

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM
BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**ÇOCUKLARIN SOSYAL VE AHLAKİ YARGILARIYLA
ALGILANAN EBEVEYN TUTUMU, ALGILANAN
ÖĞRETMEN TUTUMU VE MİZAÇLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

ÖZGÜR SEYFİ DENLİ

**ANKARA
ŞUBAT, 2024**



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

ÇOCUKLARIN SOSYAL VE AHLAKİ YARGILARIYLA
ALGILANAN EBEVEYN TUTUMU, ALGILANAN
ÖĞRETMEN TUTUMU VE MİZAÇLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

ÖZGÜR SEYFİ DENLİ

DANIŞMAN: PROF. DR. NESLİHAN GÜNEY KARAMAN

ANKARA
ŞUBAT, 2024

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Özgür Seyfi DENLİ adlı öğrencinin hazırladığı “Çocukların Sosyal ve Ahlaki Yargılarıyla Algılanan Ebeveyn Tutumu, Algılanan Öğretmen Tutumu ve Mizaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Psikolojisi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	
Üye	Prof. Dr. Figen ÇOK	
Üye	Prof. Dr. Neslihan Güney KARAMAN	
Üye	Doç. Dr. Seher YALÇIN	
Üye	Dr. Melike ACAR	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Özgür Seyfi DENLİ

ÖZET

ÇOCUKLARIN SOSYAL VE AHLAKİ YARGILARIYLA ALGILANAN EBEVEYN TUTUMU, ALGILANAN ÖĞRETMEN TUTUMU VE MİZACI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DENLİ, Özgür Seyfi

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN

Şubat, 2024, xiii + 155 Sayfa

Sosyal alan kuramına göre ahlaki yargılar, “ahlak alanı”, “toplumsal-geleneksel alan” ve “kişisel alan” gibi farklı sosyal bağlamları içeren karmaşık bir bütünü oluşturmaktadır. Sosyal alan kuramına göre bu alanların şekillenmesinde bireyin sosyal çevresiyle etkileşiminin etkisi bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı çocukların ahlaki yargıları ile algılanan ebeveyn tutumları, algılanan öğretmen tutumları ve çocukların mizaçları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu kapsamda araştırmada çocukların farklı sosyal bağlamlara yönelik yargılarının belirlenmesi için beş senaryo kullanılmıştır. Çocukların farklı alanlara yönelik yargılarıyla, bu yargılarla ilişkili olabileceği düşünülen algılanan ebeveyn tutumu, algılanan öğretmen tutumu, mizaç, cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi ve ekonomik durum ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya 9-10 yaşlarında olan 71 öğrenci ve ebeveynleri dahil edilmiştir. Veriler toplanırken Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği–Anne Kısa Formu, Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği–Baba Kısa Formu (EKRÖ/K), Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve araştırmacı tarafından tasarlanan bilgi formu ve yarı yapılandırılmış senaryolar kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; ebeveyn tutumunun, algılanan öğretmen tutumunun, mizacın ve cinsiyetin ahlaki yargılarla anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ahlaki yargılarda ebeveyn sıcaklığının ve öğretmen demokratikliğinin adalet, eşitlik, hak, iyi oluş ve çözüm odaklı yargılarla pozitif yönde ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ahlak alanına yönelik senaryolarda otoritenin etkisi anlamlı bulunmazken, gelenek alanına yönelik senaryolara ilişkin karar ve yargılarda otorite etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ahlaki Yargılar, Ebeveyn Tutumu, Öğretmen Tutumu, Mizaç

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILDREN'S SOCIAL AND MORAL JUDGMENTS AND PERCEIVED PARENTAL ATTITUDE, PERCEIVED TEACHER ATTITUDE AND TEMPERAMENT

DENLİ, Özgür Seyfi

Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN

February, 2024, xiii + 155 Pages

According to the social domain theory, moral judgments constitute a complex whole including different social contexts such as "moral domain", "social domain" and "personal domain". The interaction between the individual and the social environment has an effect on the organization of these domains. Therefore, the aim of this research is to examine the relationship between children's moral judgments and perceived parental attitudes, perceived teacher attitudes and children's temperament. In this context, five scenarios were used to determine children's judgments about different social contexts. The relationship between children's judgements about different domains and perceived parental attitude, perceived teacher attitude, temperament, gender, number of siblings, parental education level and economic status, which are thought to be related to these judgements, was examined. The participants included 71 students aged 9-10 years old and their parents. Parental Acceptance-Rejection/Control Scale-Mother Short Form, Parental Acceptance-Rejection/Control Scale-Father Short Form (PARQ), Perceived Teacher Behavior Scale, Short Temperament Scale for Children, personal information form and semi-structured scenarios designed by the researcher were used to collect the data. When the findings of the study are examined, it is concluded that parental attitude, perceived teacher attitude, temperament and gender have a significant relationship with moral judgments. In moral judgments, parental warmth and teacher democracy were found to have a positive relationship with justice, equality, rights, well-being and solution-oriented judgments. While the effect of authority was not found to be significant in scenarios related to morality, it was concluded that the effect of authority was significant in decisions and judgments related to scenarios related to tradition.

Key Words: Moral Judgments, Parental Attitude, Teacher Attitude, Temperament

ÖNSÖZ

“Erdem bir halkın mutluluğudur”

Joseph Lathrop

Bireyin gelişiminde en karmaşık etkileri ve deneyimleri barındıran ahlak gelişimi birçok araştırmacı tarafından incelenmiş olsa da ahlak gelişiminin nasıl şekillendiği konusunda henüz bir fikir birliğine varılmış değildir. Ahlak gelişiminin şekillenmesi, yaşamlara yansması, olaylara ve bağlamlara göre değişiklik göstermesi, ahlak gelişimi çalışmalarını hem önemli hem de zorlu kılmaktadır. İşte bu zorluğun farkındalığı ile çıkılan bu yolun da kısa olması elbette beklenemezdi. Doktora sürecinde yasal teslim süresinin son gününe kadar çalışmayı devam ettirmek kaygı ve zorlukları barındırsa da keyifli ve anlamlı bir yolculuğu da beraberinde getirdi.

Elbette bu yol tek başına yürünen bir yol da olmadı. Bu sürecin baş mimarı elbette tez danışmanım Prof. Dr. Neslihan Güney Karaman oldu. Uzatmalı akademik sürecimde her konuda desteğini gösteren, sabırla çalışmalarımı takip eden ve tez çalışmamın dışında da sürekli akademik çalışmalar için teşvik eden değerli hocama teşekkürlerimi borç biliyorum.

Doktora sürecim boyunca gerek derslerde gerekse tez sürecinde bilgisini, deneyimini ve destekleyici tutumunu esirgemeyen değerli hocam Sn. Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora sürecimde kendisiyle tanıştığım için büyük bir onur yaşadığım ve kendisinden daha fazla ders alma fırsatını yakalayamadığım için üzüldüğüm, her karşılaştığımızda ufku genişleten ve tez sürecimde de desteğini esirgemeyen değerli hocam Sn. Prof. Dr. Figen Çok’a çok teşekkür ederim.

Yine tez savunmamda jüri üyesi olarak tezime destek veren katılımlarıyla beni onurlandıran Doç. Dr. Seher Yalçın ve Dr. Melike Acar hocalarıma çok teşekkür ederim.

Bu sürecin en az benim kadar derdini ve tasasını çeken, desteğini ve inancını biraz olsun esirgemeyen biricik eşim Özge Denli’ye çok teşekkür ediyorum. Yine ilk günden itibaren doktora sürecimin tamamlanmasını bekleyen ve tüm eğitim hayatımı her zaman destekleyen babama, anneme ve kardeşlerime teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora sürecimin sonlarına doğru tanışma fırsatı bulduğum ancak tezi bitirme sürecimde en kritik anlarda tetikleyici rolü ile büyük katkı sunan arkadaşım Ersin Özkan’a çok teşekkür ederim.



Aileme...

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
KISALTMALAR/SİMGELER	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Amaç	6
Önem	7
Sayılıtlar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	9
BÖLÜM 2	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
Ahlak ve Ahlak Gelişimi Kuramları	11
Psikanalitik Kuram	11
Piaget'nin Ahlak Gelişimi Kuramı	12
Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı	13
Gilligan'ın Ahlak Gelişimi Kuramı	16
Ahlaki Temeller Kuramı	18
Sosyal Alan Kuramı	20
Mizaç ve Ahlak Gelişimi	23
Thomas ve Chess'in Mizaç Kuramı	23
Buss ve Plomin'in Mizaç Kuramı	25
Rothbart'ın Mizaç Kuramı	26
Goldsmith'in Mizaç Kuramı	28
Avustralya Mizaç Projesi	28
Ebeveyn Tutumu ve Ahlak Gelişimi	30
Öğretmen Tutumu ve Ahlak Gelişimi	36
Cinsiyet ve Ahlak Gelişimi	40
Yaş ve Ahlak Gelişimi	41
BÖLÜM 3	43
YÖNTEM	43
Araştırma Modeli	43
Çalışma Grubu	44
Verilerin Toplanması	45
Veri Toplama Araçları	46
Verilerin Çözümlemesi	50

BÖLÜM 4.....	55
BULGULAR VE YORUMLAR	55
Ahlak Alanına İlişkin Bulgular	56
Takım Arkadaşlığı Temasına Yönelik Yargılar	56
Takım Arkadaşlığına Yönelik Yargılar ile Algılanan Ebeveyn Tutumu	
Arasındaki İlişki	61
Takım Arkadaşlığına Yönelik Yargılar İle Algılanan Öğretmen Tutumu	
Arasındaki İlişki.	64
Takım Arkadaşlığına Yönelik Yargılar İle Algılanan Mizaç Arasındaki İlişki	65
Zarar Verme Temasına Yönelik Yargılara İlişkin Bulgular	67
Zarar Verme Senaryosuna Yönelik Yargılarla Algılanan Ebeveyn Tutumu	
Arasındaki İlişki	73
Zarar Verme Senaryosuna Yönelik Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle	
İlişkisi	75
Zarar Verme Senaryosuna Yönelik Yargıların Mizaç İle İlişkisi.....	76
Ahlak Alanına Yönelik Genel Bulgular	77
Gelenek Alanına Yönelik Yargılara İlişkin Bulgular	82
Ev Kurallarına İlişkin Yargılar.....	82
Ev kurallarına Yönelik Yargılarla Algılanan Ebeveyn Tutumu Arasındaki	
İlişki.....	88
Ev kurallarına Yönelik Yargılarla Algılanan Öğretmen Tutumu Arasındaki	
İlişki.....	90
Ev kurallarına Yönelik Yargılarla Mizaç Arasındaki İlişki	91
Uyku Saati Senaryosuna Yönelik Yargılar	92
Uyku Saati Senaryolarına Yönelik Yargılarla Algılanan Ebeveyn Tutumu	
Arasındaki İlişki	99
Uyku Saati Senaryosuna Yönelik Yargılarla Algılanan Öğretmen Tutumu	
Arasındaki İlişki	102
Uyku Saati Senaryosuna Yönelik Yargılarla Mizaç Arasındaki İlişki.....	103
Gelenek Alanına İlişkin Genel Bulgular	104
Kişisel Alana Yönelik Yargılara İlişkin Bulgular.....	109
Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Yargılar.....	110
Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Yargıların Algılanan Ebeveyn Tutumu İle	
İlişkisi.....	114
Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle	
İlişkisi.....	116
Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Yargıların Mizaç İle İlişkisi	117
Kişisel Alana Yönelik Genel Bulgular.....	118
BÖLÜM 5.....	123
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	123
KAYNAKLAR	127

EKLER	143
EK 1. Etik Kurul Onayı	144
EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	145
EK 3. EKRÖ/K	146
EK 4. EKRÖ/K Kullanım İzni	148
EK 5. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği	149
EK 6. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği Kullanım İzni.....	150
EK 7. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği	151
EK 8. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Kullanım İzni	152
BENZERLİK BİLDİRİMİ	153
ÖZGEÇMİŞ.....	154



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 3.1. Çalışmaya Katılan Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	44
Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Alan ve Temalara Göre Yargısal Durum Senaryoları.....	46
Tablo 3.3. Temalara Yönelik Katılımcıların Örnek Yanıtları Ve İstatistiksel Kodları	51
Tablo 4.1.1. Takım Arkadaşlığı Senaryosuna Yönelik Yargıların Demografik Değişkenlerle İlişkisi	57
Tablo 4.1.2. Takım Arkadaşlığı Senaryosunda Cinsiyetin Yargılara Etkisi	59
Tablo 4.1.3. Takım arkadaşlığına yönelik kararların algılanan anne tutumu ile ilişkisi	62
Tablo 4.1.4. Takım Arkadaşlığına Yönelik Yargılara Göre Algılanan Anne Tutum Puan Ortalamaları	63
Tablo 4.1.5. Takım Arkadaşlığına Yönelik Yargılara Göre Algılanan Baba Tutum Puan Ortalamaları	64
Tablo 4.1.6. takım Arkadaşlığına Yönelik Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle İlişkisi	65
Tablo 4.1.7. Takım Arkadaşlığı Senaryosuna Yönelik Yargılara Göre Mizaç Puan Ortalamaları	66
Tablo 4.1.8. Mizacın Takım Arkadaşlığı Senaryosuna Yönelik Yargılara Etkisi	66
Tablo 4.1.9. Zarar Verme Senaryosuna Yönelik Yargıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları.....	69
Tablo 4.1.10. Zarar Verme Alt Senaryosuna Yönelik Yargıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları.....	72
Tablo 4.1.11. Zarar Verme Alt Senaryosuna Yönelik Yargıların Algılanan Anne Tutum Düzeylerine Göre Dağılımları	74
Tablo 4.1.12. Zarar Verme Alt Senaryosuna Yönelik Yargıların Algılanan Baba Tutum Düzeylerine Göre Dağılımları	75
Tablo 4.1.13. Zarar Verme Alt Senaryosuna Yönelik Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle İlişkisi.....	76
Tablo 4.1.14. Zarar Verme Alt Senaryosuna Yönelik Yargıların Mizaç İle İlişkisi	76
Tablo 4.2.1. Ev Kuralı Alt Senaryosuna Yönelik Yargıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	86
Tablo 4.2.2. Ev Kuralı Senaryolarında Karar Ve Yargıların Değişimi	88
Tablo 4.2.3. Ev Kuralı Alt Senaryosuna Yönelik Karar ve Yargıların Algılanan Anne Tutum Düzeyi İle İlişkisi	89

Tablo 4.2.4. Ev Kuralı Alt Senaryosundaki Karar ve Yargıların Algılanan Baba Tutum Düzeyi İle İlişkisi.....	90
Tablo 4.2.5. Ev Kuralı Alt Senaryosundaki Karar ve Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle İlişkisi.....	91
Tablo 4.2.6. Ev Kuralı Alt Senaryosundaki Karar ve Yargıların Mizaç İle İlişkisi	91
Tablo 4.2.7. Uyku Saati Senaryosundaki Yargıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları.....	93
Tablo 4.2.8. Uyku Saati Alt Senaryosunda Kararlar ve Yargıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları.....	96
Tablo 4.2.9. Uyku Saati Senaryolarında Karar ve Yargılardaki Değişim	99
Tablo 4.2.10. Uyku Saati Senaryosundaki Yargıların Algılanan Anne Tutum Düzeyi İle İlişkisi.....	99
Tablo 4.2.11. Uyku Saati Senaryosundaki Yargıların Algılanan Baba Tutum Düzeyi İle İlişkisi.....	100
Tablo 4.2.12. Uyku Saati Alt Senaryosundaki Karar ve Yargıların Algılanan Anne Tutum Düzeyi İle İlişkisi	101
Tablo 4.2.13. Uyku Saati Alt Senaryosundaki Karar ve Yargıların Algılanan Baba Tutum Düzeyi İle İlişkisi	102
Tablo 4.2.14. Uyku Saati Senaryosundaki Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle İlişkisi.....	102
Tablo 4.2.15. Uyku Saati Alt Senaryosundaki Karar ve Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle İlişkisi.....	103
Tablo 4.2.16. Uyku Saati Senaryosundaki Yargıların Mizaç İle İlişkisi	104
Tablo 4.2.17. Uyku Saati Alt Senaryosundaki Karar ve Yargıların Mizaç İle İlişkisi .	104
Tablo 4.3.1. Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Kararların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	112
Tablo 4.3.2. Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Yargıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	114
Tablo 4.3.3. Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Karar ve Yargıların Algılanan Anne Tutum Düzeyi İle İlişkisi	115
Tablo 4.3.4. Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Karar ve Yargıların Algılanan Baba Tutum Düzeyi İle İlişkisi	116
Tablo 4.3.5. Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Karar ve Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle İlişkisi.....	117
Tablo 4.3.6. Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Karar ve Yargıların Mizaç İle İlişkisi	118

KISALTMALAR/SİMGELER

EKRÖ/K	Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği
IBQ	Infant Behavior Questionnaire
CBQ	Children's Behavioral Questionair



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Ahlak, bireylerin toplum içinde sosyal etkileşimlerini ve sosyal ilişkilerini düzenleyen karşılıklı güven, adalet, hak kavramlarına dayanan normatif kurallar sistemi olarak görülmektedir (Smetana, 1999). Kohlberg, bilişsel bir yetenek olarak gördüğü ahlaki, bireyin kendisi tarafından belirlenen ve aynı zamanda evrensel ilkelerle örtüşebilecek düzeyde yargıda bulunması, kararlar alması ve bu doğrultuda da davranabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Kohlberg, 1968).

Ahlak gelişimi konusunda önemli bir dönüm noktasını oluşturan Piaget ve Kohlberg'in yaklaşımlarına göre çocuklar, klasik yaklaşımlarda belirtilenin aksine sosyal etkileşim sürecinde aktif bir rol oynamakta ve ahlaki sorgulamalar yaparak kendi ahlaki bakış açılarını oluşturmaktadırlar. Piaget'e göre yaşamın ilk yıllarında çocuklar ahlaki, otoritenin (ebeveynler, öğretmenler vb.) kurallarına ve yasalarına uymak olarak görmekte ve bu kuralların değişmez olduğu savunmaktadır (McLeod, 2015). Çocuklar 8-10 yaşlarına geldiklerinde ise insanlar arasında ortak olan kuralların ve düzenlemelerin değiştirilebilir olduğunu fark ederler (Lotfabadi, 2008). Bu farkındalık ile birlikte çocuklar özerk ahlaki evreye doğru geçiş yaşamaktadırlar. Özerk ahlak döneminde çocuklar mutlak doğru veya yanlış olmadığını ve ahlakın sonuçlara göre değil niyetlere bağlı olduğunu kabul ederler. Bir diğer aşamalı ahlak gelişimi kuramı da Piaget'den etkilenen Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramıdır. Kohlberg'e göre erken çocuklukta, çocuklar daha çok dışa bağımlıdır. Ancak formal işlem evresi dediğimiz soyut düşünceye geçildiği zaman insanlar evrensel ahlak ilkeleri kullanarak ahlaki değerlendirmeler yaparlar (Acar, 2019). Kohlberg, ahlaki muhakemelerin akıl yürütmeye ilişkili olduğunu ve özellikle ahlaki gelişim basamaklarında üst aşamalara çıkıldıkça ahlaki muhakemelerin daha standart ve tutarlı olduğunu savunmaktadır (Carpendale, 2000).

Bilişsel gelişim kuramcılarının evrensel ahlak anlayışı ve ilerleyen düzeyler olarak ele aldığı ahlaki gelişim anlayışına karşın, gerek Sosyal Alan Kuramcıları gerekse Ahlaki Temeller Kuramcıları (Haidt, 2012) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda ahlaki gelişimde kültürel etkenlerin sanılandan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal alan kuramına göre bireyin ahlaki gelişimlerinin şekillenmesinde

gelenekler, toplumsal değerler, otorite, kişisel mahremiyet, beden kontrolü ve bireylerin tercih kalıpları da etkili olmaktadır (Turiel, 2015). Bu etkenlerin yer aldığı toplumsal bilgiler üç farklı alan ile tanımlanmaktadır. Kurama göre bu alanlar; “ahlak alanı”, “toplumsal-geleneksel alan” ve “kişisel (psikolojik) alan” olarak tanımlanmaktadır (Ardila-Rey ve Killen, 2001, Hollos, Leis ve Turiel, 1986, Nucci, Camino ve Milnitsky-Sapiro, 1996, Yau ve Smetana, 2003). Daha sonraki yıllarda özellikle geleneksel alan gibi görünen ancak temelinde ahlaki kaygıların bulunduğu ihtiyati konular olarak adlandırılan dördüncü bir alan daha öne sürülmüştür. Ancak bu alana yönelik çalışmaların artmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca bu kurama göre her bir alan birbiriyle bağlantılı olsa da ayrı ayrı bir gelişim süreci içindedir. Örneğin ahlaki alana ilişkin kararlar otoriteye bağlı değildir yani bir davranışın ahlaken doğru ya da yanlış olduğunu toplumun çoğunluğu ya da otorite belirlemez. Öte yandan, toplumsal-geleneksel olana ait bilgilerimizi ise kurallar ve otorite belirler (Acar, 2019).

Farklı yaklaşımlarla ele alınan ahlak gelişiminin bireylerde nasıl şekillendiği gelişim ve psikoloji konusunda çalışan birçok araştırmacı tarafından araştırılmaktadır (Killen ve Smetana, 2006). Sosyalleşme kuramcıları çocuklarda ahlaki içselleştirmenin, ebeveynlerin çocuk yetiştirme yöntemleri, disiplin tarzları ve ebeveynlik tutumlarından etkilendiği belirtilse de yapısal-gelişimsel kuramcılar (Kohlberg, 1969) genellikle ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin hiyerarşik doğasının çocuğun ahlaki gelişimini kısıtladığını belirtmişlerdir (Smetana, 1999). Sosyalleşme kuramcıları tarafından yapılan araştırmalarda sıcak ve duyarlı ebeveynlik ile çocukların ebeveyn kurallarını ve mesajlarını kabul etme ve bunlara saygı duyma arasında ilişki olduğu görülmüştür (Grusec, 2011). Bunun yanı sıra sosyal alan kuramı da çocukların, yetişkinler ve diğer çocuklarla kurdukları ilişkilerdeki deneyimlerle ahlak ve diğer sosyal bilgi türleri de dahil olmak üzere farklı sosyal bilgi biçimleri inşaa ettikleri belirtilmektedir (Smetana, 1999). Sosyal alan araştırmalarında genelde ahlaki yargıların normatif gelişimi incelenmiş olsa da çocukların ahlaki ve sosyal anlayışlarındaki bireysel farklılıkların kaynakları olarak çocukların ve ebeveynlerin özellikleri de giderek artan bir şekilde incelenmeye başlanmıştır (Smetana, Jambon ve Ball, 2018). Bu kapsamda yapılan araştırmalar ışığında aktif rol alarak sosyal bilgileri sorgulayan, yorumlayan ve daha bebeklik döneminde dahi bunları değerlendiren (Killen ve Smetana, 2015) çocuğun bireysel özelliklerinin de önemli olacağı düşünülmektedir. Yine Hamlin, Wynn ve Bloom (2007) tarafından yapılan deneysel çalışmalar sonucunda 6-10 aylık bebeklerin iyi ve kötü davranışlara farklı tepkiler vermesi ahlaki konulara yönelik yargılarda doğuştan getirilen özelliklerin

etkili olabileceği durumunu güçlendirmektedir. Alanyazında bireyin doğuştan getirdiği ve daha çok kalıtsallıkla temellendirilen özellikler mizaç kavramıyla açıklandığı görülmektedir. Mizaç, bireyin doğuştan getirdiği ve çevresel etmenlerden etkilenen bireyin duygu, davranış ve dikkat süreçlerindeki bireysel farklılıklar (Erdoğan, Yoleri ve Tetik, 2017) olarak tanımlanmaktadır. Rothbart (1989) ise mizacı doğuştan gelen tepkisellik ve öz düzenlemede bireysel farklılıklar olarak betimlemiştir. Çağdaş mizaç anlayışı Thomas, Chess ve Birch (1956) tarafından yapılan bir boylamsal araştırmayla şekillenmiş ve bu çalışma sonucunda dokuz mizaç özelliği belirlemişlerdir (Akt. Sarı, 2018). Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid (2000) ise mizacı, belirli bir uyarana tepki vermeye hazır olma durumu olarak **tepkisellik**, dikkatini zorluklara karşı bir durum üzerinde yoğunlaştırabilme kapasitesi olarak **sebatkarlık**, yeni insanlara ve ortamlara uyum sağlama ve adapte olabilme kapasitesi olarak **sıcakkanlılık**, uyku ve açlık gibi bir işlevin zaman içindeki düzenliliği olarak **ritmiklik** kapsamında ele almışlardır.

