psikolojisi*", Kaknüs Yayınları
- Berk, L. E.** (2007). "*Development Through The Lifespan*." Pearson. Boston.
- Berkovitz, L.** (1964), "*The Development Of Motives And Values In The Child*", Basic Boks
- Bernstein, D.P. ve ark.** (2003). Development and validation of a brief screening version of the Childhood Trauma Questionnaire. *Child Abuse & Neglect*. 27:169–190
- Bernstein, D.P., Fink, L.** (1998). *Childhood Trauma Questionnaire: A retrospective self-report manual*. San Antonio, TX: Harcourt Brace & Company.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi** (1989). *T.C Resmi Gazete*, 22184, 27 Ocak 1995

- Blos, P.** (1976), "The Second Individuation Process in Adolescence" *Psychoanalytic Study of the Child*, 23,245-263.
- Boynes, M. C and Walker.** (1988). "L. J. Implications of Cultural Diversity for The Universality Claims of Kohlberg's Theory of Moral Reasoning". *Human Development*.
- Briere, J.N., Scott, C.,** (2016), "Trauma Terapisinin İlkeleri", İstanbul : İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları s-5
- Brown GR, Anderson B.** (1991) Psychiatric morbidity in adult inpatients with childhood histories of sexual and physical abuse. *Am J Psychiatry* 1991; 148:55-61
- Butchart, A., Harvey, A. P., Mian, M., Furniss, T.** (2006). *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*
- Can, G.** (2002). "Kişilik Gelişimi." *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Edt. Yeşilyaprak, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Coşgun, E.** (2010). *Suçta Yönelen Ergenlerde Çocukluk Döneminde Örseleyici Yaşantılara Maruz Kalma Düzeyi ile Adil Dünya İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi: İstanbul
- Crain, W., C.,** (1985), "Theories of Development", Prentice-Hall, 118-136
- Crain, W., C.,** (1985), "Theories of Development", Prentice-Hall, 124
- Çağatay, E. S.** (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Çocukluk Çağı Travmatik Yaşantı Düzeyi İle Bağlanma Stilleri Ve Savunma Mekanizmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* İstanbul: Yüksek Lisans Tezi
- Çağdaş, A. ve Seçer, S.** (2002). "Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi", Edt. Ramazan Arı. 1. Basım, Nobel Yayınevi, Ankara: Kasım
- Çelen, N.** (2011). "Ergenlik ve Genç Yetişkinlik", İstanbul: Papatya yayıncılık
- Çiftçi, N.** (2001). Almanya ve Türkiye'deki Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Doktora Tezi, İstanbul.
- Çiftçi, N.** (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1); 43-77.
- Çileli, M.** (1986). "Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi." Ankara: V yayınları
- Çileli, M.** (1986). "Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi." Ankara: Verso Yayınları
- Çileli, M.** (1986). Ergenlikte Ahlak Gelişimi, *Ergenlik Psikolojisi*, Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık Yayını, 1985
- Demirci, H.,** (2015), "Erişkin Obezitesinde Çocukluk Çağı Travmalarının Rolü", Ankara: Uzmanlık Tezi
- Demirkapı, E.Ş.** (2013). "Çocukluk Çağı Travmalarının Duygu Düzenleme ve Kimlik Gelişimine Etkisi ve Bunların Psikopatolojilerle İlişkisi" Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, M. Engin** (2007), *Eğitim Psikolojisi*, Akademi Yay., 1. Baskı, Ankara.
- Dolgin, K. G.,** (2014), "Ergenlik Psikolojisi Gelişim İlişkiler ve Kültür", İstanbul: Kaknüs Yayınları, s344
- Ed, Deniz, M.E.** (2008). "Erken Çocukluk Döneminde Gelişim" 'Ankara: Maya Akademi.
- Ellason, J.W. ve Ross, C.A.** (1997). Childhood Trauma and Psychiatric Symptoms. *Psychological Reports*, 80: 447 – 450.
- Elm, D.R., Weber, J.** (1994). Measuring Moral Judgement: The Moral Judgement Interview or the Defining Issues Test?, *Journal of Business Ethics*, 13;341-355.