Kochanska (1991, 1993) mizacın, vicdanın duygusal ve davranışsal kontrol bileşenleri üzerindeki farklı etkilerinden dolayı ahlaki gelişim üzerinde etkisi olduğunu öne sürmüştür. Benzer şekilde Augustine ve Stifter (2015) ile Kagan (2005), yaptıkları araştırmalarda farklı mizaçtaki çocukların farklı ahlaki tutum gösterdiklerini bulmuşlardır. Literatüre bakıldığında bireyin doğuştan getirdikleri özellikleri ile ahlaki yargılar arasında ilişkileri inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan ve kalıtsal kişilik özelliği (Buss ve Plomin, 1984) olarak tanımlanan mizacın yargılar ile ilişkisinin incelenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.

Ahlak gelişiminde özellikle geleneksel alana ilişkin yargılar, sosyal etkileşimler sırasında otorite tarafından konulan kural ve düzenlemelere göre şekillenmektedir. Birey yaşamında sosyal etkileşimi ilk olarak içine doğduğu aile ve ebeveynleri ile kurmaktadır. Geleneksel kuramlar, sosyalleşmeyi yetişkinlerden çocuğa doğru giden tek yönlü bir süreç olarak varsaymaktadır. Sosyal alan kuramında ise, ebeveyn ve çocuk arasında sosyal deneyimin parçası olan karşılıklı ilişkiler, çocukların bu ilişkileri yorumlama biçimleri, kuralları, normları, standartları sorgulama şekilleri ele alınmaktadır (Killen ve Smetana, 2006). Smetana (1999)'ya göre ebeveynler, çocuklarının gelişimi ve refahı ile ilgilenmeleri, çocuklarıyla olan duygusal ilişkileri, kapsamlı etkileşim geçmişleri ve ahlaki gelişimi kolaylaştıran etkileşim türlerini sağlama yetenekleri nedeniyle temel bir öneme sahiptir. Bu bağlamda farklı ebeveyn-çocuk etkileşimi biçimlerinin adalet, hakkaniyet ve hak kavramlarının inşasında nasıl rol oynadığını belirleme konusunda da

araştırmalar yapılmaktadır (Dunn, 2014; Smetana, 1997; Walker, Hennig ve Krettenauer, 2000). Kohlberg ve Piaget ahlak gelişiminde ailenin etkisine yeterince değinmezken buna karşı ebeveyn tutumlarının ahlaki gelişime etki ettiğine ilişkin kanıtlar (Lansdale, Wakschlag ve Gunn, 1995; Walker ve Hennig, 1999; Walker ve Taylor, 1991; White, 2000; White ve Matawie, 2004) bulunmaktadır. Örneğin ahlaki konuların tartışılabildiğı, bireylerin kendi fikirlerini özgürce ifade edebildiğı, farklılıklara saygı duyulabilen aile ortamları ahlaki gelişim için sağlıklı bir zemin hazırlayabilmektedir (Cesur ve Küyel, 2012). Ebeveynlerin sosyal alan kuramındaki alanlara göre uygun ve gelişimsel olarak duyarlı akıl yürütme ve açıklamaların çocukların ahlaki anlayışını geliştirmeye yardımcı olduğu belirtilmektedir. Ebeveynin çocukların davranışlarına yönelik duygusal tepkileri akıl yürütme ile bağlantılı olarak çocuklara ebeveynlerin mesajlarının dikkate alınması gerektiğinin bir işareti olarak çocukların ahlaki gelişimini kolaylaştırabilir (Smetana, 1999).

Ebeveyn tutumları, çocukların üzerindeki inanç ve beklentilerini gerçekleştirmek için anne-baba tarafından uygulanan tutum ve davranış olarak tanımlanmaktadır (Mussen, 1984). Coleman'ın "reddedilen çocuklar, güvensiz, korkulu, kıskanç, saldırgan olurlar ve dikkatleri üzerlerine çekmeye çalışırlar" ifadesi 1960'lı yıllarda Ronald Rohner tarafından araştırılmış ve sonucunda Ebeveyn Kabul Red /Kontrol Teorisinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Kaya ve Gündüz, 2019). Bu kurama göre anne-baba tarafından kabul edilme veya reddedilme çocuklardaki sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi etkilerken ayrıca çocukların kendilerine, başkalarına, eşyalara, kısacası hayatın tümüne dair edindikleri tutum ve gösterdikleri davranışların temelini oluşturmaktadır (Rohner, 2004). Kuram ebeveynlik tutumlarında iki boyuttan söz etmektedir. Bunlardan ilki sıcaklık boyutu iken diğeri bundan bağımsız olan kontrol boyutudur. Ebeveynin sıcaklık alt boyutu, ebeveynin kabulü ve reddi olan iki uç arasındaki tutumunu göstermektedir (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2005). Ebeveyn kabulü ebeveyn tarafından çocuğa gösterilen sıcaklık, sevgi, ilgi, şefkat, bakım ve desteğin ön plana çıkması iken ebeveyn reddi bu sıcaklık ve şefkatin olmaması ya da geri çekilmesi olarak tanımlanmaktadır (Rohner ve Rohner, 1981). Ebeveynin kontrol boyutu kurama sonradan eklenen bir boyuttur. Bu boyuta göre anne babaların çocuklar üzerinde aşırı kısıtlayıcılık ile aşırı izin vericilik arasında takındığı tutumu ifade etmektedir (Rohner ve Pettengill, 1985). Ebeveyn Kabul/Red Kuramına göre ebeveyn – çocuk ilişkisi iki şekilde incelenebilir. Bunlardan ilki dışardan gözlenen ikincisi ise çocuk tarafından algılanan veya hissedilen

olup kuram hissedilen perspektiften gelen bilgiye daha çok güvenmektedir (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2012).

Yapılan arařtırmalarda dikte edici, dūřmanca eleřtirel, sūrekli mūdahaleci olan, savunmacı ve katı davranan, uygun olmayan duygusal ifadeler kullanan ailelerin çocuklarının ileri ahlak basamaklarına geçmekte zorlandıkları gōrūlmūřtır (Lollis, Van Engen, Burns, Novvack ve Ross, 1999). Ebeveyn tutumlarının, çocukların ahlaki geliřimi ūzerinde etkisi olabileceēi birçok arařtırma tarafından belirtilse de bu arařtırmaların oēu farklı kūltūrlerde incelenmiřtir. Toplulukçu bir kūltūr olarak nitelendirilen Tūrkiye’de koruyuculuk ve sıkı disiplin, ebeveynin sevgi ve ilgisinin bir iřareti olarak ele alınabilmektedir. Kaēıtıbařı (2005) toplulukçu toplumlardaki iliřkililik kūltūrünün ve yařama tarzlarına yansıyan sosyal yapının, karřılıklı baēlılıēın olduēu bir aile yapısına gerek duyduēunu ve bunu teřvik ettiēini ifade etmektedir. Dolayısıyla da ebeveyn tutumlarının bireyci kūltūrlerden farklı olması beklenebilir (Cesur ve Kūyel, 2012). Bu doērultuda ebeveyn tutumunun ahlaki ve sosyal yargılara etkisinin farklı kūltūrlerde de iliřkisinin arařtırılması gerektiēi dūřūnūlmektedir.

Ahlak geliřimi, ūncelikli olarak aile ve gūndelik yařantılarla oluřmaya bařlasa da ūzellikle okullarda geçirilen zaman diliminde ūērencilerin edindiēi deneyimler, uyumlu ve hořgōrūlū bir toplumdaki ahlaki deēerlerin yapılandırılmasında oldukça ūnemlidir (Tabak ve Ahi, 2020). Etnoērafik alıřmalar, okullarda ve sınıflarda iřleyen kuralların, toplum deēerlerinin, ahlak anlayıřının ve kūltūrünün bir parçası olduēunu gōstermiřtir (Brint ve diē., 2001). Bergtin’e (1974) gōre, sınıfın en ūnemli kiřisi ūēretmendir ve ūēretmenin doēru veya yanlıřları çocukların davranıřlarını da ūnemli derecede etkilemektedir. Hansen (2001) ise ahlaki birer ūrnek olarak nitelendirdiēi ūēretmenin ve ūēretmen ūērenci etkileřiminin ūērenci ūzerinde ūnemli bir etkiye sahip olduēunu belirtmiřtir. Metz (1978) otorite ocuk iliřkisinin tek yōnlū olmadıēını belirtmiř ve ūērencilerin de, sınıf içi kural ve politikalar oluřturan ūēretmenleri deēerlendirdiēini ifade etmiřtir. Bandura ve McDonald (1963) ise sosyal davranıř kalıplarını ūērenmede model almanın yani bařkalarının davranıřlarını gōzlemlemenin ve taklit etmenin ūnemini vurgulamıřtır. Bu açıklamalar doērultusunda ūēretmenin de ūērencinin ahlaki yargıları ūzerinde etkisi olduēu ūngōrūlmektedir. ūēretmenin sınıf içinde gōstereceēi demokratik veya otoriter tutumun ūērencinin ahlaki bakıř açısını etkileyip etkilemeyeceēinin belirlenmesinin ūnemli olduēu dūřūnūlmektedir.

Alanyazın incelendiēinde gerek doēuřtan gelen ūzelliklerin gerekse sosyal etkileřim içinde bulunan çevrenin ahlak geliřiminde etkisinin olduēu gōrūlmektedir.

Sosyal alan kuramına göre bireylerin sosyal etkileşimleri ve deneyimleri sonucunda oluşan farklı durumlara göre sosyal ve ahlaki yargıları da farklılık gösterebilmektedir. Adalet, eşitlik, hak temelli ve karşıdaki bireyin refah düzeyini etkileyen olaylarda ihlaller erken yaşlardan itibaren kabul görmezken bu olaylarda yargılar otoriteden bağımsız olarak şekillenmektedir. Bunun aksine toplumun kültürel yapısı bağlamında oluşturulmuş olan sosyal konularda ise ihlaller daha anlaşılır bulunmakta ve otoritenin tutumu ya da tepkisi önemli olmaktadır. Her iki alana da girmeyen bireyin kişisel sınırlarında kalan ve bireyin tercihlerinin önemli görüldüğü kişisel alana yönelik ise toplumdan bağımsız bir şekilde bireyin kendisinin otorite olacağı görüşü vurgulanmaktadır. Kurama göre bu alanların gelişiminde gerek bireyin doğuştan getirdiği özellikleri gerekse deneyimlerinin etkin olduğu belirtilmektedir (Yoo ve Smetana, 2022). Bu doğrultuda çocuğun farklı bağlamlara göre sosyal ve ahlaki yargılarını mizacın, algıladıkları ebeveyn tutumun ve algıladıkları öğretmen tutumunun etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Sosyal alan kuramına göre bireylerin etkileşimleri sonucunda karşılaştığı durumların bağlamlarına göre yargılarında farklılıklar gösterdiği belirtilmektedir. Bireyin farklı sosyal etkileşimler sonucunda karşılaştığı durumlara karşı oluşan yargılarının çocuğun doğuştan getirdiği özellikleri ve otorite figürü olarak görülen ebeveyn ve öğretmen tutumuna göre farklılık gösterip göstermediği alanyazın ışığında incelenmiştir. Bu kapsamda bireyin sosyal ve ahlaki yargılarının sosyal alan kuramı temelinde incelenmesi ve bu yargılara yönelik olarak çocuğun çevresel etkileşimlerine dayanan algıladıkları ebeveyn tutumlarının ve öğretmen tutumları ile çocuğun doğuştan getirdiği mizacın farklı sosyal etkileşimlere yönelik yargılarla ilişkisinin incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ve alanyazın araştırması temelinde aşağıda yer alan soruların yanıtlanması amaçlanmaktadır.

1. Çocukların farklı sosyal etkileşimlere yönelik yargıları nasıldır?
2. Çocukların farklı sosyal etkileşimlere yönelik yargıları ile cinsiyet, ekonomik durum, kardeş sayısı ve anne-baba eğitim düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
3. Çocukların farklı sosyal etkileşimlere yönelik yargıları ile algıladıkları ebeveyn tutumları arasında ilişki var mıdır?

4. Çocukların farklı sosyal etkileşimlere yönelik yargıları ile algıladıkları öğretmen tutumları arasında ilişki var mıdır?

5. Çocukların farklı sosyal etkileşimlere yönelik yargıları ile sahip oldukları mizaçları arasında ilişki var mıdır?

Önem

Ahlaki gelişimin öncülerinden Kohlberg'in ahlak gelişimini aşamalı ve ilerleyen bir süreç olarak ele alması, evrensel ahlaka vurgu yaparak kültürü ve toplumun etkisini geri planda tutması ve evrelerin özellikle kolektivist toplumlardaki yargılarla yeterince örtüşmemesi eleştirileri de beraberinde getirmiştir (Snarey, 1985; Tietjen ve Walker, 1985). Buna karşı ahlaki yargıları evrensel olarak görse de kültürün etkilerini ön planda tutan, bireyin yaşamındaki etkileşim ve deneyimlerinin toplumsal ve sosyal olaylara yönelik yargıları etkileyeceğini belirten sosyal alan kuramının, sosyal ve ahlaki yargıların farklı etkenlerle şekillendiği görüşü yapılan araştırmalarla her geçen gün daha fazla değer kazanmaktadır. Sosyal alan kuramına göre bireylerin adalet, eşitlik ve hak temelindeki bağlamlar ile sosyal sözleşmelere dayalı bağlamları algılayışları ve ihlallerine yönelik yargılarında farklılıklar görülmektedir. Bu alanlar bir birinden ayrı olmakla beraber birlikte gelişim gösterirler (Yoo ve Smetana, 2022). Bu anlayış özellikle kolektivist toplumlarda bireylerin ahlaki yargılarındaki farklılıkların daha iyi anlaşılmasını da sağlamaktadır. Sosyal alan kuramına göre yargıların farklı alanlardaki bu gelişimi bireyin çevresiyle etkileşimleri ve deneyimlerinden etkilenmektedir. Ayrıca bu etkileşim sırasında bireyin vereceği tepkiler ise mizaç ile ilişkili olabileceği belirtilmekte ancak bu durumun daha fazla araştırılmasına ihtiyaç duyulduğu da ifade edilmektedir (Yoo ve Smetana, 2022). Bu araştırma ile batı toplumlarına göre daha kolektivist olarak görülen Türkiye'de ahlaki gelişimi farklı temellerde ele almanın ve ahlaki yargıları şekillendiren etkenlerin belirlenmesinin hem kuram hem de ülkemiz adına yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kültürel değerleri yeni kuşaklara aktarma konusunda önemli bir araç olan ebeveyn tutumlarında, içinde bulunan kültürün etkilerinin göz ardı edilemeyeceği belirtilmektedir (Sümer ve ark. 2010). Ayrıca her ne kadar yurt dışında ebeveyn ve ahlak gelişimi konusunda çalışmalar var olsa da batı kültüründe olumsuz olarak görülebilen aşırı korumacı yaklaşım toplulukçu kültürlerde olumlu koruma olarak

algılanabilmektedir (Cesur ve Küyel, 2012). Bu doğrultuda ebeveyn ve çocuğun ahlaki gelişimleri arasında ilişkinin Türkiye’de nasıl şekillendiğini belirlemenin hem alanyazına katkı sağlayacağı hem de yurt dışında yapılan çalışmalar ile karşılaştırma fırsatı sunabileceği düşünülmektedir.

Yine ahlak gelişiminde doğumdan itibaren taşınan bireysel özelliklerin ahlaki yargılardaki etkisi hala tartışma konusu olmaktadır. Bilişsel kuramcılar ahlaki yargılar için belirli bir olgunlaşmaya dikkat çekerken buna karşı sosyal alan kuramcılarının çok erken yaşlardan itibaren ahlaki kararların ortaya çıktığını öne sürmesi ve hatta Bloom ve Wynn (2016) tarafından bebeklerin ahlaki konulardaki tepkilerinin gözlemlenmesi, ahlaki yargıların sanılanın aksine çok erken yaşlarda başlayabileceğine işaret etmektedir. Bu araştırmada ahlaki yargılardaki değişimlerle mizacın ilişkisine ve buna ilişkin bulguların bu doğrultuda alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sosyal alan kuramı önceki çalışmalarda üç alana yönelik yargıları incelerken daha sonraki yıllarda geleneksel ve ahlaki alan arasında kalan durumların olabileceğini belirterek dördüncü bir alan olan ihtiyati alanı (Smetana, 201) öne sürmüştür. Ancak bu konuda yapılan araştırmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Oysa kolektivist toplumlarda bu alana yönelik yargıların daha fazla olacağından hareketle bu alana yönelik çalışmaların artmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

Sayıtlılar

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynler ile çocukların, anketleri ve görüşme sorularını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmadan elde edilen veriler uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan Diyarbakır ilinde ikamet eden yetmiş bir çocuk ve onların ebeveynleri olan yetmiş bir annenin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. Ayrıca araştırmada katılımcıların verdikleri yanıtların tanımlı olduğu temalar, dört uzmanın görüşüyle belirlenmesi araştırmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır.

Tanımlar

Ahlak: Ahlak sosyal etkileşimler yoluyla gelişen ve karşısındaki iyi oluş halini, haklarını, bize eşit olup olmadığını gibi konularda yargılarda bulunulan düşünce alanıdır (Acar ve ark., 2020; Turiel ve Gingo, 2017).

Ahlak Gelişimi: Ahlak gelişimi toplumsallaşma sürecinde içselleştirilmiş normlar temelinde davranışların düzenlenmesi geliştirilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Molchanov, 2013).

Sosyal Alan Kuramı: Sosyal alan kuramı, farklı sosyal etkileşim ve deneyimlerle oluşan alanların yapısını ve doğasını, felsefi ve psikolojik odaklı bir bakış açısıyla ele almaktadır (Nucci, 2001; Smetana, 2006; Turiel, 1978). Kurama göre bireyin ahlaki, sosyal ve kişisel alan yönelik yargılarında bireysel ve kültürel farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar ise farklı sosyal muhakeme alanlarının koordine edilmesi, kültürel uygulamalara yönelik değerlendirici bakış açıları ve insanların birbirleriyle olan ilişkileriyle şekillenmektedir (Turiel, 2015).

Mizaç: Bireyin biricik olmasını sağlayan ve eşsiz kılan duygu, davranış ve dikkat alanlarında duygusal tepkiselliğin düzeyiyle ilişkili bireysel farklılıklardır (Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid, 2000).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çocuklarda ahlaki yargıların sosyal alan kuramı kapsamında nasıl şekillendiği ve algılanan ebeveyn tutumu, algılanan öğretmen tutumu ile mizaç arasında ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın temelini oluşturan kuramsal bilgiler ve yapılan araştırmalar bu bölümde ele alınmıştır. Araştırmanın amacıyla ilişkili olan araştırma bulguları her bir değişkene yönelik tanımlanan bölümlerin içerisinde tartışılmıştır.

Ahlak ve Ahlak Gelişimi Kuramları

Psikanalitik Kuram

Bireyin yaşamında önemli gelişim alanları arasında bulunan ahlak gelişimi konusunda ilk görüş bildiren kuramcıların başında psikanalitik kuramının öncüsü olan Sigmund Freud gelmektedir. Freud kişilik gelişimi gibi ahlak gelişimini de duygusal-güdüsel bir süreç olarak ele almıştır. Gelişim sürecinin id, ego ve süperegoyu ilişkisinin dengesiyle açıklayan Freud, süperegoyu kişiliğin ahlaki ve yargılayıcı kısmı olarak tanımlamıştır. Ahlak yasası olarak da tanımlanan bu bölüm, ideali ararken hazzı yaşamaktan ziyade mükemmeliyete ulaşmaya çalışır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Freud'a (1930) göre iç güdüsel isteklerle toplumsal beklentilerin ilk çatışmasının yaşandığı Oedipus kompleksinin bitiminde çocuklar ebeveynleriyle özdeşleşmeye başlamakta ve ebeveynlerinin ahlaki otoriteliklerini benimseyerek ebeveynlerinin beklentilerine göre davranış sergilemektedirler. Ebeveynlerinin onayını almak için sergilenen davranışlar karşısında ebeveynin olumlu tepkiler vermesi davranışın kalıcı ve ideal hale gelmesini sağlarken, sergilenen davranışa karşı olumsuz tepki ise davranışın kötü olduğu anlayışıyla şekillenmektedir. Ebeveynler tarafından gösterilen olumlu tepkiler çocukta *benlik ideali*ni, olumsuz tepkiler ise *vicdanı* ortaya çıkarmaktadır

Freud’a göre yaşamın ilk beş yılı içinde ahlak gelişimi tamamlanırken bu dönemin sonrasında ciddi bir değişim yaşanmamaktadır. Ahlak gelişiminde cinsiyet farklılıklarına da değinen Freud, Oedipus karmaşasında daha ciddi korkular yaşayan erkeklerin verdiği mücadelenin sonucunda ilerleyen yıllarda kadınlara göre adalet anlayışında daha rasyonel ve etik davrandığını ifade etmektedir (Fleming, 2005).

Piaget’nin Ahlak Gelişimi Kuramı

Piaget çocukların ahlaki yargılarının nasıl şekillendiğini belirlemek için gerçekçi “yaşam laboratuvarı” olarak adlandırdığı oyunlar sırasında çocukları gözlemleyerek incelemiştir. Misket oyunuyla başladığı gözlemlere sadece erkek çocuklarının katılım göstermesinin getirdiği sınırlamayla kız çocuklarının dahil olduğu bir tür saklambaç oyununu da gözlemlemeye başlamıştır. Oyunların sonunda çocuklara oyunun kurallarının nasıl olduğunu sorarak çocukların kuralları nasıl algıladıklarını anlamaya çalışmıştır (Fleming, 2005).

Piaget, gözlemleri sonucunda çocukların yaşamlarının ilk yıllarında ahlaki muhakemeden ziyade benmerkezci davranışlar gösterdiği gözlemlemiş ve bu dönemi ahlak öncesi dönem olarak adlandırmıştır. 5 yaş ve sonrası dönemleri ise “dışa bağımlı ahlak evresi (heteronomous morality)” ve “özerk ahlak evresi (autonomous morality)” olarak ikiye ayırmıştır.

Dışa Bağımlılık Evresi. Yaşamın 4-7 yaş aralığında ortaya çıkan bu dönemde ahlak, otoriteler tarafından konulan kurallara uymak olarak tanımlanmaktadır. Bu kurallar mutlak, sabit ve değişmez olarak görülmektedir. Bu dönemde sergilenen davranışın sonucu önemlidir ve bireyin davranış sırasındaki niyete bakılmaz. Kurallara uyulmadığında şiddetli cezalar gerekli görülür. Yani iyi niyetle yapılmış ancak büyük ölçekli hasara yol açan davranış, kasıtlı olarak sergilenmiş ancak daha küçük zarara yol açan davranıştan daha kötü olarak yorumlanmaktadır. Bu durum Piaget tarafından ahlaki gerçeklik olarak tanımlanmaktadır (McLeod, 2015; Fleming, 2005). Bu dönemde işlenen suça göre kişi cezalandırılmalıdır ve cezalar büyük olmalıdır.

Özerk Ahlak Evresi. İşbirliği anlayışının artmaya başladığı 8-10 yaş aralığında oyun kurallarının ortak mutabakatla değiştirilebileceğinin farkına varılmaya

başlanmaktadır. Bu dönemde çocukların, insanlar tarafından konulan kuralların ve düzenlemelerin de değiştirilebilir olduğunu anlamaya başladığı ifade edilmektedir (Lotfabadi, 2008).

Özerkliğe geçiş olarak görülen bu dönemde çocuklar için artık mutlak doğru veya mutlak yanlış bulunmamaktadır. Bu dönemde ahlak, sonuçlara göre değil niyetlere göre değerlendirilmektedir. Yani kötü sonuçlara yol açan iyi niyetli bir eylem, zararlı sonuçlanmayan kötü niyetli bir eylemden daha az suçlanmaya değerdir (Güney-Karaman ve Denli, 2021).

Piaget'nin öne sürdüğü kuram ile ilgili olarak çeşitli eleştirilerde öne sürülmüştür. Bu eleştirilerin başında çocukta ahlaki akıl yürütmenin Piaget'nin ön gördüğünden daha önce başlayabildiği veya hem dışa bağımlı hem de özerk evrenin aynı dönem içinde görülebildiği olmuştur (Çam ve ark., 2012). Ancak Piaget tarafından gerçekleştirilen araştırmaların yeni fikirler üretmek için temel bir araştırma olduğu kabul edilebilmektedir.

Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Piaget'nin ahlak gelişim kuramından etkilenen Kohlberg, Piaget'nin iki aşamalı olarak savunduğu ahlak gelişimini altı aşamalı bir yapı ile açıklamaya çalışmıştır. Kohlberg ahlaki gelişimin yalnızca kültürel beklentileri sergilemeye çalışmanın ötesinde olduğunu savunmuştur. Piaget ile benzerliklerinin yanı sıra farklılıkları da ön plana çıkarmıştır. Çocukların farklı alanlarda farklı düzeyde gelişmesinin beklentiler içerisinde olması gerektiğinden ahlaki muhakemelerde tutarsızlıklar sergilenebileceğini savunan Piaget'e karşı Kohlberg, özellikle ahlaki gelişim sürecinde üst basamaklara çıkıldıkça ahlaki muhakemelerin daha standart ve tutarlı olduğunu savunmuştur (Carpendale, 2000).

Kohlberg bireylerin evrensel ahlaki ilkelere ulaşmak adına ahlaki muhakeme düzeylerini sırayla geçmektedir (Kohlberg, 1971). Bu aşamaların seyrinin geleneksel ahlaki düşünürlükten ilkeli düşünürlüğe giden bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreç bireyin ahlaki filozofa dönüşmesine olanak sağlayan kültürlerarası ve zaman ötesi bilişsel olaylar olarak tanımlanmaktadır (Bloom, 1986). Bu süreç 3 düzey ve 6 aşama olarak tanımlanmaktadır.

Gelenek Öncesi Düzey. Birinci düzey olarak görülen bu dönemde çocuk, iyi-kötü veya doğru-yanlış gibi kavramları davranışların fiziksel ve hazcı sonuçlarına göre yorumlamaktadır (Kohlberg ve Hersh, 1977). Çocuklar toplumdaki kuralları anlamlandıramamakta ve davranışlarda ödül ve cezanın etkisi bulunmaktadır. Yetişkinler tarafından konulan kurallara karşı itaatsizlik ceza olarak tanımlanmaktadır (Fleming, 2005).

Gelenek öncesi düzeyin ilk evresi *ceza ve itaat eğilimi* olarak tanımlanmaktadır. Cezadan kaçınmak için otorite tarafından konulan kurallara itaat etmek başlı başına önemli görülmektedir. Bu dönemde davranışın değeri eylemin nicel sonuçlarına bağlıdır. Yani davranışın iyi veya kötü oluşu davranışın sonucuyla ilgili olup bu aşamada niyet önemli değildir (Kohlberg ve Hersh, 1977). Ayrıca bu evrede otoritenin davranışın sergilendiği ortamda bulunup bulunmaması davranışın sonucunu etkilerken ortamda olmadığı zamanlarda kural dışı davranışlar kabul görebilmektedir.

Gelenek öncesi düzeyin ikinci evresi ise *saf çıkarıcı eğilim* olarak adlandırılmaktadır. Bu evrede bireylere göre doğru davranış, bireyin kendi ihtiyaçlarını veya karşısındaki kişinin ihtiyaçlarını gidebilecek davranışlardır. Bu evrede çıkarıcılık ve karşılılık duygusu temel hareket noktası olarak görülmektedir. Bu evredeki karşılılık verilene karşı alma (kısasa kısas) durumudur (Kohlberg ve Hersh, 1977).

Geleneksel Düzey. Sosyal kuralların anlaşılmaya başlandığı bu dönemde bireyler doğru ve yanlış kavramları konusunda daha objektif bir yaklaşım sergilenmektedir. Toplum tarafından belirlenen kurallar ve yasalar içselleştirilmekte ve saygı gösterilmeye başlanmaktadır. Kişisel beklentiler yerini toplumsal düzene sadakate, düzenin sürülmesine bırakmaktadır (Kohlberg, 1971).

Kişilerarası ilişkiler (iyi çocuk eğilimi) olarak tanımlanan bu düzeyin ilk evresinde iyi davranış, başkalarını memnun eden, onay alan ve yardım sağlayan davranışlar olarak görülmektedir. Davranışın sonucundan ziyade davranışı sergileyen kişinin niyeti ön plana çıkmaktadır ve niyet iyi ise davranışı sergileyen kişi iyi olarak yorumlanmaktadır (Kohlberg ve Hersh, 1977). Bu dönemde çevreden onay alınması en büyük motivasyon kaynağı olmaktadır. Birey onaylandığı topluluğun kurallarına daha sıkı bağlılık göstermektedir ve arkadaş gruplarına bağlılığın sebebi bu olarak görülmektedir. Bu düzeyin ikinci evresinde ise “kanun ve düzen eğilimi” görülmeye başlanmaktadır. Bu evrede artık toplumsal kurallar ve yasalar ön plana çıkmaktadır. Sosyal düzenin devamı

hem bireyin hem de toplumun refahı için önemli görülmektedir. Yetişkinlerin birçoğu bu evrede bulunmaktadır (Kohlberg ve Hersh, 1977).

Gelenek Sonrası Düzey. Kişisel ve idealize edilmiş ahlaki yargılara yönelik eğilimin ön plana çıktığı bu dönemde geleneksel ve toplumsal ahlak standartları ikinci plana alınmaktadır. Bu evrede ahlaki yargılar otoritelerden bağımsız olarak şekillenmektedir. Kohlberg'e göre bu düzeye çok az kişi erişebilmektedir (Kohlberg ve Hersh 1977).

Sosyal sözleşme evresi olarak adlandırılan beşinci evrede doğru eylem, toplumun büyük bir kısmınca kabul görülen ve insan haklarına göre belirlenen standartlardır. Adalet anlayışında anayasal olarak mutabık kalınmış olsa da değerler ve fikirlerin farkındalığı da önem arz etmektedir. Yani bu evrede belirlenmiş bir yasa sosyal faydaya ve insan haklarına aykırı ise ilgili yasanın değiştirilmesi anlayışı hakim olmaya başlamaktadır. Hukukun eksik kaldığı yerlerde sözleşmeler ve anlaşmalar bağlayıcı unsur olarak görülmektedir. Kohlberg'e göre bireyin ahlaki gelişimde geldiği en üst aşama olarak görülen “*evrensel ahlak evresi*” kurallar ve yasaların ötesinde etik ilkelerin ve vicdanın ön planda tutulduğu dönemdir. İnsan onuruna saygı ve tüm insanların eşitliği anlayışı en önemli kriter olurken yasalar bu hakları zedeliyorsa değiştirilmelidir anlayışı hakimdir (Kohlberg ve Hersh, 1977).

Kohlberg de Piaget ile benzer şekilde bireylerin ahlaki gelişim evrelerinden değişmez sırayla ilerlediğini ve ileriye dönük bir devinimle geliştiğini belirtmektedir. Evrelerde geçiş hızında bireysel farklılıklar olsa da evreden evreye atlamak mümkün değildir (Çam ve ark., 2012).

Ahlak gelişiminde önemli bir kuram niteliği taşıyan Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı birçok kesim tarafından eleştiriye de maruz kalmıştır. Eleştirilerden biri Kohlberg'in ahlak gelişiminde duyguları göz ardı etmesidir. Oysa duyguların da ahlaki yargılarda etkin olabileceğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Fleming, 2005). Bir diğer eleştiri noktası da Kohlberg'in kuramında evrenselliğe vurgu yaparak kültürel normları göz ardı etmesidir. Snarey (1985) 27 ülkeyi içeren araştırmaları incelediğinde kültürün Kohlberg'in belirttiğinden daha çok etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Kohlberg'in son evresi bireyci toplumları daha çok kapsarken kolektivist toplumlar daha önceki aşamaları en üst ahlaki düzey olarak görebilmektedirler. Bu bağlamda toplumların

değerlerde benimsedikleri farklılıklardan dolayı ahlaki muhakemelerde de farklılıklar beklenebilmektedir (Tietjen ve Walker, 1985).

Kohlberg'e yönlendirilen eleştirilerden biri de çalışma arkadaşlarından Carol Gilligan tarafından yapılmıştır. Gilligan, Kohlberg'in cinsiyet konusunda yanlılık gösterdiğini öne sürerek kadınların belirli aşamalarda erkeklerden farklı standartlar bağlamında ahlaki yargıda bulunduğunu öne sürmüştür (Gilligan, 1982).

Gilligan'ın Ahlak Gelişimi Kuramı

Freud, Erikson, Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarında erkek egemen bir anlayışla hareket ettiklerini düşünen Gilligan (1977), elde edilen bulguların genele yansıtılmasını önyargılı bir tutum olarak değerlendirmiştir (Gilligan, 1986). Bu tutum sonucunda yeterince tanımlanamayan kadınların gelişim aşamaları, norm dışı veya yetersiz olarak görülmesine neden olduğu savunulmuştur.

Gilligan (1977) kadınların ahlaki yargılarında, adalet temelli bir bakış açısından ziyade ilişki odaklı ve başkalarının refahını önde tutan bir yaklaşımı temel aldığını savunmaktadır. Gilligan ahlaki muhakemeleri, hak, eşitlik ve adalet temelli "adalet ahlakı" ve kişilerin refahı, sorumluluk, koruma ve bakım temelli "bakım ahlakı" olmak üzere ikiye ayırmaktadır (Gilligan, 1982; Moshman, 2005; Jaffe ve Hyde, 2000; Kyte, 1996).

Gilligan, ahlak gelişimine ilişkin çalışmalarda araştırmacılar tarafından yapılandırılmış, kişisellikten ve bağlamdan uzak senaryoların genellikle adalet temelli ahlaki düşünciyi ölçümlediğini ve bakım ahlakını kapsamadığını savunmuştur (Walker, 2006). Gilligan ahlaki gelişimde kadınların kendi ihtiyaçları, karşıdaki kişinin ihtiyaçları, bakım gösterme ve sorumluluk temelinde üç evreli bir model ortaya koymuştur (Gilligan, 1977, Jaffe ve Hyde, 2000).

Gilligan'a göre ahlaki muhakemelerde ilk evresinde birey problemlere karşı hayatta kalma mücadelesini ön plana çıkarmaktadır. *Bireyin yaşamına yönelik uyum evresi* adlandırılan bu evrede bireyler kendilerini korumak adına yalnız kalmayı tercih edebilmektedirler. Gilligan, Heinz ikilemini kullandığı bir araştırmasında bu evredeki bir çocuğun "çalmak kötü bir şey olsa da hayatta kalmamız için gerekliyse bu seçenek doğrudur" şeklinde ifadelerle karşılaşmıştır (Gilligan, 1977).

Bu evrenin sonunda birey kendi istekleri ile başkalarının refahı konusunda çatışmalar yaşamaya başlamaktadır. *Bencillikten sorumluluğa* geçiş olarak adlandırılan bu geçiş birinci evrede bulunan bireyin ikinci evreye geçiş için hazırlandığına işaret etmektedir. Bu aşamada birey kendi isteklerine karşı bakım sorumluluğu arasında bir denge kurmaya çalışmaktadır (Gilligan, 1977).

Bu geçişin sonunda birey ahlaki muhakemelerinde bencillikten ziyade diğer insanların ihtiyaçları ve beklentilerini ön plana aldığı ikinci evre olan *fedakârlık evresine* geçmektedir. Bu evrede ahlaki yargılarda toplumun beklentisi ve ortak normlar temel olmakta ve hayatta kalmak için başkalarının kabulü gerekli görülmektedir. Toplumsal katılıma atılan bir adım olan bu evrede kimsenin zarar görmesi istenmemekte ancak bir fedakârlık gerekiyorsa bu, bireyin kendisini feda etmesiyle gerçekleşmektedir. Bu aşamada adil olmak önemli görülmemektedir önemli olan toplumun beklentisine cevap verebilmektir. Ancak bu durum bir süre sonra kadın tarafından bakım ahlakı kapsamında fedakârlık tekrar ele alınmaya başlanır. Bencillik duygusunun da tekrar ön plana çıkmaya başladığı bu dönemde hem bireyin kendi ihtiyaçları hem de karşıdaki kişinin bakım sorumluluğu beraber değerlendirilir. *İyilikten doğruluğa* olarak adlandırılan bu ikinci geçiş sırasında birey artık başkalarının düşünceleri yerine niyetin ve sonucun gerçekliğini değerlendirmeye başlar. Böylece salt fedakârlıktan gerçekliğe yolculuk başlamaktadır (Gilligan, 1977).

Gilligan (1977) araştırmalarında diğer katılımcıların aksine kendi ihtiyaçlarıyla karşıdaki kişiye karşı sorumlulukları arasında dengeli bir muhakeme yargısına sahip katılımcıların olduğu gözlemlenmiştir. Ahlaki gelişimin üst evresi olarak nitelendirdiği *pasif direniş evresi* içinde bulundukları savunulan bu katılımcıların şiddetsizliği temel olarak gerek kendi ihtiyaçları gerekse diğer bireylerin ihtiyaçları eşit olarak algıladıkları ve uzlaşmacı bir tutumla ahlaki yargılar sergiledikleri görülmüştür.

Gilligan tarafından ortaya atılan kuram daha sonra farklı araştırmacılar (Johnston, 1988; Milanowicz ve Bokus, 2013) tarafından da araştırılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda ahlaki yargılarda kadınların daha fazla bakıma odaklandığı buna karşın erkeklerin ise daha adalet temelli oldukları görülmüştür.

Gilligan, kuramına gelen eleştirilere için amacının cinsiyet ayrımından öte farklı bir benlik ve ahlaki yapıyı oluşturma yollarının araştırıldığını ifade etmektedir. Ahlak konusunda bağlamın önemli olduğu vurgusunu yaparken amacının sadece cinsiyet farklılığı olmadığını, erkek egemen örneklem gruplarının yanı sıra sonuçlar doğruluğunu ve ölçme yöntemlerinde çelişkilerin var olduğunu öne sürmüştür (Gilligan, 1986).

Ahlaki Temeller Kuramı

Shweder (1990) ahlak gelişimi konusunda görüş bildiren bilişsel temelli yaklaşımların daha çok seküler batı toplumlarının bir bölümü için geçerli olduğunu savunmuş ve Hindistan’da yaptıkları araştırmalar sonucunda ahlaki yargılarda adalet ve bakımın ötesinde daha zengin bir anlayışın olduğunu vurgulamıştır. Yaptıkları araştırmalar ışığında bireyin korunmasını temel alan ve hak, adalet, zarar gibi kriterlere dayanan “özerklik etiği”, sosyal düzeni, saygı ve sadakati içeren “topluluk etiği” ve bireyin içindeki kutsallığa hitap eden ve bunu korumaya çalışan “ilahi ahlak etiği” olarak üç farklı ahlaki yaklaşımın olduğu belirtilmiştir (Shweder, Much, Mahapatra ve Park, 1997). Fiske (1991) ise ahlaki yargıların, sosyal etkileşimlerden etkilendiğini öne sürmüş ve geliştirdiği “ilişkisel modelde”, ortak paylaşma, otorite sıralaması, eşitlik uyumu, pazar fiyatlandırma olmak üzere dört ilişkisel anlayıştan söz etmiştir.

Bu iki yaklaşımdan etkilenen Haidt, kültürler arası farklılıkları açıklamak adına bu iki görüşü birlikte ele alarak evrimsel ve antropolojik temelleri içeren yeni bir yaklaşımı öne sürmüştür. Öne sürülen bu yaklaşımda dört iddia temel kaynağa vurgu yapılmaktadır.

Nativizm (doğuştan gelen eğilim) kaynağına göre ahlaki düşüncelerin ilk taslağı doğuştan getirilen organize etme ve düzenleme becerileri sayesinde gelişir. Bireyler belirli bir özerklik tercihi ile dünyaya gelirler ve bu tercihleri yaşadıkları kültürden bağımsız olabilir. Bu durum bireyin daha sonra karşılaşacağı normlara ilişkin değerlendirmelerini sağlamaktadır. Eğer bireylerin doğuştan getirdikleri şemaları olmasaydı toplum ütopyik ahlaki kurallar inşa edebilecek ve bunları kuşaktan kuşağa aktararak her bireyin aynı düzeyde olmasını sağlayabileceklerdi. Ahlaki temeller kuramının kabul görülmesinde ilk koşul bu iddianın kabulünü gerekli kılınması öne sürülmektedir (Graham ve ark. 2013).

Sosyal Öğrenme temelinde göre ise bireyin dünyaya getirdiği taslak içinde yaşanan kültür ile düzenlenmektedir. Bu iddiada önceki iddianın tersi niteliğinde bir varsayım öne sürülmektedir. Eğer kültürel etki olmasaydı, bireyin dünyaya getirdiği ilk taslak yaşamı boyunca edineceği son taslak olurdu ve bunun sonucunda kültürler arasında fark ortadan kalkardı. Bu iddiaya göre toplumsal ahlak yargıları öğrenilmektedir (Graham ve ark. 2013).

Sezgicilik iddiası, sosyal sezgicilik yaklaşımı üzerine kurulmuştur. Bu iddia, bireyin ahlaki yargıları önce sezgisel daha sonra mantıksal süreçlerle şekillenmektedir.

Birey karşılaştığı problemlerde öncelikli olarak sezgisel yargılarda bulunmakta daha sonra bu yargıyı mantıksal olarak açıklamaya çalışmaktadır (Haidt, 2001).

Çoğulculuk iddiası evrimsel düşünceyi temel almaktadır. Evrimsel düşünce, zihin işlemlerinin tek bir etkenle açıklanmasının (parsimony) ilkeli bir tutum olmadığını vurgulamaktadır. Bu düşünceden etkilenen Ahlaki temeller kuramı, sosyal yapıda birçok etkenin olduğu ve bu bağlamda ahlaki yargıların birden fazla temele dayandığını savunmaktadır (Graham ve ark. 2013).

Bu iddialardan herhangi birinin kabul görülmemesini kuramın tamamının reddedilmesi olarak ele alan Haidt (2012), bireyin ahlaki gelişim yapısını oluşturan beş farklı ahlaki temel tanımlamıştır. Bu temeller sosyal ikilemleri çözmek için gelişen evrimsel uyumun sağlanması adına ortaya çıkmaktadır.

Bakım/zarar alanı, birey dünyaya geldiği ilk andan itibaren ebeveynlerine bağımlılık hissederek bu durum kişilerin savunmasız veya yardıma ihtiyaç duyan çocukları koruma ve bakımda bulunma sezgisini ortaya çıkarmaktadır. Başlangıçta kendi çocuklarına karşı duyulan hisler zaman geçtikçe diğer çocuklara, yavru hayvanlara hatta yetişkin bireylere karşı da genellenebilir. Kültürel etkenlerle birlikte, korunmaya ihtiyaç duyan kişilere verilen önem ya da zarar sonucunda “merhametli” veya “zalim” gibi kavramlar gelişir. Bu alana göre ahlaki erdemin yapı taşlarını şefkat olmak, iyilik göstermek ve nezaketli davranmak oluşturmaktadır. Örneğin Budistlerde bu alan diğer kültürlerle göre daha önemli görülmektedir (Graham ve ark. 2013).

Adalet/hilekârlık alanı, toplumlarda karşılıklı faydaların temelinde kurulan adalet temelli normları içinde barındırır. Toplumun bireylerinin bu normlara uygun olarak hareket etmesi beklenmektedir. Normların dışına çıkan, normları bozan veya hilekarlığa başvuran kişilerin tespit edilmesi ve cezalandırılması beklenmektedir. Aksi durumda bu tür davranışları sergileyen ve ceza almayan bireylerin avanta sahibi olacağı ve oluşacak bencil genlerin sonraki kuşaklara da aktarılabilmesi düşünülmektedir. Bu bakışla bu tür adaletsizliklere karşı otomatik bir hassasiyet geliştirilmelidir. Bu alanın temelinde karşılıklılık, adalet ve güven kavramları yatmaktadır (Graham ve ark. 2013; Milesi ve Alberici, 2016).

Sadakat/ihanet alanına göre birey içinde bulundukları gruplarda konum, rütbe ve güç için rekabet halinde bulunurlar. Bu gruplarda yer alan bireyler kendi gruplarının çıkarlarını diğer gruplardan üstün tutmak veya diğer gruplara karşı korumayı tercih edebilmektedirler. Grubun çıkarlarını dikkate almayan ve bunu korumak için mücadele etmeyen bireylerin ihanet ettikleri düşünülmektedir. Aile, akraba gibi küçük toplulukları

ahlaki anayışlarıyla hareket eden bireyler zamanla mahalle, cemaat, örgüt, millet gibi daha büyük çaplı kamusal grupların anlayışlarını sahiplenebilmektedirler. Bu alanda sadakat, özveri, grup lehine yönelik davranışlar ve tutumlar önemli kavramlardır (Graham ve ark. 2013; Milesi ve Alberici, 2016).

Otorite/yıkım alanı ise toplumda oluşan düzenin sağlanması için hiyerarşik yapının korunması ve bu yapıdan fayda sağlanması amaçlanır. Daha çok yasa, hukuk, polis, patronlar gibi modern kurumlarla olan ilişkilerde öne çıkmaktadır. Bu tür etkileşimlerde bireyin itaat, saygı, hürmet gibi davranışlar göstermesi beklenmektedir. Tersine bir davranışın söz konusu olması otoriteye ve dolaylı olarak topluma zarar vermek olarak görülmektedir. Bu durum örneğin Amerika'daki sosyal muhafazakarlar tarafından daha değerli görülürken sosyal liberal toplumlarda ise daha nötr olarak görülmektedir (Graham ve ark. 2013).

Kutsallık/yozaşma alanında ruhsal olarak temizlik için kutsal görülene saygı göstermek ve dünyevi istekleri ikinci plana atmak önemlidir (Yılmaz, Harma, Bahçekapılı ve Cesur, 2016). İlk zamanlarda biyolojik ve fiziksel kirleticilere karşı gösterilen yaklaşım zamanla ruhsal boyuta taşınmaktadır. Bu alanın temelinde, yaşamın, doğanın ve bedenin kutsallığı yer almaktadır (Milesi ve Alberici, 2016).

Ahlaki temeller kuramına göre topluluklar benimseyecekleri ahlaki yargılarında hangi ahlaki temeli önceliklendirileceği konusunda farklılık gösterebilmektedirler. Toplumlar da bu temellerden herhangi ikisinin veya üçünün etkili olabileceği gibi tamamının da önemsenmesi beklenebilmektedir (Harper ve Harris, 2016). Bu açıklamalar ile kurama göre sosyal ve ahlaki yargıların sadece bilişsel gelişimle açıklanamayacağını göstermektedir. Ancak, Suhler ve Churchland (2011) kuramın ilk taslağının nasıl oluştuğu konusunda yeterince açıklamada bulunulmadığını eleştirirken, Narvaez (2010) ise kuramın ahlaki yargılara fazlaca odaklandığını ifade etmiştir.

Sosyal Alan Kuramı

Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramının yeniden düzenlenmesiyle eleştirilere maruz kalan aykırılıkların düzeltilebileceğini ifade eden araştırmacılara karşı Eliot Turiel, bu tutumun yeterli olamayacağını ve farklı bir bakışla değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmüştür (Turiel, 1966). Bu kapsamda Turiel ve arkadaşları farklı sosyal alanların

yapısını felsefik ve psikolojik temelli bir anlayışla açıklamaya çalışmışlardır (Nucci, 2001; Smetana, 2006; Turiel, 1978; 1983; 2006; 2015).

Sosyal alan kuramına göre ahlaki muhakemeler çocukluk döneminden itibaren gelişmeye başlamaktadır (Smetana ve Braeges, 1990). 1978 yılında Turiel ve Nucci tarafından 2-5 yaş aralığında bulunan çocuklarla yapılan çalışmada çocukların ahlaki ve geleneksel olayları ayırabildiği gözlemlenmiştir. Çocukların önemli bir kısmı ahlaki konularda gerçekleşen ihlalleri otoriteden bağımsız bir şekilde yanlış olarak yorumlarken, geleneksel ihlallerde ise kurala bağımlı olarak yanlış olduğunu ancak bu konuda kural yoksa yanlış olmadığını belirtmişlerdir (Nucci ve Turiel, 1978). Bu doğrultuda Turiel ahlaki, toplumsal uzlaşıyla ortaya çıkmış olan ve isteğe bağlı şekilde kalıplaşmış törel (geleneksel) kurallardan farklı olarak toplumsal refahın ve temel hakların üzerine inşa edilen bir yapı olduğunu belirtmiştir (Turiel, 1983, 2015).

Kohlberg ahlaki gelişimde bireylerin son evrede içinde bulundukları toplumun ahlaki kalıp yargılarını eleştirebileceklerini belirtirken Turiel, yaptığı çalışmalar sonucunda çocukların çok erken yaşlardan itibaren hak ve adalet konularında yargılarda bulundukları, zaman zaman otoriteye karşı bir duruş sergiledikleri ve otoritenin kararlarını sorguladıklarını bulgulamıştır (Turiel, 2004). Bu doğrultuda çocukların çok küçük yaşlardan itibaren ahlaki ve toplumsal durumları birbirinden ayrıldığı ampirik olarak gösterilmiştir (Turiel, 2015).

Sosyal alan kuramına göre sosyal bilgiler üç farklı alana göre şekillenmektedir. Bu kapsamda “ahlak alanı”, “toplumsal alan” ve “kişisel alan (psikolojik)” olmak üzere belirlenen alanlar karmaşık bir bütünü oluşturmaktadır. Farklı kültürlerde alan ayrımı konusunda yapılan araştırmalarda gerek çocukların gerekse ergenlerin refah ve adalet konusundaki yargılarıyla toplumsal konular hakkındaki yargıları arasında farklılık olduğu ortaya konulmuştur (Yau ve Smetana, 2003, Hollos, Leis ve Turiel, 1986, Nucci, Camino ve Milnitsky-Sapiro, 1996, Ardila-Rey ve Killen, 2001).