- Erden, M. ve Akman, Y.** (1997). 'Y. Eğitim Psikolojisi'. 5. Basım. Ankara: Arkadaş Yayınevi,
- Erden, M.; Akman, Y.** (2000). 'Gelişim ve Öğrenme-Öğretme'. 8. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ericson E.** (1984). 'İnsanın Sekiz Çağı'. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları
- Ersay, N. M.** (1997). "Adalet Alanında Çalışan ve Bu Konuda Eğitim Görenlerin Ahlaki Gelişim Evrelerinin İncelenmesi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eryılmaz, A.** (2004). *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik Döneminde Romantik Yakınlığı Başlatmada Algılanan Kontrol*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ankara
- Esra, G.** (2015). *Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi İle Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi* Erzurum: Yüksek Lisans Tezi.
- Freud, A.** (1937) (2002, Türkçe Basım). *Ben ve savunma mekanizmaları*. Çeviren: Yeşim Erim. İstanbul: Metis Yayınları - Ötekini Dinlemek 19.
- Gander, Mary J.; Gardiner, Harry W.,** (2001). "Çocuk ve Ergen Gelişimi", 4. Baskı, Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, Ankara: İmge Kitabevi,
- Gemalmaz, HB.** (2005) "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde ve Türk Hukukunda Çocuğun Bedensel Cezaya Karşı Korunması". Legal Yayıncılık: İstanbul.
- Gençtan, E.** (1993). "Psikanaliz ve Sonrası." İstanbul: Remzi Kitapevi
- Gençtan, E.** (1995). "Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar", İstanbul: Remzi Kitapevi
- Gören, S., Tıraşçı Y.,** (2007), "Çocuk İstismarı ve İhmali", Dicle Tıp Dergisi, 2007, Cilt:34, Sayı:1
- Green, A.** (1996). Child Sexual Abuse And Incest. In: Lewis M, Ed. Child And Adolescent Psychiatry. A Comprehensive Textbook 2 Nd Ed. Baltimore, MA: Williams&Wilkins, 1041-1048.
- Gümü, E.** (2015). *Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi İle Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi* Erzurum: Yüksek Lisans Tezi
- Güngör, A.** (2003). 'Gelişim ve Öğrenme'. 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, E.** (2000). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak.*, İstanbul: Ötügen,
- Hançerlioğlu, O.** (1988). *Ruh Bilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Haynes, F.** (2002). 'Eğitimde Etik.', Çev. Akbaş SK., Ayrıntı Yayınları, Birinci Basım, İstanbul.
- Hwang, K.K.** (1998). Two Moralities: Reinterpreting The Findings of Empirical Research on Moral Reasoning in Taiwan, *Asian Journal of Social Psychology*, 1; 211-238.
- İz, F. B.** (2009) *Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramına Göre Hemşire Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Belirlenmesi*. İzmir: Doktora Tezi
- İz, F. B.** (2009). *Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramına Göre Hemşire Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Belirlenmesi*. İzmir: Doktora Tezi
- Kağıtçıbaşı, Ç.** (1996). "İnsan ve İnsanlar." 9. Basım, İstanbul: Evrim Basın Yayın Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç.** (1998). "İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş.", İstanbul: Evrim Basın Yayın Dağıtım

- Kangal, S.B.** (2010). *Normal ve Üstün Yetenekli Çocukların Ahlaki Yargılarının Karşılaştırılması ve Yaratıcı Drama Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisi*. Ankara: Doktora Tezi
- Kara, B., Biçer, Ü., Gökalt, A.S.** (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47, 140-151.
- Karaarslan, İ.** (2017). *Şiddet Eğiliminin Kişilik Tipolojileri Ve Çocukluk Çağı Travması İle İlişkisi*, İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.
- Karakavak Çırak, Gönül** (2006), *Üniversite Öğrencilerinin Ahlâki Yargı Yetenekleri ve Ahlâki Yargı Yetenekleri ile Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Kavathatzopoulos, I.** (1991). "Kohlberg and Piaget: Differences and Similarities." *Journal of Moral Education*, Vol. 20(1), 47-54
- Kloiber, A.** (2002). *Sexueller Missbrauch an Jungen*. Kröning: asanger Verlag.
- Kocaer, Ü.** (2006). *Hekim ve Hemşirelerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri*. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: Yüksek Lisans Tezi
- Kohlberg, L.** (1968). *Moralishche Entwicklung In Althof, W (Hrsg)*
- Kohlberg, L.** (1976). "Moral Stages and Moralization. The Cognitive Developmental Approach in Moral Development and Behavior, Theory." Research and Social Issues (Ed: T. Lickona), Newyork: Holt Rinehart and Winston. 33-47.
- Kohlberg, L.** (1976). "Moral Stages and Moralization. The Cognitive Developmental Approach in Moral Development and Behavior, Theory." Research and Social Issues (Ed: T. Lickona), Newyork: Holt Rinehart and Winston
- Kohlberg, L.** (1984). *The Psychology of Moral Development: Essays on Moral Development*. Harper-Row, Vol:2, San Francisci, Harper Row.
- Kohlberg, L., Levine, C. ve Hewer, A.** (1984 a) 'Zum Gegenwaertigen Stand der Moralstufen in W. Althof (Hrsg.). (1995) Lawrance Kohlberg:Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a.M:Suhrkamp.
- Köroğlu, E.** (2014). "DSM-5 Tanı Ölçütleri Ek Kitabı" , Ankara: HYB Yayıncılık,143
- Kulaksızoğlu, A.** (2001). "Ergenlik Psikolojisi". 4. Basım, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kulaksızoğlu, A.** (2008). "Ergenlik Psikolojisi", 10.basım. İstanbul: Remzi Kitap Evi.s167
- Longman Dictionary of Contemporary English** (1995).International Students Edition. Pearson Education Limited , England.
- Mehmedoğlu, Y.** (2003) Ahlaki ve Dini Gelişim. "çocuğum Değerlerimizi öğreniyor." 1. Basım. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Mraovich LR., Wilson JF.** (1999) Patterns of child abuse and neglect associated with chronological age of children living in a midwestern county. *Child Abuse Negled*, 23(9): 899-903
- Offer, D. & Offer, J.** (1991), *From Teenage to Manhood*, New York: basic Books.
- Okutan, S.B.** (2017). *Riskli Davranış Gösteren Ergenlerde, Çocukluk Çağı Travmalarının Ruhsal Belirtilerle İlişkisi*. İstanbul: yüksek lisans tezi
- Onuf, N. G.** (1987). "Rules in Moral Devalopment." *Human Development*, 30.
- Örsel, S., Karadağ H., Karaoğlu, A., Akgün, E.** (2011) Psikiyatri hastalarında çocukluk çağı travmalarının sıklığı ve psikopatoloji ile ,02.11.2010 *Anatolian Journal of Psychiatry* 2011; 12:130-136)

- Öztürk, O.** (1985). “*Ruh Sağlığı ve Bozuklukları.*” İstanbul: Evrim Yayınları.
- Öztürk, O.,** (2016) “*Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*”, 14. baskı. Ankara: Bayt Ltd. ti. s-610
- Parkinson, G.W, Adams, R.C., Emerling, F.G.,** (2001) *Maternal domestic violence screening in an office-based pediatric practice.* Pediatrics 2001, 108: E43.
- Pelendecioğlu, B., Bulut, S.,** (2009) Çocuğa Yönelik Aile İçi Fiziksel İstismar, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* Cilt:9 Sayı:1 Yıl:9 s.51
- Piaget, J.** (1932) *The Moral Judgment of the Child*, Penguin Boks Ltd. Middlesex, England.
- Polat, O.** (1998). Çocuk istismarı nedir? *Çocuk Forumu*, 1(1), 1–31
- Powers, J., Eckenrode, J. & Jaklitsch, B.** (1990). Maltreatment Among Runaway And Homeless Youth, *The International Journal Of Child Abuse And Neglect*, 14, 8798.
- Puppert, Prof. Dr. F.,** (2014), “*Travma, Bağlanma ve Aile Konstelasyonları Ruhun Yaralarını Anlamak ve İyileştirmek*”. İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Rest, J.** (1979). Revised Manual for the Defining Issues Test. *Minneapolis: Mimeostra Moral Resarch Projects.*
- Rest, JR.** (1986). Revised Manual for the Defining Issues Test., *Minneapolis: Minesota Moral Resarch Projects.*
- Rest, JR., Narvaez, D.** (1994). Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics. *Hillsdale, NJ: Lawrance Erbaum Associates*, 3225
- Akt. Latif AD., Dunn BJ. (2004) An Assesment of the Ethical Reasoning of United States Pharmacy Students: A National Study,
- Richard, D., White, JR.** (1999). Are Women More Ethical? Recent Findings on the Effects of Gender Upon Moral Development, *Journal of Public Administration Research and Theory*, 9(3); 459-471
- Sezer, G.** (2016). *Lise Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmalarının Depresyon ve Anksiyete Belirtileri İle İlişkisi.* İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A.** (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255–284.
- Sözer Çapan, A.S.** (2005). *3-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Gelişimlerinin Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı'na Göre İncelenmesi*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.
- Şar V.** (1998) Kötüye kullanım ve ihmalle ilişkili sorunlar. *Temel Psikiyatri*. Güleç C, Köroğlu E (editörler) Hekimler Yayın Birliği Yayıncılık, Ankara, 1998, 823-834
- Şengün, M.** (2015,2). ‘*Anne-Babanın Mesleğine ve Ekonomik Düzeyine Göre Gençlerde Ahlakî Olgunluk*’ İlted, 213-225
- Şimşek, D.** (2013). *Ergenlik Döneminde Çocukların Evden Kaçma Nedenlerinin İncelenmesi.* Yüksek Linsas Tezi: İstanbul.
- Taner, Y. ve Gökler, B.** (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.
- Tanrı, Över, S., Kaya, N., Tüzün, Ü., Aydoğmuş, K.,** (1990). Çocuk Psikiyatrisi Polikliniğine Başvuran Çocukların Demografik Özellikleri İle ilgili Bir Çalışma., *Düşünen Adam Dergisi*. s13-19)
- Turhan, E., Sangün, Ö., İnandı, T.** (2006), *Birinci Basamakta Çocuk İstismarı ve Önlenmesi*, STED 15: 153-7.