Ahlak Alanı (Moral Domain). Ahlak alanı, toplumsal kurallardan ve otoriteden bağımsız bir şekilde refah, adalet ve hakkaniyet olgularını içeren alandır. Bu alanda konulmuş kurallar zorunlu olup kişisellikten uzaktır. Yanlış olan bir durum başka toplumlarda sergilenmiş olsa da kabul edilmemektedir. Bu alanda ahlaki yargıların temelinde bireyin zarar görmesi, hırsızlık, zarar verme, refah, adalet ve hak konularındaki sorunlar oluşturmaktadır (Turiel, 2015).

Toplumsal-Geleneksel Alan (Conventional Domain). Sosyal alan kuramına göre sosyal eylemlerin tamamı ahlak alanının kriterleriyle açıklanamamaktadır. Yaşanılan topluma göre şekillenen düzenlemelere bağlı olarak kural ve kültürel temelde kavramsallaşan yargılar bu alana ilişkin toplumsal muhakemelerin zeminini oluşturmaktadır (Tisak ve Turiel, 1988). Bu alana ilişkin kurallar yetişkinler için önemli olduğu düşünüldüğünden çocuklar genelde bu kurallara uyma eğilimi gösterirler. Ancak kuralların keyfi nitelik taşıdığı ve gerektiği zaman değiştirilebileceği farkındalığı da bulunmaktadır (Smetana, 2011).

Kişisel Alan (Personal Domain). Bireysel seçimler kapsamında tanımlanan, benlik ve grup arasında ayrım oluşturan ve toplumsal düzenin parçasının dışında kalan ve bazı ahlaki olmayan eylemler kişisel alanın içinde kalmaktadır (Nucci, 2001; 2014). Bu alandaki ihlaller kişinin özel eşyasının ondan habersiz kullanılması, bireyin seçimleri veya tercihleri örnek olarak verilebilir (Çam ve ark., 2012).

Yapılan çalışmalar ışığında çocukların çok erken yaşlardan itibaren alanlar arasında ayrımları yapabilmekte ve üç yaşından itibaren çocuklarda ahlaki alanlardaki ihlallerin toplumsal alan ihlallerinden daha fazla yanlış olduğu kanaati oluşmaktadır (Nucci ve Turiel, 1978; Smetana, 1981; Smetana ve Braeges, 1990; Tisak, 1993; Yau ve Smetana, 2003). Ahlak alanındaki bağlamlarda gelişen durumlar otoriteden bağımsız olarak yorumlanırken, geleneksel alan sınırlarındaki durumlar emirlere ve otoritenin bağlamdaki yetkilerine göre şekillenmektedir. Otoritenin bir kişiye zarar verme veya birinin eşyasını çalma gibi emirleri meşru görülmemektedir. Ancak oyun kuralları gibi daha toplumsal olaylarda otoriteden gelen emirlere öncelik verilir (Turiel, 2015).

Sosyal alan kuramına göre çocukların ahlaki yargıları davranışın yeterince adil olup olmadığına veya başkasına zarar verip vermeyeceğine göre belirlenmektedir. Çocukların diğer bireylerle etkileşimleri sonucunda sadece ahlaki anlayışın değil bunun yanı sıra kendi benliklerini de oluşturmalarında yardımcı olduğu belirtilmektedir (Smetana, 2006).

Kuramın sosyal ve gündelik yaşamdaki etkileşimlerin farklı sosyal alanlar kapsamında açıklanması ebeveyn ve çocuklar arasındaki çatışmaların daha net anlaşılmasına imkan sağlamaktadır. Özellikle kişisel alana ilişkin bağlamlarda çocuk ve ebeveyn arasındaki çatışmalar önemli görülmektedir. Çocuklar kişisel alanı, kendileri kontrol etmek isterken ebeveynler ise gelişimsel kaygılardan dolayı kontrolün kendisinde

olmasını isyeyebilir. Kuramın sosyal etkileşimlerin ahlaki yargılar üzerindeki etkisine yaptığı vurguyla hem bilişsel hem de öğrenme sürecine işaret etmektedir. Bu açıdan kuram sosyal-bilişsel temelli bir yapıda olduğu söylenebilir.

Kuram daha sonraki yıllarda yaptıkları çalışmalarda bazı bağlamsal durumlarda güvenlik, tehlike, konfor ve sağlıkla ilgili kaygıların ön plana çıktığını ve katılımcıların bu durumlarda daha çok ahlaki yargılarda bulundukları görülmüştür. Bu tür durumlar ihtiyati konular olarak tanımlanırken bu alana yönelik araştırmaların artmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Smetana ve Asquith, 1994; Smetana, 2010).

Mizaç ve Ahlak Gelişimi

Çocukların ahlaki gelişimlerinin nasıl şekillendiği ve hangi yollarla içselleştirildiği konusunda yapılan araştırmalarda mizacın rolü gün geçtikçe daha çok ilgi çekmektedir (Augustine ve Stifter, 2014). Mizaç, biyolojik bir bileşen olarak öz düzenleme ve tepkisellik konusunda bireysel farklılıkları içermektedir. Bireysel farklılıklarla ilgili olan mizaç, deneyimle birlikte farklı sosyal sonuçları etkileyebilmektedir (Rothbart, 1989; Rothbart ve Derryberry, 1981; Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher, 1994; Rothbart, Derryberry ve Posner, 1994).

Alanyazın incelendiğinde mizaç ve kişilik kavramları zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılabilmekle birlikte bunların ayrı kavram olduğunu öne süren araştırmacılar da bulunmaktadır. Mizaç ile ilgili olarak araştırmacıların çoğunlukla değindiği özellik olarak kalıtsallık ön plana çıkmaktadır (Rothbart ve Derryberry, 1981; Goldsmith, 1996). Kişiliğin ise mizacın temel olduğu ve deneyimle şekillenerek ortaya çıkan özellik olduğuna işaret etmektedir (Caspi ve Shiner, 2006). Nitekim bazı araştırma sonuçlarına göre erken çocukluk döneminde görülen mizacın ileriki dönemlerde görülen kişilik özelliklerini önemli derece yordadığını göstermiştir (Muris ve Ollendick, 2005).

Mizaç konusunda uzun süreli çalışmalar sonucunda çeşitli yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımlarda mizaç farklı kategorilerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Thomas ve Chess'in Mizaç Kuramı

Thomas ve Chess tarafından 1950'lerin ortasında başlayan ve New York Boylamsal Çalışma olarak adlandırılan araştırmalar 1977 yılına kadar devam etmiş ve

sonuçlar 1977 yılından itibaren yayımlanmaya başlamıştır. Normal ocuklar, prematüre doğanlar ve orta düzey zihinsel engelliliği bulunan çocukların olduğu araştırma grubundan 2-3 aylıktan itibaren veriler toplanmaya başlanmış daha sonrasında ğretmen görüşmeleri, davranış gözlemleri ve standart psikometrik testlerle değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda dokuz farklı mizaç kategorisi tanımlanmıştır (Thomas ve Chess, 1981).

Bu dokuz mizaç kategorisini Thomas ve Chess (1981) şöyle tanımlanmaktadır;

1. *Aktivite Düzeyi*. Çocuğun gün içerisinde yapmış olduğu banyo yapma, yemek yeme, oynama, giyinme ve uyku-uyanıklık döngüsü gibi motor bileşenlerin pasif ve aktif olma oranını ifade etmektedir.

2. *Ritmiklik*. Çocuğun gün içerisinde herhangi bir işlevinin öngörülebilmesi veya ngrlememesini belirtmektedir. Beslenme, uyku-uyanıklık, tuvalet gibi döngüler buna örnek olarak verilebilir.

3. *Yakınlık veya ekingenlik*. Yeni bir oyuncak, insan veya yiyecek gibi yeni durumlara karşı ilk tepkiyi ifade eder. Yakınlık gösteren bireyler bu tür durumlara ruhsal veya motor aktiviteler olarak olumlu tepki gösterirken çekingenlik gösterenler duygusal veya motor davranış olarak olumsuz tepkiler gösterirler.

4. *Uyumluluk*. Çocuğun çevresindeki yeni ve farklı durumlara yönelik uyum sağlama düzeyini ifade etmektedir.

5. *Duyarlılık eşiği*. Çocuğun çevreden gelen herhangi bir uyarıya karşı bir tepki vermesi için gerekli olan uyarıcı yoğunluk seviyesini ifade etmektedir. ocuk bu eşik sınırlarında kalan uyarıcılara verdiği tepkilerdir

6. *Tepki yoğunluğu*. Çocuğun uyarana karşı niteliği ve yönüne bakılmaksızın verdiği tepkinin yoğunluğunu ifade etmektedir.

7. *Ruh halinin niteliği*. Çocuğun hoş olmayan, ağlamaklı ve dostça olmayan davranışlara karşı hoş, neşeli ve dostça davranış gibi çocuğun genel durumunu ifade etmektedir.

8. *Dikkat dağınlıklığı*. Çevreden gelen herhangi bir yabancı uyarının çocuğun srdrdğu davranış etkileme, yönünü değiştirme veya davranış bozma gücünü ifade etmektedir.

9. *Dikkat süresi ve sebatkarlık*. Çocuğun engeller olmasına rağmen davranış sürdürme eğilimini ifade etmektedir.

Thomas ve Chess (1981) yaptıkları araştırmalar ışığında tanımlanan kategorilerle ileri düzey analizler yapmış ve sonucunda çocuklar için üç farklı mizaç türü tanımlamıştır.

Bu kapsamda birinci tip olarak genellikle uyumlu, yeni uyarıcılara karşı az tepki veren veya çabuk uyum sağlayabilen, değişime açık, düzenli ritmik davranışlarda bulunan çocuklar için *kolay mizaç* türünü tanımlamıştır. Buna karşın ikinci tip olarak çoğunlukla uyumsuz davranışlar sergileyen, içe kapanık, geri çekilme tepkileri gösteren ve yeni uyarıcılara karşı negatif tepkiler gösteren *zor mizaç* türünü öne sürmüşlerdir. Son olarak da genelde utangaç tavırlar gösterebilen, yeni uyarıcılara karşı yavaş uyum sağlayan ya da temkinli veya tedbirli davranabilen *yavaş ısınan mizaç* türü olarak tanımlanmıştır (Thomas ve Chess, 1981). Kessler ve arkadaşlarına (2007) göre toplumun %40'ını kolay mizaçlı çocuklar, %10'unu zor mizaçlı çocuklar, %15'ini ise yavaş ısınan çocuklar oluştururken %35 lik geri kalan kısmı ise bu üç tür mizaca da girmemektedir (Kessler ve ark., 2007).

Thomas ve Chess (1981) yaptıkları boylamsal araştırmalar sonucunda bu üç tür mizaca sahip çocukların 20'li yaşlara geldiklerinde oluşturdukları kişilikleri yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda zor mizaca sahip çocukların ilerleyen yıllarda da tolerans düzeyleri az, küçük durumlara aşırı tepki gösteren, güvensiz olurken, yavaş ısınan çocukların ise aşırı kontrollü ve atılganlık göstermeyen bireyler olduğu görülmüştür. Kolay mizaca sahip çocukların ise ilerleyen yıllarda da daha olumlu ve uyumlu bir yetişkinlik geçirdiği tespit edilmiştir (Muris ve Ollendick, 2005).

Kuramın öne sürdüğü bir diğer kavram ise *uyum iyiliği* kavramıdır. Kurama göre çocuğun mizacı ile çevrenin beklentilerinin birbirine uyum sağlaması çocuğun uygun bir gelişim süreci yaşamasını kolaylaştıracaktır. Bu iki değişken arasındaki farklılıklar ise uyumsuzluğu beraberinde getirecek ve uygun olmayan gelişim sürecinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Chess ve Thomas, 1991).

Buss ve Plomin'in Mizaç Kuramı

Buss ve Plomin mizacı, erken yaşlarda ortaya çıkan bir dizi kalıtsal özellik olarak tanımlamaktadırlar. Mizacı açıklarken iki kriterin önemli olduğunun altı çizilmiştir. Bunlardan ilki kalıtsal olması iken ikincisi ise çocukluk döneminde ortaya çıkması ve daha sonraki yıllarda da istikrar göstermesidir. Ancak bu kapsamda kişilik özelliği olmayacak zeka ve diğer yetenekler ayrı tutulmuştur. Ayrıca yaşamın ilk yıllarında görülen ancak daha sonraki yaşamda kaybolma eğilimi gösteren ritmiklik gibi özelliklerin

yine mizacın parçası olmadığı ifade edilmiştir (Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess ve McCall, 1987).

Buss ve Plomin (1975) kuramlarında mizaç kategorileri olarak başlangıçta *duygusallık, aktivite, sosyallik ve dürtüsellik* olmak üzere dört farklı kategoriye öne sürmüşlerdir. Ancak dürtüsellik boyutunda elde edilen çelişkili sonuçlardan sonra bu boyutu modelden çıkarmışlardır (De Pauw ve Mervielde, 2010). Buss ve Plomin (1975;1984) mizacı oluşturan özellikleri aşağıdaki şekilde tanımlamıştır.

Duygusallık; soğukkanlı tepkisizlik ile kontrolden çıkmış olan yoğun duygusal tepkilere kadar ulaşan bir yelpaze olarak görülmektedir. Ağlama, öfke nöbetleri, kolay sakinleşememe, tiksindirici durumlara karşı düşük tepki, sinir sisteminde yer alan sempatik bölümünün yoğun aktivasyonu gibi duygusal uyarılma sonucu duygusal tepkileri içermektedir.

Aktivite; tempolu olma ve canlılık bu özelliğin temelini oluşturmaktadır. Bu boyutun bir ucu uyuşukluk düzeyinde hareketsizliği gösterirken diğer ucu hipomanik enerji düzeyindeki davranışları içermektedir. Konuşma ve hareketlerdeki hız, enerjik davranış süreleri gibi ölçütlerle gözlenebilmektedir. Daha çok davranışsal boyutlarla ilgilidir.

Sosyallik; yalnızlık yerine başkalarıyla bir arada olmayı tercih etme eğilimidir. Bu özelliğe sahip bireyler başka bireyler ile birlikte aktivitelere dahil olma, başkalarından ilgi görme gibi durumları tercih etmektedirler. Sosyal etkileşimleri başlatma eğilimleri, ilişki sayıları, başkalarıyla geçirilen zaman dilimleri bu boyutun tipik ölçütlerini oluşturmaktadır.

Belirlenen üç mizacın daha kalıtsal özellikler olduğunu belirten Buss ve Plomin daha sonraki açıklamalarında dürtüsellik mizaç özellikleri arasından çıkarıldığını ve teorinin hala revizyona açık olduğunu ifade etmişlerdir (Goldsmith ve ark. 1987).

Rothbart'ın Mizaç Kuramı

Rothbart ve Derryberry (1981; 1984) mizacı, tepkisellik ve öz düzenlemede nispeten istikrarlı olan ve biyolojik temellere dayanan bireysel farklılıklar olarak tanımlamaktadır. Tepkisellik alt boyutunda bireyin otonomik ve merkezi sinir sisteminin uyarılma hızını ve bu uyarılmaya karşı bireyin gecikme, yoğunluk, yükselme ve toparlanma süresi gibi davranışsal tepkileri değerlendirilirken öz düzenleme alt

boyutunda ise dikkat, kaçınma, engelleme gibi tepkiselliği düzenlemeye hizmet eden süreçler ele alınmaktadır. Mizacın duygusallık, aktivite ve dikkat kalıplarındaki bireysel farklılıklar olarak davranışsal olarak her yaş döneminde gözlemlenebildiği öne sürülmektedir.

Bebeklik dönemindeki mizaç, aktivite seviyesi, gülümseme, korku ve sınırlamalar ile birlikte sakinleşebilme ve yönelim süresi ölçüt değerler olurken (Rothbart, 1981) yetişkinler için ise otonomik reaktivite, rahatsızlığa duyarlılık, hayal kırıklığı, yüksek ve düşük yoğunluklu zevkler, dikkat kaydırma ve davranışsal inhibisyonlar değerlendirilmektedir (Derryberry ve Rothbart, 1984).

Bebeklerde mizacı değerlendirmek için yapılan çalışmalar ışığında Bebek Değerlendirme Anketini (Infant Behavior Questionnaire- IBQ) geliştiren Rothbart (1981), daha sonraki yıllarda Çocuk Davranış Anketiyle (Children's Behavioral Questionnaire- CBQ) yaptıkları çalışmalarda (Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher, 2001) birlikte daha büyük çocuklarda mizacı değerlendirmiştir. Rothbart bebeklerle yaptığı çalışmalar sonucunda hissedilen davranışsal, dikkat ve duygulanımlara göre olumlu tepkisellik ve olumsuz tepkisellik olmak üzere iki mizacı öne sürerken yaşamın ilk yılının sonuna doğru ise davranışsal engelleme boyutunun gözlemlendiğini ifade etmektedir (Rothbart, 1986b). Daha sonra çocukluk, yetişkinlik ve erinlik dönemlerini de kapsayan araştırmalar sonucunda üç farklı mizaç türü belirlenmiştir. Bu doğrultuda sosyal ortamlarda pozitif etkileşim, yüksek yoğunluk düzeyinde zevk veren uyaran arayışı gibi durumları içeren *dışa dönüklük*, korku, öfke, olumsuz duygulanım gibi kavramlarla ifade edilen *negatif duygulanım* ve son olarak da dikkati odaklama, düşük yoğunluktaki uyaranlarla memnuniyet, engelleme denetimi gibi özellikleri içeren *gayretli kontrol* boyutları tanımlanmıştır.

Rothbart kuramında, Thomas ve Chess'in (1981) öne sürdüğü davranış tarzının ötesinde bireysel deneyimler ve psikofizyolojik işleyişteki farklılıklara dikkat çektiğini, Goldsmith ve Compos gibi mizaç alanın duygusallıkla sınırlı olmadığını ve bu duygusallığı Buss ve Plomin gibi sadece olumsuz duygularla sınırlandırılmadığını ifade etmektedir. Mizacın duygu alanının ötesinde yönelim ve motor aktivasyon yönlerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır (Goldsmith ve ark., 1987).

Goldsmith'in Mizaç Kuramı

Goldsmith ve Campos mizacı, duyguları ve uyarılmaları deneyimleme ve ifade etmedeki bireysel farklılıklar olarak tanımlamaktadır. Mizacın daha çok duygusal yönlerine değinen araştırmacılar mizaç için doğası gereği duygusal olması, bireysel farklılıkları barındırması, mizacın nispeten istikrarlı olması ve duygunun ifade edici yönleriyle ilişkili olması gibi bir takım kriterleri temel almaktadırlar (Goldsmith ve ark., 1987).

Mizacın duygularla açıklanmasında özellikle duyguların bireyin yaşantısında önemli rolü olmasından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Campos ve arkadaşları duyguların dört kritik öneminden bahsetmektedir. Bunlar;

1. Duygular, içsel psikolojik süreçleri düzenlemektedir
2. Duygular, sosyal ve kişilerarası davranışları önemli derecede düzenlemektedir
3. Temel duygular yüz, jest ve ses ile benzersiz kalıpları ile belirlenmektedir
4. Temel duygular doğuştan gelen bir temelle kodlanmamış iletişim sürecini kullanmaktadır (Goldsmith ve ark., 1987).

Çalışmalarında özellikle öfke, üzüntü, korku, neşe, zevk, iğrenme, ilgi ve şaşkınlık gibi birincil duyguları dikkate alan kuramcılar daha çok çocuklar üzerinde araştırmalar yapmışlardır. Bunun dışında kalan duyguların önemli bir kısmını iki durumdan dolayı mizacın temel unsurları olamayacaklarını ifade etmişlerdir. Bu durumlar; bazı duyguların birincil duygulardan daha geç ortaya çıkması ve biyolojik hedeflerle ilişkilerinin zayıf olmasıdır. Mizacın kişiliğin bir parçası ve ileriki yıllarda birçok davranışın temeli olduğunu savunan Goldsmith ve Campos, duygusal ifadenin ve duygusal uyarılabilirliğin mizacın temelini oluşturduğunu ifade etmektedirler. Bu doğrultuda da başkalarının duygusal ifadelerini tanıma, çözme ve hissetme becerisinde mizacı tanımlayan bireysel farklılıklar olduğunu savunmaktadırlar. Bu farklılıkların da sosyal etkileşimlerde önemli bir rol oynadığını öne sürmektedirler (Goldsmith ve ark., 1987).

Avustralya Mizaç Projesi

Mizacın uzun dönemde etkilerini incelemek isteyen Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) 2443 ailenin katılım sağladığı ve yaklaşık 15 yıl süren boylamsal bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Ebeveynlik ve mizacın uyumunun ele alındığı araştırmada mizacın,

sonraki yıllarda ortaya çıkan duygu ve davranışsal uyum üzerindeki etkisi ana tema olmuştur.

Araştırmalar ışığında mizaç, çocuğun ilk yıllarından itibaren görülebilen davranış tarzındaki bireysel farklılıklar olarak değerlendirilirken uyarılmalara karşı duygusal, motor ve dikkat tepkiselliği, davranışsal ve öz düzenleme kalıplarındaki bireysel farklılıklara dikkat çekilmektedir (Sanson, Hemphill ve Smart, 2002). Bu çalışmalar ışığında sinirlilik, sınırlamalara karşı öfke, yeniliklerden kaçış içeren *tepkisellik/negatif duygusallık*, yeni durumlara ve insanlara yaklaşma ya da kaçınma veya temkinli olma eğilimini tanımlayan *yaklaşma/geri çekilme*, bunun yanı sıra *aktivite/ritmiklik* olmak üzere mizacın üç yönü kabul görmüştür. (Sanson, Hemphill ve Smart, 2004).

Prior, Sanson ve Oberklaid (1989), çocukluk dönemi mizacı ile ilgili dört farklı boyut tanımlamıştır.

1) *Sıcakkanlılık/Utangaçlık*: Yeni karşılaşılan durumlara/insanlara karşı utangaç veya dışa dönük davranışlar sergileme eğilimidir.

2) *Tepkisellik*: Uyarılara karşı tepki verme düzeyi ve çocuğun olumsuz deneyimlerine karşı tepki verme güçlüğü olarak tanımlanmaktadır.

3) *Sebatkârlık*: Dikkati gelen uyarana karşı yoğunlaştırabilme, dikkati sürdürme ve kontrol edebilme düzeyi olarak tanımlanmaktadır.

4) *Ritmiklik*: Yeme, uyku, tuvalet düzeni gibi davranışların tutarlılığı ve düzenliliğini ifade eder (Sanson, Hemphill, Smart, 2004).

Bu kurama göre mizacın duygu, davranış ve dikkatin düzenlenmesiyle önemli derecede bir ilişki içerisinde olduğu belirtilirken, mizacı hangi yaşantıların etkilediğini açıklamaya çalışmışlardır. Bu kapsamda ebeveyn ve sosyal ilişkilerle etkileşimleri üzerinde durmuşlardır(Sanson, Hemphill ve Smart, 2004).

Mizaç konusunda kuramlar çeşitli görüşleri öne sürmüş olsa bile genel olarak mizacın kalıtsal özellikleri en çok barındıran ve bireyleri diğer bireylerden ayıran en önemli davranış, duygu ve dikkat eylemleri olduğu konusunda genel bir kanının olduğundan söz edilebilir. Bireylerin gelişim süreçlerinde en önemli gelişim alanlarından olan ahlak gelişiminin hangi etkenlerden etkilendiğini araştıran çalışmalarda mizaç konusu ön plana çıkmaya başlamaktadır (Kochanska ve Aksan, 2006).

Mizaç türüne göre çocukların ahlaki gelişimlerini ve ahlaki yargılarının değişiklik gösterebileceğini belirten araştırmalar bulunmaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda çekingen mizaç türüne sahip bireylerin dürtüsel davranışlar sergilememesi ve temkinli davranmasından dolayı kurallara uygun davranma ve ahlaki standartların içselleştirilmesi

gibi ahlaki gelişim göstergeleri konusunda diğer mizaç türüne sahip çocuklara göre daha avantajlı olduğu bulunmuştur (Cornell ve Frick, 2007; Kochanska ve Aksan, 2006).

Avustralyalı çocuklarla yapılan çalışmalarda tepkisellik ile sorunlu sosyal davranış arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sanson, Smart, Prior, Oberklaid ve Pedlow, 1994). Diener ve Kim (2004) ise tepkiselliğin antisosyal kişilik özellikleriyle, korku ve üzüntünün ise prososyal kişilik özellikleriyle ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Meesters ve arkadaşları (2017), duygusal sıcaklık davranışları gösteren çocukların ahlaki duygularla olumlu ilişkiler gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşı utangaç çocukların ise olumlu davranışları yeterince tanımadıklarını bulgulayan araştırmalar bulunmaktadır (Ferguson ve Stegge, 1995).