- Turhan, E., Sangün, Ö., Nandi, T.,** (2006). Birinci Basamakta Çocuk İstismarı Ve Önlenmesi, *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 15: 153- 157
- Türksoy, N.** (2003). *Psikolojik Travma ve Tanım Sorunları*, içinde Psikolojik Travma Yazıları 1, (Ed. T. Aker, M.E. Önder), İstanbul: 5US Yayınları.
- Uçar, S.P.** (2016). *‘Çocukluk Çağı Travmalarının ve Bipolar Bozukluk İlişkisinin İncelenmesi* İstanbul: yüksek lisans tezi
- Ulaş, Ç.** (2017). *Psikoloji Bölümü Öğrencilerinin Meslek Seçimleri*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.
- Ünal, G.** (2016). *Küçük Şehirlerde ve Megakentlerde Yaşayan, Bireylerin Ahlaki Olgunluk Düzeyi, Yaşam Kalitesi ve Umudluluk Düzeyi Açısından İncelenmesi* İstanbul: yüksek lisans tezi
- Verhoef, H., Michel, C.** (1997). Studying Morality Within the African Context: A Model of Moral Analysis and Construction, *Journal of Moral Education*, Vol. 26(4); 389- 408.
- Wadsworth, M. E. ve Compas, B. E.** (2002). Coping with family conflict and economic strain: The adolescent perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 243-274.
- White, Jr.; Richard D.** (1999). “Are Woman More Ethical? Recent Findings on the Effects of Gender Upon Moral Development.” *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 9(3).
- World Health Organization** (1999). *Report of the Consultation on Child Abuse Prevention*. Geneva.
- Wright, D., & Croxen, M.** (1989). Ahlak yargısının gelişimi (çev. D. Öngen). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 289-310.
- Yanbastı, G.,** (1990). *‘Kişilik Kuramları’*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları
- Yavuzer, H.** (2011). *Anne-Baba ve Çocuk*. 22. Basım. ss. 57-58
- Yavuzer, P.D.** (2016) *Çocuk Psikolojisi* İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yenidünya, A.,** (2017). *Çocukluk Çağı Travmatik Yaşantıları İle Risk Ve Koruyucu Faktörlerin, Genç Yetişkinlikteki Yalnızlık Stilleri İle İlişkisi*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi
- Yıldız, V. A.** (2011). *Bir Sosyal Öğrenme Aracı Olarak Medya ve Ahlaki Gelişim Kuramları Açısından Medya Okur Yazarlığına Eleştirel Bir Bakış*. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Yılmaz, O.,** (2010), “*Bipolar Affektif Bozukluk Hastalarında Çocukluk Çağı Travmaları, Aleksitimi ve Dissosiyatif Belirtilerin Sıklığı ve Diğer Klinik Özelliklerle İlişkisi*”, Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Servis Şefliği, Uzmanlık Tezi, İstanbul.
- Yörükoğlu A.,** (2000) “*Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*”, 6.Basım, Özgür Yayınları, İstanbul, 2000,s.192
- Yüksel, M.,** (2016). “*Yetişkin Hükümlülerin Çocukluk Çağı Travma Düzeyleri Ve Bu Düzeylerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*” Ankara: Yüksek Lisans Tezi
- Zara, A.** (2004). Çocuk cinsel istismarı: Cinsel istismara neden olan etkenler ve cinsel istismarın çocuklar üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Yazıları*. 7(13): 103-113.
- Zeri, Z. N.** (2004) “*Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*”, 1. Basım. DEM Yayınevi, İstanbul: Mart 2004.



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044-1653
Konu : Filiz KALKAVAN'ın Etik Onay Hk.

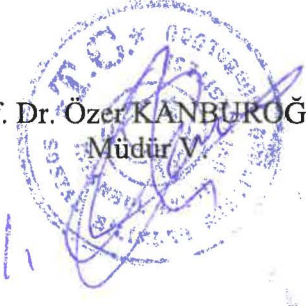
09/03/2018

Sayın Filiz KALKAVAN

Enstitümüz Y1612.272006 numaralı Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Filiz KALKAVAN'ın "ERGENLERİN ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARININ AHLAKİ GELİŞİM YETENEKLERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması gereği "Çocukluk Çağı Travma Ölçeği" ve "Ahlaki Yargı Belirleme Testi" ile ilgili anketi 26.02.2018 tarihli ve 2018/08 sayılı İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyon Kararı ile etik olarak uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Özer KANBUROĞLU
Müdür V.



EKLER

Ek I. Öğrenciler İçin Sosyo-Demografik Özellikler Veri Formu

Ek II. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ)

Ek III. Görüşleri Belirleme Testi (Defining Issues Test), (1 Örnek ve Ahlaki İkilem Öyküsü)



Ek I. Öğrenciler İçin Sosyo-Demografik Özellikler Veri Formu

Değerli Öğrenciler,

Verdiğiniz bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak olup başka kişi veya kurum ile kesinlikle paylaşılmayacaktır. Sonuçlar grup olarak değerlendirileceği için anket formunun üzerine isim, numara gibi kişisel bilgilerinizi yazmayınız. Ankete göstermiş olduğunuz ilgi ve samimi cevaplarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, başarılar dilerim.

Filiz KALKAVAN
Psikoloji Yüksek Lisans
Öğrencisi

1.Kaç yaşındasınız?

.....

2.Kaçıncı sınıftasınız?

1) 9. 2) 10. 3)11. 4)12.

3. Cinsiyetinizi belirtiniz.

1)Kız 2)Erkek

4.Yaşamınızın çoğunun geçtiği yer hangisidir?

1)Büyükşehir 2)İl 3)İlçe 4)Köy

5.Ailenizin ekonomik düzeyi size göre nedir?

1)Yüksek 2)Orta 3)Düşük

6.Annenizin öğrenim durumu nedir?

1)Okur-yazar değil 2)Okur-yazar 4)İlkokul mezunu
3)Ortaokul mezunu 2)Lise mezunu 5)Üniversite/Yüksekokul mezunu

7.Babanızın öğrenim durumu nedir?

1)Okur-yazar değil 2)Okur-yazar 4)İlkokul mezunu
3)Ortaokul mezunu 2)Lise mezunu 5)Üniversite/Yüksekokul mezunu

8.Annenizin mesleği nedir?

1)Memur 2)İşçi 3)Serbest meslek
4)İşsiz 5)Ev hanımı 6)Emekli

9.Babanızın mesleği nedir?

1)Memur 2)İşçi 3)Serbest meslek
4)İşsiz 5) Emekli 6)Diğer

10.Annenizin size karşı genel tutumu nasıldır?

1)Demokratik 2)Otoriter 3)Aşırı koruyucu 4)İlgisiz

11. Babanızın size karşı genel tutumu nasıldır?

- 1) Demokratik 2) Otoriter 3) Aşırı koruyucu 4) İlgisiz

12. Kardeş sayınız nedir?

- 1) Tek çocuğum 2) İki kardeşiz 3) Üç kardeşiz
4) Dört kardeşiz 5) Beşkardeş ve üstü

13. Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?

- 1) İlk 2) İkinci 3) Üçüncü
4) Dördüncü 5) Beşinci ve üstü

14. Annemle yaşıyorum. ()

Babamla yaşıyorum. ()

Annem ve babamla birlikte yaşıyorum. ()

Yukarıdaki seçeneklerden biri değilse, cevabınızı yazınız.....

15. Genel olarak okuldaki başarı durumunuz nasıl?

- 1) Çok iyi 2) İyi 3) Orta
4) Kötü 5) Çok kötü

16. Tüm dünya'yı ilgilendiren olaylar karşısında kendinizi hangi düzeyde duyarlı hissediyorsunuz?

- 1) Çok iyi 2) İyi 3) Orta
4) Kötü 5) Çok kötü

17. Ahlaki değerlerinizin gelişmesinde en önemli rolün kime ait olduğunu düşünüyorsunuz?

- 1) Hocalarıma 2) Aileme 3) Topluma 4) Kendime
5) Diğer (Belirtiniz).....

Ek II. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ)

Bu sorular çocukluğunuzda ve ilk gençliğinizde (20 yaşından önce) başınıza gelmiş olabilecek bazı olaylar hakkındadır. Her bir soru için sizin durumunuza uyan rakamı daire içerisine alarak işaretleyiniz. Sorulardan bazıları özel yaşamınızla ilgilidir; lütfen elinizden geldiğince gerçeğe uygun yanıt veriniz. Yanıtlarınız gizli tutulacaktır.

Çocukluğumda ya da ilk gençliğimde...	Hiçbir zaman	Nadiren	Kimi zaman	Sık olarak	Çok sık
1. Evde yeterli yemek olmadığından aç kalırdım.					
2. Benim bakımımı ve güvenliğimi üstlenen birinin olduğunu biliyordum.					
3. Ailemdelikiler bana “salak”, “beceriksiz” ya da “tipsiz” gibi sıfatlarla seslenirlerdi.					
4. Anne ve babam ailelerine bakamayacak kadar sıklıkla sarhoş olur ya da uyuşturucu alırlardı.					
5. Ailemde önemli ve özel biri olduğum duygusunu hissetmeme yardımcı olan biri vardı.					
6. Yırtık, sökülük ya da kirli giysiler içerisinde dolaşmak zorunda kalırdım.					
7. Sevildiğimi hissediyordum.					
8. Anne ve babamın benim doğmuş olmamı istemediklerini düşünüyordum.					
9. Ailemden birisi bana öyle kötü vurmuştu ki doktora ya da hastaneye gitmem gerekmişti.					
10. Ailemde başka türlü olmasını istediğim bir şey yoktu.					
11. Ailemdelikiler bana o kadar şiddetle vuruyorlardı ki vücudumda morartı ya da sıyrıklar oluyordu.					
12. Kayış, sopa, kordon ya da başka sert bir cisimle vurularak cezalandırılıyordum.					
13. Ailemdelikiler birbirlerine ilgi gösterirlerdi.					
14. Ailemdelikiler bana kırıcı ya da saldırganca sözler söylerlerdi.					
15. Vücutta kötüye kullanılmış olduğuma (dövülme, itilip kakılma vb.) inanıyorum.					
16. Çocukluğum mükemmeldi.					
17. Bana o kadar kötü vuruluyor ya da dövülüyordum ki öğretmen, komşu ya da bir doktorun bunu farkettiği oluyordu.					
18. Ailemde birisi benden nefret ederdi.					
19. Ailemdelikiler kendilerini birbirlerine yakın hissederlerdi.					
20. Birisi bana cinsel amaçla dokundu ya da kendisine dokunmamı istedi.					
21. Kendisi ile cinsel temas kurmadığım takdirde beni yaralamakla ya da benim hakkımda yalanlar söylemekle tehdit eden birisi vardı.					
22. Benim ailem dünyanın en iyisiydi.					
23. Birisi beni cinsel şeyler yapmaya ya da cinsel şeylere bakmaya zorladı.					
24. Birisi bana cinsel tacizde bulundu.					
25. Duygusal bakımdan kötüye kullanılmış olduğuma (hakaret, aşağılama vb.) inanıyorum.					
26. İhtiyacım olduğunda beni doktora götürecek birisi vardı.					
27. Cinsel bakımdan kötüye kullanılmış olduğuma inanıyorum.					
28. Ailem benim için bir güç ve destek kaynağı idi.					