Kochanska (1991), özellikle endişeli ve korkulu mizaca sahip çocuklarda ahlaki yönelimi ve vicdan gelişimi içi ebeveynler tarafından sergilenen sınırlı güç iddia tekniklerinin (çocukların davranışını kontrol etmek için ceza ve tehdit kullanımının) tercih edilebilecek bir seçenek olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir araştırmada ise çekingen çocuklar için pozitif ebeveynliğin yüksek düzey ahlaki davranışlarda katkı sunduğu görülmüştür (Hinnant, Nelson, O'Brien, Keane, ve Calkins, 2013). Yine Augustine ve Stifter (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda coşkulu mizaç yapısına sahip olan çocukların anneleri tarafından yönlendirmeleri ile yüksek ahlaki davranış gösterme eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Mizaç ve ahlak ilişkisini araştıran araştırmacıların ebeveyn stilleri ve çocukların bu tutumları algılayış biçimlerinin ahlaki davranış veya ahlaki muhakemelerde etkileyici bir rol oynadığını öne sürmeleri mizaç ile birlikte ebeveyn tutumunun da ele alınması gereğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu araştırmada ahlaki gelişimde mizacın etkisi araştırılırken aynı zamanda ebeveyn tutumlarının da etkisi göz önünde bulundurulması hedeflenmektedir.

Ebeveyn Tutumu ve Ahlak Gelişimi

Çocuğun gerek psikolojik gerek fiziksel gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerlemesinde ailenin yer aldığı psikolojik atmosfer belirleyici rol oynamaktadır. Ebeveynler belki de bir varoluşsal kaygıyla kendilerine ait olanları geleceğe aktarma konusunda ölümsüzlük sembolü olarak gördükleri çocuklarına değerlerini ve inançlarını aktarma konusunda bir çocuk yetiştirme tarzı belirlemektedirler. Ebeveynlik bağlamı

olarak da adlandırılan bu durum ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecindeki tutum ve davranışları kapsamaktadır (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010).

Ebeveynlik tutumlarında çeşitli boyutlar araştırmacılar tarafından öne sürülmektedir. Bu boyutlarda genelde duygusal ve araçsal bileşenlere değinilmektedir. Ebeveynlik stillerinde psikodinamik ve davranışsal yaklaşımları içeren tipolojik tanımlar yapılmaktadır (Mounts ve Allen, 2019).

Baumrind (1966), *demokratik/dengeli (authoritative)*, *otoriter (authoritarian)* ve *izin verici (permissive)* stil olmak üzere üç farklı ebeveynlik stilini içeren tipoloji geliştirmiş ve bu stillerin farklı gelişimsel sonuçlara etki edeceğini öne sürmüştür. *Demokratik/dengeli* ebeveynlik tarzı çocuk yetiştirmede en rasyonel tarz olarak öne sürülmektedir. Bu tarza sahip ebeveynler çocuklarıyla beraber muhakemelerde bulunmayı ve sözel alış verişini kullanırlar. Bu tür ebeveynler çocuklarına karşı sıkı bir kontrol uygularlar. Uygun davranışlara ilişkin beklentilerini iletirler ve çocuklar olgunlaştıkça sorumluluk alabildikleri ölçüde beklentiler değişebilmektedir (Mounts ve Allen, 2019). Steinberg (2001) demokratik/dengeli ebeveynlik tarzının çocukların gelişiminde sağladığı olumlu katkının sosyo-ekonomik veya etnik köken farklılığından daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Baumrind (1967) ise bu ebeveynlik tarzıyla yetişen çocukların sosyallik, öz-kontrol ve bağımsız davranma özelliklerinin daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

Otoriter ebeveynlik; bu tarz ebeveynlik stilini benimseyen ailelerde kurallara ve direktiflere mutlak itaat beklenmektedir. Ceza ve şiddet bu stilde zaman zaman kullanılabilir. Özerklik konusunda kısıtlamalara başvurulurken aynı zamanda çocuk için yüksek beklentiler sergilenmektedir. Bu tarza sahip ebeveynlerin diğer ebeveynlik tarzlarına göre daha düşük sıcaklık gösterdikleri izlenmektedir. Bu ailede büyüyen çocukların daha fazla vicdanlı olabildikleri gibi aynı zamanda daha özgüvensiz ve akran ilişkilerinde daha çok zorluk çekmektedirler (Baumrind 1966;1967).

İzinverici ebeveynlik; bu ebeveynlik tarzına sahip ebeveynlerde çocuklarına karşı yüksek sıcaklık ve kabul söz konusudur. Ancak çocuklardan davranışsal beklenti çok düşüktür ve bu ailelerde çocuklar kendi davranış ve etkinliklerini kendileri düzenlemektedirler. Bu ailelerde büyüyen çocukların düşük öz kontrol, sorumluluk alma ve stresle başa çıkmada sorunlar yaşandığı görülmüştür (Baumrind, 1966; Darling ve Steinberg, 1993).

Sıcaklık ve kontrol bileşenlerini temel alarak tipolojisini geliştiren Baumrind (1991) daha sonraki yıllarda ebeveynlik stillerine *ilgisiz (neglectful)* boyutunu da

eklemiştir. Bu tarza sahip ebeveynler çocuklarına karşı ilgisiz olmakla birlikte aynı zamanda bir kontrol çabaları da bulunmamaktadır. Çocuklarının davranışları ve seçimleri konusunda bir müdahaleleri bulunmamaktadır. Bu ebeveyn tarzına sahip çocukların çeşitli değişkenler konusunda düşük sonuçlar gösterdikleri izlenmiştir (Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush, 1991).

1960'lı yıllardan itibaren ebeveyn ve çocuk ilişkisini ele alan bir başka kuramcı da Ronald Rohner olmuştur. Rohner ve Rohner (1981) ebeveyn ve çocuk ilişkisini sıcaklık ve kontrol boyutları temelinde ele alarak *Ebeveyn Kabul Red- Kontrol Kuramını* öne sürmüşlerdir. Bu teoriye göre sıcaklık ile kontrol, iki ayrı boyutu oluştururken bu boyutlar da kendi içinde iki uç oluşturmaktadır. Sevgi gösterme ve kabul etme, sıcaklık boyutunun bir tarafında yer alırken reddetme ve şefkat yoksunluğu diğer uç değeri oluşturmaktadır. Benzer şekilde izin vericilik ve kısıtlayıcılık kontrol boyutunun iki farklı uç değerini oluşturmaktadır (Rohner ve Rohner, 1981).

Bu teoriye göre ebeveyn kavramı çocuğun bakımını uzun süreli olarak üstlenmiş kişi olarak kullanılmaktadır. Yani ebeveyn olmak sadece biyolojik bağ zorunluluğu gerektirmemektedir. Bu kapsamda çocuğun uzun süreli bakımını üstlenmiş olan büyük ebeveynler (anneanne, babaanne, dede vb.), akrabalar veya çocuğu evlat edinen kişiler de ebeveyn olarak kabul edilmektedir (Öngider ve Karadeniz 2008).

İki alt boyuttan oluşan teorinin ilk alt boyutu *ebeveyn sıcaklığıdır* boyutudur. Bu boyutun bir ucu *kabulü* diğer ucu ise *reddetmeyi* içermektedir. Sıcaklık gösteren ve kabul edici ebeveynler genellikle çocuklarına karşı sevgilerini gösterebilir, kişiliklerini onaylar ve çocuklarının refahlarını düşünerek hareket ederler. Bu ebeveynler çocuklarına karşı ilgiyi sözlü (övmek, ninniler söylemek, davranışlarını onaylamak, teselli etmek, başka sevgi sözcükleri kullanmak vb.) veya fiziksel (sarılmak, kucaklamak, oyunlar oynamak, öpmek vb.) olarak gösterirler. Bu boyutta en önemli hususlardan biri de kendiliğinden ortaya çıkan sevgi ve şefkatin çocuk tarafından talep edilince gösterilenden daha anlamlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sorumluluk gereği ortaya çıkan rutin bakımlar ve eğlendirmeler de yine sıcaklı ve şefkati göstermemektedir (Rohner ve Rohner, 1981).

Ebeveyn sıcaklığı boyutunun diğer bir ucunu oluşturan *ebeveyn reddi* ise çocuğa karşı sıcaklık ve şefkat göstermeme veya bu davranışları sergilemelerde büyük ölçüde geri çekilmeler olarak tanımlanmaktadır. Bu tür ebeveynler çocuklarına karşı içlerinde ciddi bir sevgi barındırmazlar. Çocuklarıyla oyunlar oynamamakta, onlara sözel veya fiziksel olumsuz tepkiler vermekte ve zaman zaman da onları bir yük olarak görebilmektedirler. Bu tür yaklaşım gösteren ebeveynler genelde çocuklarına karşı

anlayışsız davranmakta ve diğer çocuklarla kıyaslamaktadırlar (Rohner ve Rohner, 1981). Çocuklarda algılanan ebeveyn reddi dört farklı tutumla kendini gösterebilmektedir (Rohner, 1986).

Ebeveynlerin reddedici tutumları arasında görülebilecek ilk davranış biçimi *soğuk/ilgisizlik* olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımı sergileyen ebeveynlerde genelde çocuğa karşı sıcaklık ve sevgi içeren davranışlarda azalma veya tamamen ortadan kalkması görülebilmektedir. Bu tür davranışları sergileyen ebeveynler çocukları tarafından reddedici olarak algılanmaktadır (Rohner ve Khaleque, 2002).

Reddedici tutumların bir diğer davranış biçimi ise *düşmancıl/saldırgan* tutum olarak ifade edilmektedir. Ebeveyn düşmanlığı çocuğa karşı sergilenen öfke, düşmanlık veya kızgınlığın duygusal bir yaklaşımı tanımlarken, saldırganlık ise çocuğa fiziksel veya sözel olarak zarar vermeyi amaçlayan eylemler olarak nitelendirilmektedir. Bu ebeveynlik tarzını sergileyen ebeveynler genelde çocuklarını sert bir şekilde eleştirebilir, yerebilir, alay edebilir, kaba veya şiddet içeren eylemlerde bulunabilir veya acımasızca çok sert cezalarla cezalandırabilir (Rohner ve Rohner, 1981).

Ebeveynlerin reddedici tutum gösterdiklerine işaret eden bir diğer yaklaşım tarzı da *ihmal/kayıtsızlıktır*. Bu tür ebeveynler çocuklarıyla birlikte minimum vakit geçirme eğiliminde olurken onların refahı konusunda da pek ilgili görünmezler. Çocuğun taleplerini görmezden gelebilirler. Bu tür ebeveynler çok fazla düşmanca tavır sergilemezler ancak genelde soğuk, ilgisiz, anlayışsız ve mesafeli bir etkileşimi tercih etmektedirler. Çocuklar bu ebeveynleri genelde erişilemez olarak görmektedirler (Rohner ve Rohner, 1981).

Ebeveyn reddinin bir başka göstergesi ise *ayrışmamış ret* yaklaşımıdır. Bu ebeveynlik tarzında dışarıdan bir gözlemci redde ilişkin davranışları gözlemleyemeyebilir. Bu ebeveynler çocuklarına karşı açık bir şekilde reddetme davranışı sergilememesine rağmen çocuklar tarafından ebeveynlerinin kendilerini umursamadığı ya da sevmediği düşünülmektedir (Rohner, 1986).

Kurama sonradan eklenen *ebeveyn kontrol* boyutu diğer alt boyuttan bağımsız bir şekilde ele alınmaktadır. Bir ucu izin vericilik diğer ucu ise ebeveyn kısıtlayıcılığı olarak tanımlan kontrol boyutu, ebeveynlerin çocukların davranışlarına ne ölçüde sınırlama getirdiğini ve bu kısıtlamaların ne ölçüde uygulandığına bağlıdır. Çocukların davranışlarını nadiren kontrol eden ebeveynler bu boyutun bir ucunda yer alırken diğer ucunda ise çocuklarının davranışlarını her an takip, kontrol veya manipüle eden ebeveynler oluşturmaktadır. Bu boyutta çocukların sadece davranışları değil bunun yanı

sıra cinsel yaşam, tuvalet eğitimi, evin temizliği, düzenliliği, itaat ve saldırganlık gibi alanlarda yer almaktadır (Rohner ve Rohner, 1981).

Rohner ve Britner (2002) ebeveyn reddinin bireyin gelişiminde yol açabileceği ruhsal problemlere ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi sonucunda yüzlerce kültürler arası çalışmayı incelemişlerdir. Yaptıkları çalışma sonucunda dünya üzerinde birçok ülkede yapılan çalışmaların sonucunda ebeveyn reddinin çocuklarda ve hatta ilerleyen yıllarda da bireylerde depresyon, davranış problemleri ve madde bağımlılığı gibi değişkenlerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmacılara göre ebeveyn reddinin cinsiyet, ırk, dil, sosyokültürel yaşantı ve diğer değişkenlere bakılmaksızın her bireyin gelişiminde sosyal, duygusal, davranışsal ve sosyo-bilişsel sorunların önemli etkeni olduğu birçok araştırma tarafından kanıtlanmıştır.

Ebeveynlerin çocukların gelişiminde etkin olmaya çalıştıkları alanlardan biri de ahlaki gelişim alanını da içeren sosyal davranış normlarının içselleştirilmesi eğilimidir. Bu kapsamda ebeveynler çocuklarının kurallara uygun bir şekilde ilerlemesini önceliklendirebilir (Loudová ve Lašek, 2015).

Sosyal alan kuramına göre ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimleri, çocukların sosyal deneyimlerindeki ahlaki bilginin inşasında kullanılabilecek bir yön olarak görülmektedir. Bu görüşe göre ebeveynler, kuralların nerden geldiğini açıklamaları ve ahlaki ihlallere karşı uygun tepkiler vererek çocukların eylemleri hakkında detaylı düşünmesine yardımcı olarak ahlaki gelişimi kolaylaştırabilir (Smetana, 1999).

Literatür incelendiğinde ebeveyn tutumları ile çocukların ahlaki yargıları ve ahlaki gelişimiyle ilişkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Augustine ve Stifter, 2014; Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst ve Wilkinson, 2007; Cesur ve Küyel, 2012; Hinnant, Nelson, O'Brien, Keane ve Calkins, 2013; Janssens ve Dekovic, 1997; Laible, Eye ve Carlo, 2008; Smetana, 1997). Yapılan araştırmalar ışığında ebeveynler tarafından gösterilen yüksek sıcaklık tutumunun çocuğun ahlaki gelişimi (Sengsavang, Willemsen ve Krettenauer, 2015), yüksek ahlaki muhakeme (Hinnant ve ark. 2013), prososyal davranışlarıyla (Janssens ve Dekovic, 1997), özgeciliği (Richaud, Mesurado, ve Lemos, 2013) ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Ebeveyn tutumlarının diğer bir alt boyutunu oluşturan kontrol boyutunun da yine çocukların ahlaki gelişiminde rol oynadığını belirten çalışmaların olduğu görülmüştür (Mounts ve Allen, 2019). Ebeveynler tarafından gösterilen doğru davranış kontrolünün çocukların prososyal davranışlarıyla (Carlo ve ark., 2007) ve vicdani yaklaşımıyla

(Laible, Eye ve Carlo, 2008) anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki içindeyken düşmancıl tutum ile prososyala davranış arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yakın bir zamanda Schütz ve Baker (2023) tarafından yapılmış bir araştırma orta çocukluk döneminde bulunan 194 çocukla ebeveyn sıcaklığı, sert ebeveynlik ve mizacın ahlaki benlik ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn sıcaklığı ve dürtüsellik ile ahlaki benlik arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu izlenmiştir.

Laible, Eye ve Carlo (2008) 113 ergen ile yaptıkları çalışmada ebeveyn tutumlarının mizacın ve sosyal davranışların vicdan ile ilişkisini incelemişlerdir. Vicdanı suçluluk, utanç, sempati, öfke ve empati olarak tanımladıkları ahlaki duygulanım ile içselleştirme ve prososyal ahlaki muhakeme olmak üzere iki boyutta ele almışlardır. Yapılan çalışmada ebeveyn disiplinin her iki boyutla da ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda yüksek düzeyde yönlendirici disiplin ve düşük düzeyde gösterilen güç savaşının ahlaki duygulanım ile pozitif ilişkiliyken yüksek düzeyde ısrarcı disiplinin ise ahlaki biliş ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Türkiye’de Cesur ve Küyel (2012) tarafından yapılan çalışmada ise 60 üniversite öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırmada ebeveynlerin çocuklarını cezalandırma bağlamlarıyla çocukların ahlaki muhakemeleri arasında ilişki olduğu görülürken ebeveyn tutumlarının çocuğun cinsiyetiyle de önemli ölçüde ilişkili olduğu görülmüştür. Ebeveyn tutumları ile özellikle erkek öğrencilerin ahlaki muhakemeleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu izlenmiştir. Annelerin aşırı kontrol tutumları ile çocukların kendilerini adil olarak değerlendirmeleri arasında pozitif yönde, annelerin arkadaşlık tutumlarıyla çocukların kendilerini adil olarak tanımlamaları arasında ise negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Eisenberg, Lennon ve Roth (1983) ise okul öncesi (5-6 yaş) ve ilkökul (7-8 yaş) çocuklarının ileri düzey ahlaki muhakemelerini inceledikleri çalışmada ebeveynlerin ceza verme, otoriterlik düzeyleri, empatik ve destekleyici yaklaşımların bu muhakeme becerileriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Ceza vermeyen, otoriter yaklaşım sergilemeyen, empatik ve destekleyici tutum gösteren ebeveynlere sahip olan çocukların gelişmiş ahlaki muhakeme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş bağlamında farklılığın incelendiği çalışmada ise okul öncesi çocukların ahlaki muhakemeleriyle empatik ve destekleyici yaklaşım arasında pozitif ilişki bulunurken, ilkökul çocuklarının ahlaki muhakemelerinin ise otoriter olmayan ve cezalandırmayan ebeveyn tutumuyla pozitif yönlü bir ilişki gösterdiği bulgulanmıştır.

Kochanska, Padavich ve Koenig (1996) tarafından yürütülen çalışmada ise anne çocuk ilişkilerinde anne tarafından güç temelli (emredici ve baskıcı) yaklaşımların

çocukların ahlaki kararları ve durumları içselleştirmelerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Kochanska, Forman, Aksan ve Dunbar (2005) ise benzer şekil de tutumları arasında fiziksel ceza, güç içeren ve sertlik barındıran ebeveynlere sahip çocukların ahlaki duygu, ahlaki davranış ve ahlaki muhakemelerinde anlamlı derece düşüş olduğu gözlenmiştir.

Literatürde yer alan çalışmaların büyük bir çoğunluğu, ahlaki gelişimi bilişsel gelişimle ele alan Kohlberg ve Piaget'nin aksine ebeveynlerin tutumlarının çocukların ahlaki gelişimleri, ahlaki muhakemeleri veya ahlaki davranışlarıyla sanılandan daha fazla ilişkili olduğu sonucu görülmektedir. Sıcak, yetkeci, destekleyici ve işbirlikçi ebeveyn tutumlarının çocukların ahlaki gelişimlerinde olumlu anlamda katkı sağladığı görülürken buna karşın sert otoriter, düşmancıl ve ihmal/ilgisiz tutumun ön planda oluğu ebeveyn çocuk ilişkilerinde ise çocukların ahlaki muhakemelerinin daha düşük seviyede olduğu görülmektedir.

Ebeveyn tutumu ve ahlaki gelişim arasındaki ilişkinin incelendiği birçok çalışma olmasına rağmen Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmanın hala sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa kültürel değerleri aktarma konusunda önemli bir araç olan ebeveyn tutumlarının içinde bulunulan kültürün etkilerinin göz ardı edilemeyeceği belirtilmektedir (Sümer ve ark. 2010). Daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında otonomi, kontrol, geleneksel toplulukçu değerler ve özerkliğin beraber görülebilen, disiplin ve sıcaklık boyutlarının birbirinin karşısı değil tamamlayıcısı olduğu görülmüştür. Ayrıca batı kültüründe olumsuz olarak görülebilen aşırı korumacı yaklaşım toplulukçu kültürlerde bu durum olumlu koruma olarak algılanabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2005; 2007; Sümer ve ark., 2010; Cesur ve Küyel, 2012). Her ne kadar yurt dışında yapılan araştırmalar, ebeveyn tutumu ile çocukların ahlaki yargıları veya ahlaki gelişimleri arasında bir takım ilişkileri ortaya koysa da toplulukçu bir yapıda görünen Türkiye'de de bu ilişkilerin daha çok çalışılması gereğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen Tutumu ve Ahlak Gelişimi

Bireyin sosyalleşmesi ve topluma ilişkin kuralları edindiği yerlerden biri de okul ortamıdır. Öğrencinin okul ortamında bulunduğu zaman diliminde ise en çok etkilendiği faktörlerin başında ise öğretmen gelmektedir. Öğretmenlerin verdiği eğitimin temel amacı bireyde istendik davranış değişikliği oluşturmada hareketle, öğrencinin okul

yaşamında aldığı eğitimin sadece akademik başarıyı getirmesi değil bunun yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de başarılı bir şekilde tamamlaması beklenmektedir. Bu gelişim türlerinden biri olan ahlak gelişim konusunda da okulun ve özellikle de öğretmenin önemli bir yeri olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Pantić ve Wubbels, 2012).

Schuitema, Ten Dam ve Veugelers (2008) okul yaşamının birçok yönüyle ahlaki gelişimin kurucu unsurlarından oluşunu bu kapsamda da okul kültürünün ve öğretmenin ahlaki gelişimdeki rolünün son derece önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilere karşı olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin öğrenci başarısını ve etik davranışları teşvik etme olasılığı daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Haberman, 1995).

Öğretmenler, sınıf ortamlarında sosyal yaşamı belirli bir şekilde biçimlendirerek öğrencilerin topluluk ve okul üyeliği deneyimlerini etkilemektedirler. Bu çerçevede öğretmenlerin anlatımlarında seçtikleri konular, belirli cevapların doğruluğunda gösterdikleri ısrar, öğrencilere bir konu hakkında gerçekleri aramaları konusunda sergiledikleri teşvik, sınıf kuralları, disiplin ve zaman zaman mükemmelliği teşvik etmeleri ile değerli dolaylı olarak aktarmaktadırlar (Narvaez, 2008).

Carr (1993) öğretmenin ahlaki gelişimdeki rolünü ele aldığı çalışmasında öğretmenin iki farklı yaklaşımını ele almıştır. Bu yaklaşımlar *babacanlık (paternalizm)* ve *liberalizm* olarak belirlenmiştir. Car (1993) bu yaklaşımları şu şekilde tanımlamaktadır;

Babacanlık (paternalizm). Bu yaklaşıma göre bilgelikleri, deneyimleri ve üstün kavrayışları sayesinde başkaları için neyin iyi neyin yanlış olduğuna karar verme hakkına sahip olduğuna inanılır. Bu yaklaşıma göre tüm ahlaki perspektifler eşit değildir bu perspektiflerin bazıları yanlış bazıları ise doğru olarak yargılanabilir. Eğitimin temeli gençlere hakkı ve iyi olan değerlerin aktarılması olarak görülmektedir. Doğru davranışlar ancak bunlara sahip olan kişiler tarafından başarılı bir şekilde aktarılabilmesine inanılırken bir öğretmenin başka birine ahlaki bir örnek olacağından tutarsız kişisel nitelikleri benimsememesi ve sergilememesi beklenmektedir.

Paternalist yaklaşımda öğretmen sosyal değerlerin somutlaşmış hali olarak görülmektedir. Geleneksel ve biraz da katı bir yaklaşımın benimsendiği bu düşüncede öğretmenin toplumun büyük bir kısmı tarafından benimsenen değer yargılarına aykırı hareket etmesi beklenmeyen bir durumdur (Car, 1993).

Liberalizm. Bu anlayışa göre başkalarının yaşamına kabullenemez müdahaleler dışında bireyler sergileyecekleri davranış, tutum ve değerlerini özgürce seçme hakkına

sahiptir. Bu yaklaşım paternalist yaklaşımın aksine öğretmenleri ahlaki koruyuculuk rollerine ve öğrencinin ahlaki açıdan iyileştirmelerinde etkisine şüphe ile yaklaşmaktadır. Bu nedenle değerler kişisel tercih olarak görülmekte ve öğretmenlerin de mesleki etiğin temellerini ihlal etmediği sürece tercihleri konusunda özerkliğe sahip olduğuna inanılır. Bu görüşe göre öğretmenler ebeveynlerin ve öğrencilerin değerleri üzerinde önemli bir söz hakkına sahip değildirler ve bu bakış açısıyla ahlaki değerlerin aşılması öncelikli olarak ebeveynleri sorumluluğundadır. Öğretmenler öncelikli olarak çocuğun akademik başarılarıyla ilgilenmelidirler (Pantić ve Wubbels, 2012).