Ek III. Görüşleri Belirleme Testi (Defining Issues Test), (1 Örnek ve Ahlaki İkilem Öyküsü)

Görüşleri Belirleme Testi'ni nasıl cevaplandıracağınız, aşağıda bir örnek öykü üzerinde gösterilmiştir.

Mehmet Aydın bir araba satın almak istemektedir. Evlidir, iki çocuğu vardır ve orta halli bir kazancı vardır. Alacağı araba, ailenin tek arabası olacaktır. Genellikle arabasını işe gidip gelmede, şehir içinde, arada sırada da tatile gitmek için kullanacaktır. Ne tür bir araba almaya gelince, birçok konunun düşünülmesi gerektiğini fark eder.

Düşünülmesi gereken konulardan bir kaç aşağıda verilmiştir.

Eğer siz, Mehmet Aydın olsaydınız, aşağıdaki konulardan hangisi araba almanızda önemli bir etmen olurdu?

1. Araba satıcısı ile Mehmet'in aynı mahallede oturup oturmadığı.

(Aşağıda 'Örnek Öykü Cevap Kâğıdında da görüldüğü gibi, Testi dolduran kişi bu birinci maddenin, karar almada 'Az Önemli' olduğu fikrinde)

2. Kullanılmış arabanın, yeni arabadan daha ekonomik olacağı.

(Testi dolduran, bu maddenin karar almada 'Çok Önemli' olduğu görüşünde)

3. Arabanın renginin yeşil olması.

(Testi dolduran, bunun 'Önemli' olduğu görüşünde)

4. Arabanın önden çekişli olması.

(Testi dolduran kişi, bu maddeyi anlamadığından Cevap Kâğıdında 'Önemsiz' seçeneğini işaretlemiştir)

5. Geniş bir arabanın daha iyi olduğu.

(Testi dolduran kişi, bu maddeyi 'Çok Önemli' olarak görmüştür)

6. Arabanın önünün genişliği.

(Testi dolduran, bunun 'Önemsiz' olduğu görüşünde)

Madde No	Çok Önemli	Önemli	Önemli Biraz Önemli	Az önemli	Önemsiz
1	()	()	()	()	()
2	()	()	()	()	()
3	()	()	()	()	()
4	()	()	()	()	()
5	()	()	()	()	()
6	()	()	()	()	()

Önemlilik Sırası: Madde No:

1. En Önemli : (5)
2. Önemli : (2)
3. Önemli : (3)
4. Önemli : (1)

Yukarıda ‘Örnek Öykü Cevap Kağıdı’nda işaretlenen maddelerden ‘Çok Önemli’ bulunan 2. ve 5. maddeler tekrar okunmuş ve araba almada (En Önemli bir etmen olarak 5. madde seçilmiş, numarası ‘Önemlilik Sırası’ tablosunda ‘En Önemli:’ ifadesinin önündeki (...) parantez içine yazılmıştır. Aynı işlem 2., 3. ve 4. önemlilik sırası için de yapılmıştır; 2. Önemli olarak 2. madde, 3. Önemli olarak 3. madde ve 4. Önemli olarak da 1. madde seçilmiş ve (...) parantez içine yazılmıştır. Siz de, arka sayfalarda verilmiş olan beş öyküyü, Örnek Öyküde gösterildiği gibi, Görüşlerin Belirlenmesi Testi Cevap Kağıdı’na cevaplandırınız. Lütfen, cevaplamalarınızı dikkatle yapınız ve cevapsız madde bırakmayınız. Maddelerin ‘Önemlilik Sırasını’ mutlaka, madde numarasını (...) parantez içine yazarak belirtiniz.