Pantić ve Wubbels (2012) bu iki bakışın ideal öğretmen nasıl olması sorusunu da beraberinde getireceğine işaret ederek bağlama göre hem paternalist hem de liberal bakış açısının özelliklerinin beraber olabileceği *sosyal görecelik* olarak üçüncü bir yaklaşım tanımlamışlardır. Bu anlayışa göre öğretmenin insanın yaşantısını etkileyecek değerlerin kişisel, ahlaki ve sosyal gelişimine katkıda bulunma şekilleri açısından değerlendirilebileceği ve zaman içinde sosyal ve kültürel bağlamlara göre değişebileceği, toplulukçu bir perspektiften sunulan değerlerin liberal görüşlerin eleştirileriyle uyumlu görüşlere dönüşmesinin mümkün olabileceğini öne sürmektedirler.

Sınıf yönetimine ilişkin kişilerarası yaklaşım öğretmen ve öğrenciler arasında verimli ilişkiler kurmayı amaç edinmektedir. Öğretmen öğrenci ilişkisinde öğretmenin sergileyeceği *kontrol* ve *bağlılık* davranışları temel oluşturmaktadır (Wubbels, 2011). Wubbels, Brekelmans, Den Brok ve Van Tartwijk (2006) yaptıkları araştırmalar sonucunda başarılı öğretmenlerin daha çok baskın (yüksek kontrol) ve işbirlikçi (yüksek bağlılık) davranışları gösterdiklerini gözlemlemişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerle göz teması kurma, nispeten yüksek sesle, empatik konuşma gibi davranışların ilişkilerin daha başarılı olarak kurulmasında rol oynadığı görülmüştür.

Wubbels ve arkadaşları (2006) öğretmen davranışlarını *otoriter* ve *demokratik* olmak üzere iki kategoriye ayırmaktadırlar. Bu kapsamda *otoriter öğretmenler* öğrencilerin kontrol altında tutulması gerektiğini, fazla özgürlüğün zararlı olduğunu, öğrencileri özgürce bırakılmalarının onların dikkatini dağıtacağını belirtirler. *Demokratik öğretmenlerin* ise, öğrencilerinin her şeyden önce sınıf atmosferini sevmesi gerektiğini, bunun için hoş ve ödüllendirici bir ortamın sağlanmasının öğrenciyi güdüleyeceğini ve başarısını artıracaklarını belirtmektedirler. Demokratik öğretmen öğrenciye daha yakındır, ona güvenir ve sorumluluk verir (Akt. Erdoğan, 2013).

Erdoğan (2013) 583 beşinci sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada öğretmenlerin demokratik tutumlar sergilemesi öğrencinin yaratıcı düşünme becerisiyle ilişkili olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demokratik tutumunun öğrencilerin, yeni alternatifleri arama, karmaşık problem ya da fikirleri algılayabilme, kendi düşüncelerini savunabilme, cesaretli olabilme, tahminde bulunabilme, kendi kendini eleştirebilme ya da başarısızlığını açık bir şekilde ifade edebilme olarak ifade edilen risk alabilme yeteneklerinin gelişimine destek olduğu araştırmanın diğer bulguları arasında yer almıştır.

Öğretmenin eğitim desteğinin yanı sıra büründüğü rol modellik öğrencinin gelişimi için önem kazanmaktadır. Kristjansson (2006) çocukların değerleri benimseyebilmeleri için didaktik bir eyleme ya da rol modele ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Benzer bir şekilde Skoe (2010) öğretmenlerin öğrenciler için özen duygusunu canlandırarak ahlaki modeller olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda örnek davranışlar gösteren öğretmenler, öğrencilerin ileride kendi becerilerini geliştirerek ileride topluma katkı sağlayacak bir zemin yaratacağı düşünülmektedir (Narinasamy ve Logeswaran, 2015).

Iqbal, Khaleeq ve Ramzan (2018) öğretmenlerin ahlaki eğitimlere yönelik stratejilerini belirlemek için yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin ahlaki gelişimlerinde kilit rol oynadıklarını ve öğrencilerin ahlaki gelişimlerine kullanılan sınıf stratejilerinin katkı sağladığını belirtmişlerdir. Henson (2020) ise 30 öğretmen ile yaptığı araştırmada çocuğun ahlaki gelişimde kimin rolünün ön planda olduğunu araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretim sürecinin doğasındaki ahlakilik nedeniyle öğretmenleri ahlaki liderler olarak gören öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Ancak bir kısmı da ahlak gelişiminde öğretmenlerin bu konuda bir rol üstlenmemesi gerektiğine inanmakla birlikte ve çocuğun ahlaki gelişiminde ebeveynin daha çok sorumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Kohlberg ve Hersh (1977) ise öğretmenin, öğrencinin ahlaki gelişiminde önemli rol oynadığını belirterek öğrencinin gerçek ahlaki çatışmaları düşünmelerine ve bu çatışmaları çözerken kullandığı akıl yürütmelerde düşünme biçimindeki tutarsızlıkları ve yetersizlikleri görmesine ve bunları çözme yollarını bulmasına yardımcı olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu durum öğrencinin sosyal yaşamında karşılaşılabileceği durumlara ilişkin öğretmenin rolünün önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Cinsiyet ve Ahlak Gelişimi

Ahlak gelişimi çalışmalarında kuramcılar arasında ayrımlara sebep olan en önemli değişkenlerden birinin cinsiyet olduğu görülmektedir. Freud (ahlak gelişimi sürecinde kadınların erkeklerden daha az adalet duygusu sergiledikleri, yargılarında daha çok şefkat ve düşmanlık duygularıyla etkilendiklerini öne sürmüştür (Akt. Fleming, 2005). Piaget çalışmalarında gözlemlerinin yeterli kanıt göstermediğinden cinsiyeti önemsiz görse de kızların özellikle küçük yaşlarda yasal konularda detay düşünme konusunda erkeklerden daha az geliştiğini öne sürmesi Gilligan (1986) tarafından eleştirilmiştir. Yine Kohlberg'in ahlaki gelişim basamaklarında kadınların genelde üçüncü basamakta ve erkeklerin ise genelde dördüncü basamakta olduğunu öne sürmesi (Kohlberg ve Kramer, 1969) eleştirilen konulardan biri olmuştur.

Gilligan (1986) kadınların ahlaki yargılarında farklı dinamiklerin olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda kadınların özellikle bakım ahlakı temelinde hareket ettiğini bu bakımdan yargılarında farklı kaygıların yer aldığını öne sürmüştür. Gilligan tarafından öne sürülen teori birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Skoe ve Marcia (1991) bakım ahlakı temelinde yaptıkları araştırmada kadınların bakım ahlakı konusunda erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Ancak bu kapsamda daha sonra yaptıkları araştırmalarda bulgular desteklenmemiştir. Benzer şekilde Jaffe ve Hyde (2000) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında bakım ahlakına ilişkin kadınların erkeklerden daha fazla bakım yönelimli yargı bildirdiklerini buna karşın erkeklerin ise daha çok adalet temelli bir eğilim sergilediklerini gözlemlemişlerdir. Ancak bu eğilimler arasındaki farklar düşük düzeyde olduğundan ve araştırmaların genelinde erkek ve kadınlar arasında ahlaki muhakeme konusunda fark görülmediğinden bu farklılığın anlamlı olmadığı ifade edilmiştir. Başka bir meta-analiz çalışması çalışmasında ise 77 araştırma incelenmiş ve benzer şekilde kadınlar ve erkekler arasında ahlaki muhakeme konusunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Walker, 1989).

Cinsiyet farklılığına ilişkin Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle cinsiyet açısından ahlaki muhakemelerde ve ahlaki gelişim sürecinde anlamlı bir ilişki görülmediği (Acuner, Camadan ve Türkan, 2014; Akkoyun, 1987; Özgüleç, 2001; Söylemez, 2017) izlenmiş olsa da kadınların ahlaki gelişim konusunda erkeklerden daha yüksek ahlaki yargılar sergilediğini öne süren çalışmalar da (Cesur ve Topçu 2010; Gültekin Hatunoğlu 2003 ve Kaya 1993) bulunmaktadır. Cinsiyetin ahlak gelişimi konusunda etkisi konusunda farklı sonuçlar olsa da son zamanlarda birçok yaklaşım

tarafından cinsiyetin belirgin bir etkisinin olmadığı savunulmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Yaş ve Ahlak Gelişimi

Ahlaki gelişimi bilişsel gelişimle birlikte ilerlediğini öne süren Piaget ve Kohlberg çocuğun ilk yıllarında bilişsel olarak yeterince olgunlaşma gerçekleşmediğinden ahlaki muhakeme yargılarının da varlığından söz edilemeyeceğini bu tür yargıların ilerleyen yaşlarda ortaya çıktığını ve üst düzeye ulaşacağını belirtmişlerdir (Fleming, 2005). Kohlberg ahlaki gelişimde üst evreler için bilişsel olgunlaşmanın gerekli olduğunu savunurken bu olgunlaşmanın da deneyimlerle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle yaşanan deneyimlerle birlikte bir ergenin bir yetişkinden daha üst evrelerde yer alabileceğini de belirtmiştir. Bu kapsamda Kohlberg tarafından ilk yapılan araştırmalar sonucunda 23 yaşından önce neredeyse hiçbir bireyin 5. ahlak evresine ulaşamadığı ancak daha sonraki araştırmalarında ise bu yaştan önce bazı kişilerin bu evreye ulaşabildiklerini gözlemlemiştir (Kohlberg, 1973; Kohlberg ve Turiel, 1974).

Martin, Shafto ve Vandeinse (1977) üç farklı öğretim kademesinde öğrenim gören 365 öğrenciyle yaptıkları araştırmalarda Rest tarafından revize edilmiş olan Kohlberg'in ahlaki gelişim basamaklarını temel alan ahlaki yargılar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda yaştan ahlaki muhakemelerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Rest, Narvaez, Thoma ve Bebeau (2000) tarafından yapılan araştırmada yaş ve eğitim düzeyinin ahlaki gelişimi etken değişkenler olduğunu gözlemlemiştir.

Yaş değişkeni konusunda önemli teoriler sunan Eliot Turiel ve arkadaşları yaştan önemini ve ahlaki muhakemenin ilerleyen yıllarda ortaya çıktığını savunan kuramcılarının aksine çok daha erken yaşlarda çocukların ahlaki ve toplumsal yargılara ilişkin görüş bildirdiğini öne sürmüşlerdir (Nucci ve Turiel, 1978). Nucci ve Turiel (1978) okul öncesi öğrencileri gözlemleyerek yaptıkları araştırmalarında çocukların bir kişiye zarar vermesini okula okul dışı kıyafet ile gelmekten daha kötü bir davranış olduğunu belirttiklerini izlemişlerdir. Bu çocukların ayrıca zarar, adalet ve hak gibi konuları içeren ahlaki yargılarında otoriteden bağımsız bir şekilde karar verdikleri görülmüştür.

Bloom ve Wynn tarafından yapılan araştırmalar ise ahlaki gelişimin başlangıç dönemi konusunda en ilginç bulguları oluşturmaktadır. Bir yaş altı bebeklerle yaptıkları çalışmada bebeklere bir kukla oyunu izletmişlerdir. Oyunda kutuyu açmaya çalışan bir

kuklaya yardım eden ve engel olan kuklalardan bebeklerin hangisini seçeceği gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda altı aylık bebeklerinin çoğunun kutuyu açmaya yardım eden kuklayı seçtikleri üç aylık bebeklerin ise yardım eden kuklaya daha uzun süre baktıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma ışığında araştırmacılar tarafından ahlaki düşünceler taşıyabilecek bu tepkilerin bireyin ilk aylarından itibaren şekillenmeye başlayabileceğinin araştırılması gerekliliği öne sürülmüştür (Bloom ve Wynn, 2016). Bu tartışma, araştırmaya mizaç değişkeninin eklenmesinde önemli bir unsur oluşturmaktadır. Bireylerin dünyaya geldikleri andan itibaren ahlaki yargılar konusunda da belirli bir eğilimi olup olmayacağının araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda araştırılmak istenen ilişkilerin belirlenebilmesi için kurulan araştırma modeli, araştırmaya dahil edilen çalışma grubu ve verilerin toplanma süreci açıklanmıştır. Bölümün sonunda ise toplanan verilerin hangi yöntemlerle çözümlendiği ve hangi programlarla analizlerin gerçekleştirildiği belirtilmiştir.

Araştırma Modeli

Çocuğun doğuştan getirdiği mizaç özellikleri ve sosyal etkileşimleri sırasında iletişimde olduğu ebeveynlerin ve öğretmen tutumlarının ahlaki yargılarıyla ilişkisinin incelendiği bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, Creswell (2003) tarafından bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemin, kavramların ve yaklaşımların birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Creswell (2006) karma araştırmaların *“nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamayı”* sağladığını ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde ahlaki yargılarla ilişkili farklı değişkenlerin olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ahlaki yargıların incelenmesi ve bu yargıların birey ve çevre ile ilgili ilişkisinin incelenmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu araştırmada Creswell (2006) tarafından sıralı araştırma tasarımı olarak adlandırdığı nitel verilerin yorumlanmasına yönelik olarak nicel verilerin toplanması aşamalarından oluşan model kullanılmıştır. Öncelikle çalışmada ahlaki yargıların belirlenmesine yönelik nitel yöntemler kullanılırken bu yargılara etkileyebileceği düşünülen algılanan ebeveyn tutumu, öğretmen tutumu ve mizaç özellikleri ise nicel yöntemlerle araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolay örnekleme yöntemiyle Diyarbakır ilinde yaşayan 9-10 yaş aralığındaki 80 çocuk ve bu çocukların anneleri olan 80 ebeveyninden oluşmaktadır. Ancak anketlerin değerlendirmesini önemli ölçüde etkileyecek 10 ve üzeri soru cevaplamayan beş ve veri setinde uç değerler taşıyan dört katılımcı araştırmadan çıkarılmıştır. Araştırmanın analizleri 71 katılımcı üzerinden devam etmiştir. Araştırmaya katılan çocukların hepsi örgün sistemde ilkokula devam etmektedir. Çalışmaya katılan çocukların %50,7'si (n=36) kız, %49,3'ü (n=35) erkeklerden oluşmaktadır. Çocukların sahip olduğu kardeş sayıları grupların birbirlerine yakın olması göz önüne alındığında üç grup (Tablo 3.1), anne ve baba eğitim düzeyleri beş grup ve algılanan ekonomik durumları ise üç grup olarak belirlenmiş ve dağılımları aşağıda yer alan tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 3.1.

Çalışmaya Katılan Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Kardeş Sayısı (Kendisi Dahil)	N	Yüzde (%)		
2 kardeş veya tek çocuk	24	33,8		
3 kardeş	23	32,4		
4 ve üzeri kardeş	24	33,8		
Toplam	71	100,0		
Ekonomik Durum	N	Yüzde(%)		
Orta ve altı	29	40,8		
İyi	32	45,1		
Çok İyi	10	14,1		
Toplam	71	100,0		
Ebeveynlerin Eğitim Durumları	Babanın Eğitim Düzeyi	Yüzde(%)	Annenin Eğitim Düzeyi	Yüzde(%)
İlkokul Mezunu	12	16,9	20	28,2
Ortaokul Mezunu	14	19,7	11	15,5
Lise Mezunu	14	19,7	12	16,9
Üniversite Mezunu	27	38	15	21,1
Diğer	4	5,6	13	18,3
Toplam	71	100,0	71	100,0

Araştırmaya katılan katılımcıların 24'ü tek çocuk veya bir kardeşe sahipken, 23'ü kendisi dahil 3 kardeş ve 24'ü ise kendisi dahil toplam 4 ve üzeri kardeşten oluşmaktadır. Görüşme sırasında çocuklara ekonomik durumlarını nasıl algıladıkları sorulmuş ve buna karşı 29 çocuk orta ve altı, 32 çocuk iyi ve 10 çocuk ise çok iyi şeklinde yanıt vermiştir. Ebeveyn eğitim durumlarına göre bakıldığında ise tablo 3.1. den de görüleceği üzere 4 katılımcının ebeveyninin herhangi bir örgün eğitimden mezun olmadığı, diğer

katılımcıların ebeveynlerinin ise örgün eğitim kademelerinden en az birini tamamladığı görülmektedir. Çocuklarla yapılan görüşme sırasında algıladıkları ekonomik durumları sorulmuş ve kötü, orta, iyi ve çok iyi şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Kötü diyen katılımcıların sayısı az olduğundan orta yanıtı veren grup ile birleştirilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların 29'u orta ve altı, 32'si iyi ve 10'u ise çok iyi yanıtını vermişlerdir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada çocukların farklı sosyal bağlamlardaki ihlallere ilişkin sosyal ve ahlaki yargılarının belirlenmesi ve algılanan ebeveyn tutumunun, algılanan öğretmen tutumunun, mizacın ve bazı demografik değişkenlerin bu yargılarla ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amaçları kapsamında kullanılacak ölçeklerin ve araştırmanın uygunluğu için Ankara Üniversitesi Etik Kurul'una yapılan başvuru sonucunda etik kurul onayı (EK-1) alınmıştır. Gerekli izinler sonrasında örnekleme dahil edilen çocuklar ve anneleri bir danışmanlık merkezine davet edilmiş, annelere bilgilendirilmiş onam formu ve çocukların mizaçlarını değerlendirmeleri için Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği anketi verilmiştir. Aynı zamanda çocuklara araştırmanın amacı anlatılmış ve nitel verilerin toplanması aşamasında gönüllülük temelli yapılacak görüşmelerde ses kaydı alınacağı bildirilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılmayı kabul eden çocuklarla görüşmeler yapılmış ardından algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan öğretmen tutumlarının belirlenmesi için Çocuklar İçin Ebeveyn Kabul Ret - Kontrol Baba Formu (kısa), Çocuklar İçin Ebeveyn Kabul Ret - Kontrol Anne Formu (kısa) ve Algılanan Öğretmen Davranış Ölçeği verilmiştir. Bu kapsamda çocuğun cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, kardeş sayısı, algılanan ekonomik durumu gibi veriler, çocuklardan görüşme sırasında alınmıştır.

Farklı sosyal etkileşimleri içeren senaryolara yönelik çocukların sosyal ve ahlaki yargılarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış yargısal durum senaryolarının, kurama uygunluğunun değerlendirilmesi için eğitim psikolojisi alanından iki ayrı uzmandan görüş alınmıştır. Uygun görüşü verilen yargısal durum senaryoları aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde beş farklı yargısal durum senaryosu çocuklara yöneltilmiştir. Bu senaryolardan üç tanesinde alt sorular da kullanılmıştır. Alt senaryolarda

olay ihlaline yönelik otoritenin izin verdiği belirtilmiş ve bu izinden sonra tekrar olay ihlalinin uygun olup olmadığı çocuklara sorulmuştur. Çocuklardan “evet”, “hayır”, “uygun” veya “uygun değil” şeklinde verdikleri yanıtların nedenlerinin de açıklanması istenmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmeler yaklaşık 10-15 dakika sürerken verilen yanıtlar izinleriyle ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada çocukların sosya ve ahlaki yargılarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen farklı sosyal etkileşimleri içeren yargısal durum senaryoları kullanılmıştır. Çocukların algılanan ebeveyn tutumlarını belirlemek için Ebeveyn Kabul-red/kontrol Ölçeği anne ve baba formları, algılanan öğretmen tutumunu ölçmek için Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve mizaçların belirlenebilmesi için Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır.

Farklı Sosyal Etkileşimlere İlişkin Yargısal Durum Senaryoları

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan çocukların sosyal ve ahlaki yargılarını belirlemek için sosyal alan kuramının belirttiği “*ahlak alanı*”, “*gelenek alanı*” ve “*kişisel alan*” temelinde üç sosyal bağlama yönelik olarak “*takım arkadaşlığı*”, “*ev kuralı*”, “*uyku saati*”, “*zarar verme*” ve “*oyuncak seçimi*” şeklinde toplam beş yargısal durum (Tablo 3.2.) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek-2).

Tablo 3.2.

Araştırmada Kullanılan Alan ve Temalara Göre Yargısal Durum Senaryoları

Yargı Alanı	Sosyal Etkileşim Temaları	Senaryo
Ahlak Alanı	Takım Arkadaşlığı	“Takım olarak bir koşu yarışmasına katılacaksınız. Ayağındaki rahatsızlıktan dolayı çok iyi koşamayan bir arkadaşın da sizin takıma gelmek istiyor. Sence sizin takıma alınmalı mı? Neden?”
	Zarar Verme	“Mehmet, arkadaşı Emre’nin topunu bilerek patlattı. Sence Mehmet’in ceza alması uygun mu? Neden?”
	Zarar Verme Alt Senaryo	“Öğretmen sınıf kurallarında top patlatmayla ilgili bir kural olmadığını söyledi. Sence Mehme’int ceza alması uygun mu? Neden?”

(Devam ediyor)

Tablo 3.2. (Devam)

Araştırmada Kullanılan Alan ve Temalara Göre Yargısal Durum Senaryoları

Yargı Alanı	Sosyal Etkileşim Temaları	Senaryo
Gelenek Alanı	Ev Kuralı	<i>Seninle oynamak için evinize gelen arkadaşın ayakkabılarını çıkarmadan içeri girmek istiyor? Uygun mu/Uygun değil mi? Neden?"</i>
	Ev Kuralı Alt Senaryo	<i>"Ailen, arkadaşının isterse ayakkabılarını çıkarmadan girebileceğini söyledi? Arkadaşının ayakkabılarıyla eve girmesi uygun mu? Neden?"</i>
	Uyku Saati	<i>"Annesi Ahmet'e uyku saatinin geldiğini ve uyuması gerektiğini söyledi. Ancak Ahmet oyuncaklarıyla oynamak istiyor. Uygun mu? Neden?"</i>
	Uyku Saati Alt Senaryo	<i>"Annesi biraz daha oyuncaklarıyla oynayabileceğini söyledi. Ahmet'in oyuncaklarıyla oynaması uygun mu? Neden?"</i>
Kişisel Alan	Oyuncak Seçimi	<i>"Zeynep kız bebekleriyle evcilik oynamaktadır. Ali de bu bebeklerle oynamak istemektedir. Ali'nin kız bebeklerle oynaması uygun mu? Neden?"</i>

Sosyal alan kuramı çalışmalarında ahlak alanına refah, hak, adalet, zarar vermeye yönelik senaryolar kullanılırken, geleneksel alanda okula eşofmanla gelme, sınıfta ayakta gezme, parmak kaldırmadan konuşma gibi senaryolark kullanılmaktadır. Kişisel alana yönelik olarak ise müzik seçimi, saç stili, kıyafet tercihi temaları kullanılmaktadır. Bu temalara yönelik bağlamlardaki davranışın uygunluğu, kuralın gerekliliği, kuralın olmamasında uygun olup olmayacağı, bu durumun başka ülkelerde olması durumunda davranışın uygun karşılanıp karşılanmadığı sorgulanmaktadır. Ancak bu araştırmada sadece davranışın uygun olup olmayacağı ve otoritenin etkisine göre yargının değişip değişmediği incelenmiştir. Ayrıca seçilen senaryolarda karma bağlamlara yönelik temalar da kullanılmıştır. Bu kapsamda temelini adalet, refah, hak ve bireyin zarar görmesi konusundaki durumları oluşturan ahlak alanına yönelik iki yargısal durum senaryosu oluşturulmuştur. **Ahlak alanına** yönelik olarak hazırlanan ilk yargısal durum olan “*takım arkadaşlığı*” senaryosunda “*Takım olarak bir koşu yarışmasına katılacaksınız. Ayağındaki rahatsızlıktan dolayı çok iyi koşamayan bir arkadaşın da sizin takıma gelmek istiyor.*” şeklinde bir durumsal yargı senaryosu kullanılmıştır. Bu öyküye ilişkin katılımcıların ahlaki yargılarını belirlemek için “*Sence sizin takıma alınmalı mı? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Ahlak alanı temelinde tasarlanan “*zarar verme*” temalı ikinci senaryoda ise “*Mehmet, arkadaşı Emre'nin topunu bilerek patlattı. Sence Mehmet'in ceza alması uygun mu? Neden?*” öyküsü kullanılmıştır. Sosyal alan kuramı, ahlak alanındaki yargıların otoriteden bağımsız şekillendiğini belirtmektedir (Turiel, 2015). Bu görüşün de test edilmesi amacıyla “*zarar verme*” temasına otoritenin tutumunun belirtildiği bir alt

senaryo daha eklenmiştir. Otoritenin tutumunun belirtildiği bu alt senaryoda çocuklara “Öğretmen sınıf kurallarında top patlatmayla ilgili bir kural olmadığını söyledi. Yine de sence Mehmet ceza alması uygun mu? Neden?” şeklinde sorulmuştur.

Gelenek (toplumsal) alanına ilişkin yargıların belirlenmesi için yine iki farklı senaryo ve bu senaryolarda otoritenin tutumunun yer aldığı birer alt senaryo katılımcılara yöneltilmiştir. Sosyal alan kuramında gelenek alanına ilişkin yargıların, yaşanan toplumdaki düzenlemelere bağlı olarak oluşturulan kural ve kültürel temele dayandığı belirtilmektedir (Tisak ve Turiel, 1988). Toplum ve kültür tarafından şekillenen kurallara temel alınarak hazırlanan “ev kuralı” temalı ilk senaryoda “Seninle oynamak için evinize gelen arkadaşın ayakkabılarını çıkarmadan içeri girmek istiyor? Uygun mu/Uygun değil mi? Neden?” öyküsü oluşturulmuş ve bu duruma yönelik otoritenin tutumunun belirtildiği, “Ailen, arkadaşının isterse ayakkabılarını çıkarmadan girebileceğini söyledi? Arkadaşının ayakkabılarıyla eve girmesi uygun mu? Neden?” şeklinde alt senaryo eklenmiştir. Gelenek alanı temelinde “uyku saati” temasında ise “Annesi Ahmet’e uyku saatinin geldiğini ve uyuması gerektiğini söyledi. Ancak Ahmet oyuncaklarıyla oynamak istiyor. Uygun mu? Neden?” öyküsü oluşturulmuşken, otoritenin tutumunun yer aldığı “Annesi biraz daha oyuncaklarıyla oynayabileceğini söyledi. Ahmet’in oyuncaklarıyla oynaması uygun mu? Neden?” öyküsü alt senaryo olarak belirlenmiştir.

Son olarak kuramın üçüncü alan olarak ifade ettiği kişisel alan bağlamında bireysel otorite, bireysel seçim ve bireysel tercihler yer almaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan “oyuncak seçimi” teması “Zeynep kız bebekleriyle evcilik oynamaktadır. Ali de bu bebeklerle oynamak istemektedir. Ali’nin kız bebeklerle oynaması uygun mu? Neden?” şeklinde oluşturulmuştur.

Katılımcıların senaryolara verdikleri yanıtlar, dört alan uzmanından oluşan kodlayıcılar tarafından kodlanmış ve oluşan kategorilerin karar verilmesinde, bu kodlayıcıların çoğunluğunun ortak karar kıldıkları yanıtlar kabul edilmiştir.

Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği Kısa Form

Ebeveyn kabul/red kuramının öncülerinden Rohner ve arkadaşları tarafından geliştirilen Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği’ne 1987 yılında kuramın revizesi sonrasında kontrol boyutu da eklenerek Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği (EKRÖ/K) geliştirilmiştir. 73 maddeden oluşan ölçek daha sonra Sıcaklık/Şefkat alt ölçeği (8

madde), Düşmanlık/Saldırganlık alt ölçeği (6 madde), Kayıtsızlık/İhmal alt ölçeği (6 madde), Ayırışmamış Red alt ölçeği (4 madde), Kontrol (izin vericilik/kısıtlayıcılık) alt ölçeği (5 madde) gibi beş alt ölçekten oluşan toplam 29 maddelik bir kısa form oluşturulmuştur (Rohner ve Khaleque, 2003).

EKRÖ/K dördümlük likert tipi ölçek olup “hemen hemen her zaman doğru” (4 puan) ve “hiçbir zaman doğru değil” (1 puan) aralığında olup sıcaklık/şefkat alt boyutundaki hesaplamalarda puan yüksekliği ebeveynin soğukluk eğilimini gösterirken ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği ise algılanan ebeveyn reddinin yüksekliğini göstermektedir. EKRÖ/K ölçeğinin çocuk, ergen ve yetişkin olmak üzere üç ayrı formu bulunmakla birlikte bu araştırmada Çocuk EKRÖ/K kısa formu kullanılmıştır. EKRÖ/K ölçeği 2012 yılında Erkman, Gülay ve Avaz (2012) tarafından Rohner Araştırma Merkezi bünyesinde yapılan çalışmalarda Türkçeye çevrilmiştir.

Türkiye’de EKRÖ çocuk formunun güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları (Varan, 2003) tarafından 1700 katılımcıyla yürütülen çalışmayla yapılmıştır. Araştırma sonucunda EKRÖ’nün anne ve baba formlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayıları .96 bulunmuştur (Varan, 2003). Alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise .82 ile .96 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise EKRÖ/K baba formunun Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .75 bulunurken EKRÖ/K baba formunun Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları .42 ile .76 arasında olduğu görülmüştür. Ek 3’de bulunan ölçeklerin kullanım izni Ronald and Nancy Rohner Center’den alınmış olup izine ilişkin bilgiler ekte (Ek-4) belirtilmiştir.

Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği. İlköğretimin ilk kademesinde öğrenim gören öğrencilerin, sınıf içinde ya da sınıf dışında öğretmenlerinin sergiledikleri davranışları demokratik veya otoriter temelinde nasıl algıladıklarını ortaya koymak için geliştirilmiş olan Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği Erdoğan (2005) tarafından geliştirilmiştir. 29 maddeden oluşan test 3’lü likert tipiyle uygulanmaktadır. Yanıtlar “hiçbir zaman” (1 puan), “bazen” (2 puan) ve “her zaman” (3 puan) şeklinde verilebilmektedir.

Erdoğan (2005) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında test-tekrar test (.70), testi yarılama (.79) ve Cronbach Alfa katsayısı (.75) olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (.79) olarak

hesaplanmıştır. Ek 5’de yer alan ölçeğin kullanım izinlerine ilişkin bilgiler Ek 6’da verilmiştir.

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (Prior, Sanson ve Oberklaid, 1989) tarafından geliştirilmiştir. 30 maddeden oluşan ölçeğin Türkçeye uyarlaması Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından yapılmıştır. Çocukla ilgili sorular ebeveynler tarafından yanıtlanarak doldurulan ölçek sıcakkanlılık, tepkisellik, sebatkarlık ve ritmiklik olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlamasında Avustralya’da yaşayan 58 Türk annesinden alınan yanıtlarla ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sıcakkanlılık için .80, tepkisellik için .77, sebatkarlık için .76 ve ritmiklik için .48 olarak bulunmuştur.

Yağmurlu ve Altan’ın (2010) çalışmasında ise Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği, yaşları 46 ile 70 ay arasında değişen Türk çocukların annelerine (N = 145) verilmiştir. Bu çalışmada örneklem grubu, İstanbul’da orta-üst sosyo-ekonomik düzey ailelere hizmet veren gündüz bakım evlerinden seçilmiştir. Ölçek güvenirliğinin, sıcakkanlılık için .75, tepkisellik için .69, sebatkarlık için .75 ve ritmiklik için .63 değerleri ile kabul edilir sınırlar içinde olduğu ortaya konmuştur.

Bu çalışmada ise alt boyutlara ilişki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları .31 ile .64 arasında olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanım iznine ilişkin bilgiler Ek 7 ve Ek 8’de verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın amaçları kapsamında katılımcıların algılanan ebeveyn kabul-red/kontrolü, algılanan öğretmen tutumu ve mizaç düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler, ölçeklerin hesaplanma şekilleri doğrultusunda SPSS 22 programına aktarılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan farklı sosyal etkileşimlere ilişkin ahlaki yargıların belirlenmesine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan beş yargısal durum senaryosuna verilen yanıtlar araştırmacının yanı sıra eğitim psikolojisi alanından olan üç uzman tarafından birbirinden habersiz bir şekilde kodlanmıştır. Uzmanlar, eğitim psikolojisi bölümünden bir profesör ve üç doktora öğrencisinden oluşmuştur. Uzmanlardan ikisine sosyal alan kuramına yönelik çok bilgi verilmeden verilen yanıtların hangi yargıları barındırdıklarını belirtmeleri istenmiştir.

Diğer iki uzman ise sosyal alan kuramına ilişkin bilgi temelinde çocukların verdikleri yanıtları değerlendirmiştir.

Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtları değerlendiren uzmanlar toplamda 23 farklı yargı teması ifade etmişlerdir. Katılımcıların verdikleri yanıtların hangi temaya uygun olduğunu belirlemek için uzmanların görüşleri bir değerlendirme formu aracılığıyla bağımsız olarak alınmış ve değerlendirilmiştir. Değerlendiriciler arasında sayısal olarak fazla olan tema kabul edilmiştir. Eşitlik olması durumunda araştırmacı ilgili yanıtı kuram temelinde yeniden değerlendirip nihai kararı vermiştir. Bu doğrultuda kodlayıcılar tarafından katılımcıların verdikleri yanıtların hangi temalarda oldukları fikir çoğunluğu göz önüne alınarak hesaplandığında toplamda 15 farklı tema bildirilmiştir. Kodlayıcılar tarafından katılımcıların verdikleri yanıtlara göre belirlenen temalar; *adalet/eşitlik/hak, otorite temelli, duygu/empati odaklı, toplumsal norm, iyi oluş, bireysel çıkar, kural odaklı, sorumluluk, kişisel alan, çözüm odaklı, iş birliği, davranış/sonuç odaklı, toplumsal cinsiyet odaklı, niyet odaklı ve neden bulamama* şeklindedir. Kodlayıcılar tarafından belirlenen temalara yönelik katılımcıların örnek yanıtları ve istatistiksel kodları Tablo 3.3’de belirtilmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlılık Fleiss Kappa analiziyle test edilmiş ve senaryolara göre tutarlılık .79 ile .87 arasında olduğu belirlenmiştir. Nitel çalışmalarda güvenilirlik açısından kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın .70 üzerinde çıkması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003)

Tablo 3.3

Temalara Yönelik Katılımcıların Örnek Yanıtları ve İstatistiksel Kodları

İstatistiksel Kod	Tema	Örnek Yanıt
1	Adalet/Eşitlik/Hak	<i>“Alınmalı çünkü o da bizim arkadaşımız ve bu rahatsızlığı oynamasına engel olmamalı”</i>
2	Otorite Temelli	<i>“Uygun değil çünkü uyuma saati gelince yatmalı, anne ve babasının sözünü dinlemeli”</i>
3	Duygu/Empati Odaklı	<i>“Alınmalı çünkü alınmazsa üzülür ve üzülmemesi için alınmalı”</i>
4	Toplumsal Norm	<i>“Uygun değil çünkü ayıp olur”</i> <i>“Uygun değil çünkü evimiz kirlenir”</i>
5	İyi Oluş	<i>“Bence alınmamalı çünkü ayağı rahatsız daha kötü olabilir”</i>
6	Bireysel Çıkar	<i>“Gelmesini istemem çünkü kaybederiz”</i>
7	Kural Odaklı	<i>“Uygun değil, çünkü uyku saatini kaçırmamalıdır ve uyumalıdır.”</i>

(Devam ediyor)

Tablo 3.3 (Devam)

Temalara Yönelik Katılımcıların Örnek Yanıtları ve İstatistiksel Kodları

İstatistiksel Kod	Tema	Örnek Yanıt
8	Sorumluluk	<i>“Uygun değil çünkü uyku saati gelmiş ve uyumazsa okula geç kalır”</i>
9	Kişisel Alan	<i>“Uygun oynamak istiyorsa o oyuncakla oynayabilir”</i>
10	Çözüm Odaklı	<i>“Uygun ama isterse topun parasını versin ve ceza almasın”</i>
11	İş Birliği	<i>“Uygun ama temizleme konusunda yardım etmelidir”</i>
12	Davranış/Sonuç Odaklı	<i>“Evet ceza almalıdır, çünkü başka birinin topunu patlatmış”</i>
13	Toplumsal Cinsiyet Odaklı	<i>“Uygun değil çünkü Ali kız değil”</i>
14	Niyet Odaklı	<i>“Uygun çünkü topu bilerek patlatmış”</i>
15	Neden Bulamama	<i>“Uygun ama sebebini bilmiyorum”</i>

Adalet/eşitlik/hak temasında katılımcıların *“Alınmalı çünkü o da bizim arkadaşımız ve bu rahatsızlığı oynamasına engel olmamalı”* şeklinde bireye adil davranma, diğer arkadaşlarıyla eşitlik gibi yanıtlar yer almıştır. Duygu ve empati odaklı temalarda *“Alınmalı çünkü alınmazsa üzülür ve üzülmemesi için alınmalı”* yargıda bulunulan kişinin veya üçüncü bir kişinin duygusal olarak hislerine ilişkin yargılar yer almaktadır. Toplumsal norm odaklı yanıtlarda *“Uygun değil çünkü ayıp olur”* veya *“Uygun değil çünkü evimiz kirlenir”* şeklinde toplumsal öğretilerle şekillenen ve şemalaşan yargılar yer almıştır. İyi oluş temasında ise *“Bence alınmamalı çünkü ayağı rahatsız daha kötü olabilir”* bireyin sağlığına yönelik kötülüğünü istememe ya da daha iyi olması şeklinde yargılar bulunmaktadır. *“Gelmesini istemem çünkü kaybederiz”* şeklinde yargılar bireysel çıkar olarak kodlanırken *“Uygun değil, çünkü uyku saatini kaçırmamalıdır ve uyumalıdır.”* şeklinde yanıtlar kural odaklı olarak kodlanmıştır. *“Uygun değil çünkü uyku saati gelmiş ve uyumazsa okula geç kalır”* şeklinde bireyin sorumluluğunu hatırlatan yargılar sorumluluk temasında yer alırken, *“Uygun değil çünkü uyuma saati gelince yatmalı, anne ve babasının sözünü dinlemeli”* şeklindeki yanıtlar ise otorite temelli yargılar olarak ele alınmıştır.

Gerçekleştirilen ihlallere ilişkin *“Uygun çünkü topu bilerek patlatmış”* şeklinde yanıtlar verenler niyet odaklı, *“Evet ceza almalıdır, çünkü başka birinin topunu patlatmış”* şeklinde yanıtlar verenler ise davranış/sonuç odaklı temalar olarak

belirlenmiştir. “*Uygun ama isterse topun parasını versin ve ceza almasın*” şeklinde yanıtlar çözüm odaklı olarak ele alınmıştır. “*Uygun değil çünkü Ali kız değil*” yanıtları ise toplumsal cinsiyet odaklı temasında yer almıştır.

Kodlamalar sonucu oluşan temalar numaralandırılarak, nicel yöntemlerle elde edilen verilerle birlikte SPSS 22 programına işlenmiştir. Verilerin işlenmesinin ardından normal dağılım analizleri (basıklık, çarpıklık, histogram, Z puanı, Mahalanobis, Cooks, Leverage) yapılmıştır. Kline (2005) normallik sayıltısının sağlanmasında basıklık ve çarpıklık değerlerinin -3 ve +3 değerleri arasında olmasının gerekli olacağını ifade etmektedir. Yapılan normallik analizleri sonucunda anne kabul-red/kontrol ölçeğinde yer alan “anne ayrışmamış red” alt boyutunun çarpıklık değeri (skewness) 3.37 ve basıklık değeri (kurtosis) 14.22 olarak bulunduğundan bu boyut araştırmaya dahil edilmemiştir. Bunun dışında tüm boyutların basıklık ve çarpıklık değerlerinin -3 ve +3 arasında olduğu görülmüştür.

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler arasındaki ilişkileri belirlemek için kategorik değişkenlerin analizinde, her bir hücresi beş katılımcıdan fazla olanlar iki kategorili değişkenler için ki-kare, çoklu kategori veya hücrelerinde beş katılımcıdan daha az veri bulunan değişkenler için ise Fisher-Freeman-Halton Exact analizleri uygulanmıştır. Değişkenlerin etki düzeylerini belirlemek için ise regresyon analizleri yapılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın genel amacı sosyal alan kuramına göre bireylerin farklı sosyal etkileşimlere yönelik yargılarını belirlemek ve bu yargıların algılanan ebeveyn tutumu, algılanan öğretmen tutumu ve bireyin sahip olduğu mizaca göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Ayrıca araştırmanın bir diğer amacı ise bu yargıların, cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi ve algılanan ekonomik durum gibi çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisini incelemektedir.

Bu bölümde katılımcıların yanıtları doğrultusunda araştırmada elde edilen verilere yer verilmiştir. Analizler, sosyal alan kuramının öne sürdüğü ahlak alanı, gelenek alanı ve kişisel alan temelinde üç bölümde değerlendirilirken algılanan ebeveyn tutumu, algılanan öğretmen tutumu, mizaç ve demografik değişkenlerin etkileri ise bölümlerin altında ayrı başlıklar olarak yer almıştır.

Ahlak alanına ilişkin yargıların belirlenmesi için katılımcılara kuramın temel aldığı durumları içeren “*takım arkadaşlığı*” ve “*zarar verme*” senaryoları yöneltilmiştir. Ayrıca kuram, ahlak alanına ilişkin yargıların “*otoriteden bağımsız*” şekillendiğini savunmaktadır (Turiel, 2015). Bu nedenle zarar verme senaryosunda otoritenin tutumunun da yer aldığı bir alt senaryo daha katılımcılara sorulmuştur.

Gelenek alanına yönelik yargıların belirlenmesi için katılımcılardan, toplum ve kültür tarafından düzenlenen kuralları barındıran “*ev kuralı*” ve “*uyku düzeni*” olarak iki farklı yargısal durum senaryosuna yanıt vermeleri istenmiştir. Gelenek alanında otorite ve toplumsal düzen önem gösterdiğinden her iki senaryoya, otoritenin tutumunun belirtildiği alt senaryolar da eklenmiştir.

Kişisel alana ilişkin yargıların belirlenmesinde ise bireyin seçimini içeren “*oyuncak seçimi*” senaryosu kullanılmıştır. Toplum tarafından atfedilen cinsiyet rolleri kapsamında erkek çocuğunun kız bebekle oynamak istemesini katılımcıların hangi yargılarla ifade ettiği incelenmiştir.

Ahlak Alanına İlişkin Bulgular

Sosyal alan kuramına göre adalet, eşitlik, hak, zarar verme, karşıdaki kişinin refahı gibi konular ahlaki alanın temelini oluşturmaktadır (Turiel, 2015). Bu alana yönelik çocukların adalet, eşitlik ve hak kavramlarına öncelik verdiği ve kuralların bireyselliğin üstünde olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra bu alana yönelik ihlaller ise diğer alanlara göre daha çok reddedilmektedir. Bu temelde ahlak alanına yönelik katılımcıların yargılarının belirlenmesi ve araştırmanın amacı kapsamında belirlenen değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi için katılımcılara adalet, eşitlik ve hak temasında “*takım arkadaşlığı*” ve birine veya birinin malına zarar verme temasında “*zarar verme*” şeklinde iki ana senaryo yöneltilmiştir. Ahlak alanına yönelik yargıların otoriteden bağımsız olarak şekillendiğinin test edilmesi amacıyla zarar verme senaryosuna otoritenin izin verici bir tutum sergilediği bir alt senaryo daha eklenerek katılımcılara sorulmuştur. Yargıların sırasıyla demografik değişkenler, algılanan ebeveyn tutumu, algılanan öğretmen tutumu ve mizaç ile ilişkileri incelenmiştir. Ahlak alanına yönelik tüm bulgular ahlak alanına yönelik genel bulgular bölümünde tartışılmıştır.

Takım Arkadaşlığı Temasına Yönelik Yargılar

Ahlak alanına yönelik yargıların belirlenmesinde katılımcılara ilk olarak “Takım olarak bir koşu yarışmasına katılacaksınız. Ayağındaki rahatsızlıktan dolayı çok iyi koşamayan bir arkadaşın da sizin takıma gelmek istiyor. Sence sizin takıma alınmalı mı?” sorusu sorulmuştur. Çocukların bu soruya verdikleri yanıtlar “evet” veya “hayır” kategorileri altında toplanmıştır. Ardından “neden?” sorusu yönlendirilmiş ve bireyin bu duruma verdiği evet ya da hayır cevabına ilişkin nedenleri açıklamaları istenmiştir.

Tablo 4.1.1’den de görüleceği üzere katılımcıların %71.8’i (n=51) arkadaşının takıma alınmasını kabul ederken %28.2’si (n=20) ise kabul etmemiştir. Kararlara ilişkin yargılar incelendiğinde ise katılımcıların %38’i (n=27) K25 “*Alınmalı çünkü o da bizim arkadaşımız ve bu rahatsızlık oynamasına engel olmamalı*”, K19 “*Alınmalı çünkü ayağı rahatsız olduğu için takıma alınmamalı diye düşünmemeliyiz*”, K14 “*Evet alınmalı çünkü kimseyi küçük düşürmemeliyiz*” K35 “*Tabiki alınmalı çünkü o da bizim bir arkadaşımız ve bizimle olmalı*” ve K57 “*Alınmalı çünkü o da bizim bir arkadaşımız ve onun da eğlenmeye hakkı var*” şeklinde “*adalet/eşitlik ve hak temelli*” açıklamalarda bulunmuştur.

Tablo 4.1.1.

Takım Arkadaşlığı Senaryosuna Yönelik Yargıların Demografik Değişkenlerle İlişkisi

		Uygun f (%)	Uygun Değil f (%)	χ^2	Adalet/ Eşitlik/Hak f (%)	Duygu Odaklı f (%)	İyi Oluş f (%)	Bireysel Çıkar f (%)	χ^2
Cinsiyet	Kız	22 (%61.1)	14 (%38.9)	4.14*	8 (%22.2)	15 (%41.7)	9 (%25)	4 (%11.1)	8.18*
	Erkek	29 (%82.9)	6 (%17.1)		19 (%54.3)	10 (%28.6)	5 (%14.3)	1 (%2.9)	
Kardeş	2 veya tek çocuk	18 (%75)	6 (%25)	3.42	9 (%37.5)	9 (%37.5)	4 (%16.7)	2 (%8.3)	5.23
	3 kardeş	19 (%82.6)	4 (%17.4)		11 (%47.8)	8 (%34.8)	2 (%8.7)	2 (%8.7)	
	4 ve üzeri Kardeş	14 (%58.3)	10 (%41.7)		7 (%29.2)	8 (%33.3)	8 (%33.3)	1 (%4.2)	
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	14 (%70)	6 (%30)	1.183	6 (%30)	8 (%40)	5 (%25)	1 (%5)	5.05
	Ortaokul	8 (%72.7)	3 (%27.3)		5 (%45.5)	3 (%27.3)	2 (%18.2)	1 (%9.1)	
	Lise	10 (%83.3)	2 (%16.7)		6 (%50)	4 (%33.3)	1 (%8.3)	1 (%8.3)	
	Üniversite	10 (%66.7)	5 (%33.3)		5 (%33.3)	5 (%33.3)	3 (%20)	2 (%13.3)	
	Diğer	9 (%69.2)	4 (%30.8)		5 (%38.5)	5 (%38.5)	3 (%23.1)	0 (%0)	
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	8 (%66.7)	4 (%33.3)	2.02	2 (%16.7)	7 (%58.3)	3 (%25)	0 (%0)	8.18
	Ortaokul	10 (%71.4)	4 (%28.6)		5 (%35.7)	5 (%35.7)	3 (%21.4)	1 (%7.1)	
	Lise	11 (%78.6)	3 (%21.4)		6 (%42.9)	5 (%37.5)	2 (%14.3)	1 (%7.1)	
	Üniversite	18 (%66.7)	9 (%33.7)		12 (%44.4)	6 (%22.2)	6 (%22.2)	3 (%11.1)	
	Diğer	4 (%100)	0 (%0)		2 (%50)	2 (%50)	0 (%0)	0 (%0)	
Ekonomik Durum	Kötü	2 (%50)	2 (%50)	6.85	1 (%25)	1 (%25)	2 (%50)	0 (%0)	7.12
	Orta	19 (%76)	6 (%24)		11 (%44)	8 (%32)	4 (%16)	2 (%8)	
	İyi	20 (%62.5)	12 (%37.5)		10 (%31.3)	11 (%34.4)	8 (%25)	3 (%9.4)	
	Çok İyi	10 (%100)	0 (%0)		5 (%50)	5 (%50)	0 (%0)	0 (%0)	

Katılımcıların % 35.2'si (n=25) K2 “Evet çünkü üzülebilir”, K9 “Alınmalı çünkü alınmadığında üzülr ve onun üzülmesini istemem”, K50 “Alınmalı çünkü alırsak mutlu olur” ve K26 “Evet almalıyız çünkü arkadaşımız üzülr” şeklinde “duygu odaklı” açıklamalar yapmışlardır. Arkadaşının “iyi oluşuna” yönelik açıklamalar yapan katılımcıların oranı ise % 19.7 (n=14) olarak izlenmiştir. Bu doğrultuda açıklamalar yapan katılımcılar genelde K7 “Almam çünkü ayağının daha kötü olmasını istemem”, K22 “Alınmamalı çünkü ayak sağlığı daha kötü olabilir”, K31 “Alınmamalı çünkü ayağı

daha kötü olabilir”, K36 “Bence alınmamalı çünkü ayağı rahatsız daha kötü olabilir” ve K65 “Bence alınmamalı çünkü ayağı rahatsız daha kötü olabilir” şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Beş katılımcı (%7) ise arkadaşının takıma alınmasını bireysel çıkarları doğrultusunda istememiştir. Bu kapsamda katılımcılar K4 “*Gelmesini istemem çünkü kaybederiz*”, K17 “*Almam çünkü onun rahatsızlığı var*” ve K27 “*Hayır çünkü onun yüzünden oyunu kaybederiz*” şeklinde “*bireysel çıkar*” odaklı yanıtlar vermişlerdir.