1. ÖYKÜ

Bir kadın kanserin özel bir türüne yakalanmış ve ölmek üzeredir. Doktorlar, onu tek bir ilacın kurtarabileceğini söylerler. İlaç ise, o şehirde bir eczacının bulduğu tür radyumdur. Eczacı, ilaç için maliyetinin on katı olan 10 milyar ücret istemektedir. Hasta kadının kocası, tanıdığı herkesten borç isteyerek ilaç parasının ancak yarısını toplayabilmiştir. Koca, eczacıya karısının ölmekte olduğunu söyleyerek ilacı kendisine satmasını, paranın üstünü daha sonra tamamlayacağını anlatır. Ancak, eczacı ‘ilacı ben buldum ve ondan para kazanacağım’ diyerek ilacı satmayı reddeder. Koca da ümitsizlikten eczacının dükkanına girip ilacı çalmayı düşünmektedir.

Koca ilacı çalmalı mı? Aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyiniz

() A. Evet () B. Hayır () C. Kararsızım

Bu öykü ile ilgili aşağıdaki maddelerin önemlilik derecelerini işaretleyiniz.

Çok Önemli	Önemli	Biraz Önemli	Az Önemli	Önemsiz	
					1.Toplumun kanunlarının korunması.
					2.Karısını seven bir kocanın almasının doğal olması.
					3.Hırsızlığın bir yararının olduğu bu durumda, Koca’nın vurulma veya hapse girme riskini göze alması.
					4.Koca’nın iyi bir güreşçi olması veya güreşçi arkadaşlarının olması.
					5.Koca’nın kendisi için mi, yoksa başkasının yararı için mi hırsızlık yaptığı.
					6.Eczacının, kendi bulduğu bir ilaç üzerindeki haklarına saygı gereği.
					7.Yaşamın değerinin, toplumsal ve kişisel sona erdirilmesinden daha kapsamlı olup olmaması.
					8.İnsanların birbirlerine nasıl davranacakları konusundaki değer yargılarının esasının ne olacağı.
					9.Eczacının, zaten sadece zenginleri koruyan kanunların arkasına saklanması.
					10.Bu durumda kanunların bireyin en temel hakkını engeller durumda olup olmaması.
					11.Eczacının, bu kadar zalim ve açgözlü olduğu için soyulmayı hak etmesi.
					12. Bu durumda, hırsızlığın tüm topluma ne yarar sağlayacağı.

Yukarıdaki listeden en önemli dört tanesini seçin.

Önemlilik Sırası:

En Önemli : ()

2. Önemli : ()

3. Önemli : ()

4. Önemli : ()

2. ÖYKÜ

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

Doktor ne yapmalı? Aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyiniz

- ()A. Hastaya ölmesi için fazla dozda ilaç vermeli.
()B. Hastaya fazla dozda ilaç vermemeli.
()C. Kararsızım.

Bu öykü ile ilgili aşağıdaki maddelerin cevapları olan önemlilik derecelerini sütununda işaretleyiniz.

Çok Önemli	Önemli	Biraz Önemli	Az Önemli	Önemsiz	
					1.Hastanın ailesinin, fazla dozda ilaç verilmesine taraftar olup olmadığı.
					2.Fazla dozda ilaç vermek de öldürmekle aynı sayılırsa, herkese uygulanan kanunların doktora da uygulanması.
					3.İnsanların, yaşam ve ölümlerini toplum düzenlemediğinde daha mutlu olacakları.
					4.Doktorun buna bir kaza süsü verip vermemesi.
					5. Devletin yaşamak istemeyenler üzerine, mutlaka yaşamlarını sürdürmeleri için baskı yapmaya hakkı olup olmadığı.
					6.Toplumun kişisel değerlere bakışı açısından, ölümün önemli olup olmadığı.
					7.Doktorun, hastasının çektiği acıya mı, yoksa toplumun değerlerine mi daha fazla önem verdiği.
					8.Bir başkasının yaşamına son vermek için ona yardım etmenin sorumlu bir işbirliği olup olmadığı.
					9.İnsan yaşamının ne zaman sona ereceğine sadece Tanrı'nın karar vermesi gerektiği.
					10.Doktorun, davranış biçimi olarak ne tür değerleri seçtiği.
					11.Toplumun, insanların istedikleri zaman yaşamlarına son vermelerini kabul edip edemeyeceği
					12.Toplum, isteyenlerin ölmelerine izin vererek, yaşamak isteyenlerin de hayatını koruyup koruyamayacağı.

Yukarıdaki listeden en önemli dört tanesini seçin.

Önemlilik Sırası:

- En Önemli : ()
2. Önemli : ()
3. Önemli : ()
4. Önemli : ()

3. ÖYKÜ

Osman, hırsızlık suçundan hapistedir. 10 yıla mahkum olmuştur. Fakat birkaç sene sonra, hapisten kaçır ve yeni bir şehre Niyazi adı ile yerleşir. Sekiz sene yoğun bir şekilde çalışır kendi işini kurmak için para biriktirir. Müşterilerine adil davranır, çalıştırdığı işçilere iyi para verir, kazandığı paranın büyük bir kısmını da hayır kurumlarına yatırmaktadır. Ancak, bir gün eski bir komşusu Hüsamettin, onun sekiz yıl önce hapisten kaçır ve polisin aradığı adam olduğunu anlar.

Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır? (Seçeneklerden birini işaretleyiniz)

()A. Evet

()B. Hayır

()C. Kararsızım

Bu öykü ile ilgili aşağıdaki maddelerin cevapları olan önemlilik derecelerini sütununda işaretleyiniz.

Çok Önemli	Önemli	Biraz Önemli	Az Önemli	Önemsiz	
					1.Osman'ın, kötü bir adam olmadığını ispat edecek kadar düzgün bir yaşam sürdüğü.
					2.Cezadan kaçmış her suçlunun, daha çok suça sebep olması.
					3.Hapishaneler ve kanun baskısı olmadan daha rahat yaşanacağı.
					4. Osman'ın topluma karşı borcunu ödeyip ödemediği.
					5.Toplumun, Osman'a adil davranıp avranmadığı.
					6.İyi bir insanın, toplumdan ayrı hapse konmasının ne yarar sağlayacağı.
					7.İnsanların, Osman'ı hapse gönderecek kadar zalim olmaları.
					8. Osman bırakılırsa, hapisteki diğer insanlara haksızlık olacağı.
					9.Hüsamettin'in, Osman'ın iyi arkadaşı olup olmadığı.
					10.Durum ne olursa olsun, kaçmış bir suçluyu ihbar etmenin vatandaşlık görevi olduğu.
					11.İnsanların istekleri ile toplumun yararının bir arada nasıl sağlanabileceği.
					12. Osman'ın hapse girmesinin, ona veya bir başkasına yararı olup olmayacağı.

Yukarıdaki listeden en önemli dört tanesini seçin.

Önemlilik Sırası:

En Önemli : ()

2. Önemli : ()

3. Önemli : ()

4. Önemli : ()

4. ÖYKÜ

Ahmet, bir benzin istasyonunun sahibidir. Kendisine yardımcı olacak bir ustaya ihtiyacı vardır. İyi ustalar da güç bulunmaktadır. Başvuranların içinden, en iyisi Yaşardır. Fakat o da bir çingenedir. Ahmet, çingenelere karşı önyargılı olmadığı halde, müşterilerinin birçoğu çingeneleri sevmediği için onu işe almaya çekinir. Eğer Yaşar çalışmaya başlarsa müşterileri başka yerle iş yapmayı tercih edebilirler. Bu yüzden Yaşar'a başkasını bulduğunu söylemeye karar verir. Ancak, Yaşar kadar usta birisini bulamadığı için henüz kimseyi işe almamıştır.

Ahmet, ne yapmalıydı? (Seçeneklerden birini işaretleyiniz)

()A. Yaşar'ı işe almalıydı. ()B. Yaşar'ı işe almamalı. ()C. Kararsızım.

Çok Önemli	Önemli	Biraz Önemli	Az Önemli	Önemsiz	
					1. Bir iş sahibinin, işi ile ilgili kararları kendisinin almaya hakkı olup olmadığı.
					2. İşe adam alırken, ırk ayrımcılığı yapmayı yasaklayan bir kanunun olup olmadığı.
					3. Ahmet'in, çingenelere karşı olumsuz duyguları veya onu işe almamak için kişisel nedenlerin olup olmadığı.
					4. İyi bir teknisyeni işe almanın mı, yoksa müşterileri memnun etmenin mi, işi için daha iyi olduğu.
					5. Toplumun rollerini yerine getirirken ne tür bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği.
					6. Aç gözlü ve rekabetçi kapitalist düzenin tümünden bırakılması gerektiği.
					7. Ahmet'in yaşadığı toplumda, herkesin Ahmet gibi düşünüp düşünemediği.
					8. Yaşar gibi, işinde usta insanların yetenekleri değerlendirilmezse toplumun zararlı çıkacağı.
					9. Yaşar'a iş vermenin, Ahmet'in ahlak anlayışına uygun olup olmadığı.
					10. Ahmet'in, Yaşar'ın bu işi ne kadar istediğini bildiği halde işe almamasının katı yüreklilik olduğu.
					11. Bütün dinlerdeki 'insanları sev' sözünün burada da geçerli olup olmadığı.
					12. İhtiyaç içinde olan birine, karşılık beklemeden yardımın gerekli olduğu.

Yukarıdaki listeden en önemli dört tanesini seçin.

Önemlilik Sırası:

- En Önemli : ()
2. Önemli : ()
3. Önemli : ()
4. Önemli : ()

ÖZGEÇMİŞ

Ad soyad : Filiz KALKAVAN
Doğum Tarihi ve Yeri : Rize / 1989
E-posta : kalkavanfiliz@hotmail.com



ÖĞRENİM DURUMU

Lisans : 2011, Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği Programı
Yüksek Lisans : 2018, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Programı

SUNDUĞU BİLDİRİLER

“Ergenlerin ve Genç Yetişkinlerin Çocukluk Çağı Travmalarının Ahlaki Gelişim Yeteneklerine Etkilerinin İncelenmesi” IV. Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Kongresi Budapeşt, 2018