Takım arkadaşlığına yönelik soruda çocukların verdiği yanıtların cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında, Tablo 4.1.1’de görüleceği üzere erkeklerin %82.9’u (n=29) kabul ederken bu oran kızlarda % 61.1 (n=22) olarak izlenmiştir. Erkeklerin %17.1’i (n=6), kız çocukların ise % 38.9’u (n= 14) arkadaşının takımına katılmasını kabul etmemiştir.

Ayağında rahatsızlığı bulunan arkadaşının takıma alınmasına ilişkin kabul etme ve etmeme cevaplarında cinsiyetler arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan *ki-kare* analizleri sonucunda ise cinsiyete göre cevapların anlamlı farklılıklar gösterdiği ($\chi^2=4.148$, $ss=1$, $p<.05$) kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha az kabul ettiği görülmüştür. Kategorilerin etki büyüklükleri incelendiğinde *Phi ve Cramer’s V* değerlerinin ($T=.242$, $P<.05$) anlamlı olduğu izlenmiştir. Gruplar arası farklılığın standartlaştırılmış Z puanları incelendiğinde gruplar arası farklılığın yine anlamlı ($p=.045$, $p<.05$) olduğu bulunmuştur.

Takım arkadaşlığı senaryosunda verilen kararda yargıların dağılımları incelendiğinde ise erkek katılımcıların %54.3’ü (n=19) kız çocukların ise %22.2’si (n=8) *adalet/eşitlik/hak* temasında yargılarda bulunmuştur. Yine kız çocuklarının %41.7’si (n=15) bu senaryoda *duygu odaklı* açıklamalar yaparken, %25’i (n=9) *iyi oluşa* yönelik yanıtlar vermiştir. Yargıların cinsiyete göre farklılık oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde gruplar arası farklılığın ($\chi^2=8.18$, $p<.05$) anlamlı olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için standartlaştırılmış z puanları incelenmiştir. Bu kapsamda *adalet/eşitlik/hak* kategorisindeki farkın ($p=.005$, $p<.05$) anlamlı olduğu ve erkek çocukların daha fazla bu temelde yargılarda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Takım arkadaşlığı senaryosunda katılımcıların verdiği cevaplar sonucunda oluşan temalarda cinsiyetin yordayıcılığını belirlemek için *multinomial lojistik regresyon* uygulanmıştır. *Adalet/eşitlik/hak* teması referans olarak belirlenmiştir. Tablo 4.1.2’den de

izleneceği üzere referans kategorisine göre verilen diğer yanıtlarda cinsiyetin *duygu* ve *iyi oluş odaklı* yargılarında anlamlı derecede etkisi olduğu görülmüştür.

Tablo 4.1.2.

Takım Arkadaşlığı Senaryosunda Cinsiyetin Yargılara Etkisi

Yargılar		B	Ss	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Duygu Odaklı	Cinsiyet	-1.240	-1.240	.586	4.477	1	.034
İyi Oluş	Cinsiyet	-1.386	-1.386	.687	4.070	1	.044
Bireysel Çıkar	Cinsiyet	-2.185	-2.185	1.188	3.383	1	.066

Tablo 4.1.2'ye göre kız çocukların takım arkadaşlığı senaryosunda *duygu odaklı* (B=-1.386, p<.05) ve *iyi oluş* (B=-1.386, p<.05) temelli yargıları daha fazla kullandığı, *bireysel çıkar* (B=-2.185, p<.05) temasındaki farklılığın ise anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Takım arkadaşlığı senaryosuna verilen cevapların çocukların sahip olduğu kardeş sayılarıyla ilişkisinin belirlenmesi amacıyla *ki-kare* ve *fisher-freeman-halton exact* analizleri yapılmıştır. Çocukların kardeş sayıları belirlenirken “*sen dâhil kaç kardeşsiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu nedenle yapılan analizlerdeki kardeş sayılarında katılımcı da dâhil edilmiştir. Katılımcılar gruplar arası normal dağılımında sağlanması amacıyla kardeş sayılarına göre üç kategoriye ayrılmış ve gruplar arası farklılık bu üç kategori üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 4.1.1'den izlenebileceği üzere tek veya kendisi dahil iki kardeş olan çocukların ve üç kardeş olan çocukların takım arkadaşlığı senaryosunda sırasıyla %75 (n=18) ve %82.6 (n=19) oranında “*evet*” cevabı verirken dört ve üzeri kardeş sayısında bu oranın %58.3 (n=14) olduğu izlenmiştir. Takıma alınmasını istemeyen katılımcıların yine çoğunlukla dört ve üzeri kardeş olan bireylerde %41.7 (n=10) olarak izlenmiştir. Çocukların kardeş durumuna ilişkin yargılarının dağılımları bakıldığında ise diğer gruplara göre dört ve daha fazla kardeş olan çocukların yargılarında farklılıklar görülmüştür. Bu gruptaki katılımcıların çoğunluğu %33.3 (n=8) ile *iyi oluşa* yönelik ve %33.3 ile (n=8) *duygu odaklı* yargıları ifade ederken, %29.2'si (n=7) ise *adalet/eşitlik/hak odaklı* yargılar kullandıkları görülmüştür. Bu gruptaki kız katılımcıların %75'inin (n=12) *duygu odaklı* ve *iyi oluşa* yönelik yargılarda bulunduğu görülmüştür. Bu durum kardeş sayısının artmasıyla kız çocuklarının daha fazla bakım ahlakına yönelmesi arasında pozitif yönde ilişki olabileceğini gösterebilmektedir. Ancak gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı *fisher-freeman-halton exact* testiyle analiz edilmiş ve farkın anlamlı olmadığı ($\chi^2=5.23$, p>.05) sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveyn eğitim durumuna göre çocukların takım arkadaşlığı senaryosuna verdikleri yanıtlara göre dağılımlarını içeren Tablo 4.1.1'den izleneceği üzere iyi koşamayan arkadaşının takıma alınmasını kabul eden çocukların en fazla lise mezunu olan annelerin çocuklarının (%83.3, n=10) olduğu ve bunu %72.7 (n=8) oranıyla annesi ortaokul mezunu olan çocukların takip ettiği görülmüştür. Örgün eğitim tamamlamamış (diğer) annelerin çocuklarının takım arkadaşı olarak kabul etme oranı %69.2 (n=9) olarak gerçekleşirken, annesi ilkokul ve üniversite mezunlarının takıma almayı kabul etme oranları sırasıyla %70 (n=14) ve %66.7 (n=10) olduğu gözlemlenmiştir. Anne eğitim düzeyine göre oluşan gruplar arasındaki fark incelendiğinde ($\chi^2=1.18$, $p>.05$) gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür. Baba eğitim düzeyinin ilişkisi incelendiğinde ise en fazla kabul oranının %100 (n=4) örgün eğitim tamamlamış bireylerin çocuklarında görülmüştür. Babası lise mezunu olan çocukların %78.6 (n=11) ve ortaokul mezunu babaların çocuklarının %71.4'ü (n=10) iyi koşamayan arkadaşını takıma almayı kabul etmiştir. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan çocukların %66.7'si (n=8), baba eğitim düzeyi üniversite mezunu çocukların ise %66.7'si (n=18) arkadaşını takıma almayı kabul etmiştir. Gruplar arası farklılığın ise ($\chi^2=2.13$, $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmüştür.

Anne eğitim düzeyinin takım arkadaşlığı senaryosundaki yargılara göre dağılımları (Tablo 4.1.1) incelendiğinde ilkokul mezunu anneye sahip çocukların %40'ı (n=8) *duygu odaklı*, %30'u (n=6) *adalet/hak/eşitlik*, %25'i (n=5) *iyi oluş* temelli yargılarda bulunurken bir katılımcı ise *bireysel çıkar* anlayışlı yargıda bulunmuştur. Annesi ortaokul mezunu olan çocukların ise %45.5'i (n=5) *adalet/hak/eşitlik*, %27.3'ü (n=3) *duygu odaklı*, %18.2'si (n=2) *iyi oluş* ve %9.1'i (n=1) ise *bireysel çıkar odaklı* yargılarda bulunmuştur. Lise mezunu olan annelerin çocuklarında ise %50 oranında (n=6) *adalet/hak/eşitlik*, %33.3'ünde (n=4) *duygu odaklı*, %8.3'ünde (n=1) *bireysel çıkara* dayalı yargılar görülürken üniversite mezunu olan annelerin çocuklarında ise %33.3 (n=5) oranlarıyla *adalet/eşitlik/hak* ve *duygu odaklı* yargıların olduğu izlenmiştir. Gruplar arası farkındalığın test edildiği *fisher-freeman-halton exact* analizi sonucunda ise bu farkların anlamlı ($\chi^2=5.35$, $p>.05$) olmadığı görülmüştür.

Yargıların baba eğitim düzeyine göre dağılımları ve farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.1.1'de verilmiştir. Tablodan izleneceği üzere ilkokul mezunu babaya sahip olan çocukların %50'si (n=6) en fazla *duygu odaklı* yargılarda bulunduğu görülmüştür. Lise mezunu babaların çocuklarında %50 (n=7) oranla ve üniversite mezunu babaların çocuklarının %44.4'ünde (n=12) ise en fazla

adalet/eşitlik/hak temelli yargılar gözlemlenmiştir. Gruplar arası farklılığın ise ($\chi^2=6.603$, $p>.05$) olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Takım arkadaşlığı senaryosunda verilen yanıtların algılanan ekonomik düzeye göre dağılımları ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı (Tablo 4.1.1) incelendiğinde algılanan ekonomik durumunu orta ve altı, iyi ve çok iyi olarak algılayan katılımcıların sırasıyla %72,4'ü ($n=21$), %62,5 ($n=20$) ve %100'ünün ($n=10$) iyi koşamayan arkadaşının takıma alınmasını kabul ettiği izlenmiştir. Bu durumun oransal olarak en fazla ekonomik durumlarını çok iyi olarak algılayan çocuklarda olduğu görülmüştür. Ancak gruplar arasındaki farkın analiz edildiği *fisher-freeman-halton exact* testi sonucunda farkın sınır ($\chi^2=6.85$, $p>.05$) değerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu analiz sonucunda $p=.052$ olduğundan grupların standartlaştırılmış z puanları incelenmiştir. Bu kapsamda ekonomik durumu çok iyi algılayan katılımcıların kararlarının diğer gruplara göre anlamlı derecede ($p=.035$, $p<.05$) farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yargılarının ekonomik duruma göre dağılımları ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakıldığında ise ekonomik durumunu orta ve altı olarak algılayan çocukların (%41,4, $n=12$) çoğunlukla *adalet/eşitlik/hak* temasında yargılar bildirdiği görülmüştür. Ekonomik durumunu iyi (%34,4 $n=11$) ve çok iyi (%50, $n=5$) olarak algılayan çocuklar ise çoğunlukla *duygu odaklı* yargılarda bulunmuşlardır. Yargılarında en fazla *iyi oluşa* yönelik ifadeler bulunan grubun yine ekonomik durumunu iyi olarak algılayanlar (%25, $n=8$) olduğu görülmüştür. Bu kapsamda algılanan ekonomik durum arttıkça karşıdaki bireye daha fazla *duygu odaklı* ve *iyi oluşa* yönelik bir yaklaşım gösterdiği söylenebilse de gruplar arasındaki farklılık ($\chi^2=7.12$, $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır.

Takım Arkadaşlığına Yönelik Yargılar ile Algılanan Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki. Araştırmanın genel amaçlarından biri olan algılanan ebeveyn tutumuyla çocukların ahlaki yargılarla ilişkisinin incelenmesi kapsamında takım arkadaşlığı senaryosunda çocukların yanıtlarıyla algılanan ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilere ilişkin analiz sonuçları aşağıda yer alan tablolarda belirtilmiştir.

İlk olarak takım arkadaşlığı senaryosunda ayağındaki rahatsızlıktan dolayı iyi koşamayan arkadaşının takıma alınıp alınmama kararı ile algılanan anne kabul-red/kontrolü arasındaki ilişki incelenmiştir. Arkadaşını takıma alıp almama kararına göre algılanan anne kabul-red/kontrol puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve her bir

alt boyutla verilen yanıtın binary loistik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.1.3’de verilmiştir.

Tablo 4.1.3.

Takım Arkadaşlığına Yönelik Kararların Algılanan Anne Tutumu İle İlişkisi

	Sıcaklık			Düşmanlık/ Saldırgan			İhmal/Kayıtsızlık			Kontrol			Anne Toplam Red		
	$\bar{X}$	Ss	B	$\bar{X}$	Ss	B	$\bar{X}$	Ss	B	$\bar{X}$	Ss	B	$\bar{X}$	Ss	B
Evet	9.03	1.91		7.54	1.75		8.50	2.28		15.1	2.65		25.0	4.57	
Hayır	10.3	2.31	-.26*	7.75	2.44	-.05	8.70	2.73	-.03	14.5	2.11	.09	26.7	5.99	-.06
Toplam	9.39	2.10		7.60	1.96		8.56	2.40		14.9	2.51		25.5	5.02	

*p<.05

Tablo 4.1.3 den de izlenebileceği üzere çocukların takım arkadaşlığı senaryosunda iyi koşamayan arkadaşının takıma alınıp alınmaması kararında arkadaşının takıma alınmasını kabul eden bireylerin algılanan anne sıcaklık puanlarının ($\bar{x}$ =9.03, ss=1,91) arkadaşının takıma alınmasını kabul etmeyen çocuklara ($\bar{x}$ =10.3, ss=2.31) göre anlamlı derecede (B=-26, p<.05) daha düşük olduğu görülmektedir. Sıcaklık puanının düşük olması ebeveynin daha sıcak algılandığını gösterdiğinden algılanan anne sıcaklığının arkadaşını takıma alma konusunda olumlu bir katkısı olduğunu göstermektedir. Yani annesi tarafından kabul edici tutum, sevgi ve şefkat gören çocukların, iyi koşamayan arkadaşlarını takıma almada daha kabul edici davrandıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Yine algılanan anne düşmanlık/saldırgan ($\bar{x}$ =7.60, ss=1.96), ihmal/kayıtsızlık ($\bar{x}$ =8.56, ss=2.40) alt boyutları ve toplam anne red puanlarının ($\bar{x}$ =30.1, ss=5.80) arkadaşını takıma dahil etmeyi kabul etmeyenlerde daha yüksek olduğu ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Takım arkadaşlığı senaryosunda arkadaşının takıma katılmasını kabul eden çocukların algılanan anne kontrol puanının ($\bar{x}$ =15.1, ss=2.65) diğer gruba göre ($\bar{x}$ =14.5, ss=2.11) yüksek olduğu ancak bu farkın yine anlamlı olmadığı görülmüştür.

Çocukların takım arkadaşlığı senaryosunda verdikleri kararı hangi yargılarla açıkladığını belirlemek için yöneltilen “neden?” sorusuna karşı çocukların yargılarının algılanan anne kabul-red/kontrol boyutlarıyla ilişkisine bakıldığında bu kategorilere göre anne kabul-red/kontrol puanlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 4.1.4’de verilmiştir. Annenin sıcak tutumunu daha fazla algılayan ($\bar{x}$ =9.03, ss=1.70) ve anne toplam reddini en az algılayan ($\bar{x}$ =28.86, ss=4.41) çocukların daha fazla *adalet/eşitlik/hak*

temasında görüş bildirdiği, annesi tarafından sevgi, şefkat ve ilgiyi daha az algılayan çocukların ise daha çok *bireysel çıkar odaklı* yargıda bulunduğu görülmüştür.

Tablo 4.1.4.

Takım Arkadaşlığına Yönelik Yargılara Göre Algılanan Anne Tutum Puan Ortalamaları

Algılanan Anne Kabul Red-Kontrol	Sıcaklık		Düşmanlık/Saldırgan		İhmal/Kayıtsızlık		Kontrol		Anne Toplam Red	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Adalet/Eşitlik/Hak	9.03	1.70	7.48	1.54	8.03	2.25	15.24	2.16	28.86	4.41
Duygu Odaklı	9.13	4.86	7.56	2.01	9.08	2.17	15.02	3.17	30.44	5.86
İyi Oluş	9.92	2.09	7.35	2.13	8.92	3.02	14.5	2.24	31.28	7.59
Bireysel Çıkar	11.20	3.11	9.20	3.11	8.20	2.28	14.80	2.16	33.80	6.49

Takım arkadaşlığı senaryosunun algılanan anne kabul-red/kontrol puanlarıyla ilişkisi analiz etmek amacıyla çocukların verdikleri yanıtlara göre algılanan anne kabul/red-kontrol ölçeği alt boyutlarının ortalamaları, standart sapmaları ve anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek adına yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre ise anne düşmanlık/saldırganlık boyutunun *iyi oluşa* yönelik yargıları ($B=-.722$, $p<.05$) anlamlı derecede negatif yönde etkilediği görülmüştür.

Baba kabul-red/kontrol puanlarının, çocukların arkadaşını takıma alıp almamaya ilişkin kararları ve yargılarına göre ortalamaları ve standart sapmalarının yer aldığı Tablo 4.1.5 incelendiğinde arkadaşını takıma kabul eden çocukların “kontrol” alt boyutu dışında tüm boyutlarda kabul etmeyenlere göre puan ortalamalarının daha düşük olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Yargılara göre ise algılanan baba sıcaklığı puan ortalamalarının en fazla olan çocukların daha çok *bireysel çıkar temelli* ($\bar{x}=11.2$, $ss=2.48$) yargılarda bulunduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak babası tarafından ilgi, şefkat, sevgi ve onaylanma davranışlarının gösterilmediğini belirten çocukların, iyi koşamayan arkadaşını takıma almayı daha az kabul ettiği ve bunu yarışın kazanılmasına engel olma gibi *bireysel çıkar odaklı* yargıları ifade ettiği görülmüştür. Yaşamında ve davranışlarında babasının kontrolcü davranışlarda bulunduğunu algılayan çocukların ise puan daha çok *duygu odaklı* ($\bar{x}=15.07$, $ss=2.84$) yargılarda bulunduğu yine toplam baba reddini en fazla algılayan bireylerin daha çok *bireysel çıkar odaklı* ($\bar{x}=36.4$, $ss=9.68$) yargılarla açıklamalar yaptığı bulunmuştur.

Tablo 4.1.5.

Takım Arkadaşlığına Yönelik Yargılara Göre Algılanan Baba Tutum Puan Ortalamaları

	Sıcaklık		Düşmanlık/ Saldırgan		İhmal/ Kayıtsızlık		Ayrışmamış Red		Kontrol		Toplam Red	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Evet	9.91	2.25	7.55	1.81	9.35	2.51	4.90	1.29	14.9	2.41	31,7	4.61
Hayır	10.80	2.99	7.90	2.17	9.55	2.85	5.15	1.46	14.5	1.66	33.4	7.18
Toplam	10.10	2.50	7.65	1.91	9.41	2.59	4.97	1.23	14.8	2.22	32.2	5.46
Adalet/Eşitlik/ Hak	9.80	2.32	7.66	1.28	9.42	2.70	4.96	1.20	14.82	2.00	31.85	4.75
Duygu Odaklı	10.00	2.17	7.34	2.32	9.34	2.28	4.78	1.04	15.07	2.84	31.56	4.42
İyi Ouş	10.70	3.33	7.78	1.57	8.78	1.92	5.21	1.42	14.35	1.94	32.5	6.48
Bireysel Çıkar	11.20	2.48	8.60	3.57	11.4	4.44	5.20	1.78	15.00	.07	36.4	9.68

Tablo 4.1.5'e göre katılımcıların algılanan baba tutumlarının arkadaşlarını takıma alma kararını etkileyip etkilemediğini incelemek için yapılan binary lojistik analizi sonuçlarına göre ($\chi^2=3,31$, $p>.05$) algılanan baba tutumunun arkadaşını takıma alma kararını anlamlı derecede yordamadığı görülmüştür. Ayrıca yine algılanan baba tutumlarının karara yönelik yargılara etkisinin incelendiği ve referans kategori olarak adalet/eşitlik/hak temasının seçildiği multinominal regresyon analizleri sonucunda modele eklenen temaların anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür.

Takım Arkadaşlığına Yönelik Yargılar İle Algılanan Öğretmen Tutumu Arasındaki İlişki. Çocukların takım arkadaşlığı senaryosunda verdikleri yanıtların algıladıkları öğretmen tutumlarına ilişkin ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin bulgular Tablo 4.1.6'da verilmiştir.

Arkadaşını takıma alınmasını kabul eden çocukların, öğretmenlerini demokratik olarak algılama puanlarının ($\bar{x}=73.86$, $ss=7.46$) kabul etmeyenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Oluşan bu farklılığın anlamlılık düzeyi ve algılanan öğretmen tutumunun arkadaşını takıma alma kararının etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda bu farkın anlamlı olmadığı ($B=.054$, $p>.05$) görülmüştür.

Tablo 4.1.6.

Takım Arkadaşlığına Yönelik Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle İlişkisi

Algılanan Öğretmen Tutumu		$\bar{X}$	Ss	f	B	P
Kabul	Evet	73.86	7.46	51	.054	.145
	Hayır	71.05	6.47	20		
	Toplam	73.07	7.26	71		
Yargılar	Adalet/Eşitlik/Hak	73.50	7.50	29	.028	.490
	Duygu Odaklı	74.45	7.41	23		
	İyi Ouş	71.21	6.00	14		
	Bireysel Çıkar	69.40	8.35	5		
	Toplam	73.07	7.26	71		

Tablo 4.1.6’da takım arkadaşlığı senaryosunda çocukların yargılarının algılanan öğretmen tutumu ile ilişkisi incelendiğinde, algılanan öğretmen demokratikliği puanının en fazla, “*arkadaşının takıma alınmaması sonucunda üzülebileceğini veya kendini yetersiz hissedebileceği*” gibi *duygu odaklı* ($\bar{x}=74.45$, $ss=7.41$) yanıtlar veren çocuklarda olduğu görülmüştür. Öğretmenini daha otoriter olarak algılayan çocukların ise daha çok “*iyi koşamayan arkadaşının takıma alınırca kaybedeceklerini*” belirten *bireysel çıkar* ($\bar{x}=69.40$, $ss=8.35$) odaklı yanıtlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Algılanan öğretmen tutumunun yargıları etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda *Adalet/eşitlik/hak* yargısının referans olarak seçilerek yapılan regresyon analizi sonucunda algılanan öğretmen demokratikliğinin kararlara anlamlı derecede etki etmediği ($\chi^2=3,40$, $p>.05$) görülmüştür.

Takım Arkadaşlığına Yönelik Yargılar İle Algılanan Mizaç Arasındaki İlişki.

Takım arkadaşlığı senaryosunda iyi koşamayan arkadaşının takıma alınmasını kabul edip etmeme kararı ve bu karara ilişki yargılarla çocuğun sahip olduğu mizaç puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde Tablo 4.1.7’den de izlenebileceği gibi arkadaşını takıma kabul eden bireylerin “sıcakkanlılık” ($\bar{x}=3.54$, $ss=.93$) ve “ritmiklik” ($\bar{x}=3.45$, $ss=.80$) alt boyutlarındaki puanların kabul etmeyenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşı arkadaşının takıma alınmasını kabul etmeyen çocukların ise “tepkisellik” ($\bar{x}=2.33$, $ss=.66$) ve “sebat” ($\bar{x}=4.29$, $ss=.97$) alt boyutlarındaki puanlarının kabul edenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.1.7.

Takım Arkadaşlığı Senaryosuna Yönelik Yargılara Göre Mizaç Puan Ortalamaları

Mizaç		Sıcakkanlılık		Sebatkarlık		Ritmiklik		Tepkisellik		f
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	
Kabul	Evet	3.54	.93	4.25	.85	3.45	.80	2.21	.55	51
	Hayır	3.41	.89	4.29	.97	3.17	.59	2.33	.66	20
	Toplam	3.50	.92	4.26	.88	3.37	.76	2.24	.58	71
Yargılar	Adalet/Eşitlik/Hak	3.67	.93	4.22	.83	3.54	.74	2.10	.56	27
	Duygu Odaklı	3.33	.95	4.25	.90	3.32	.87	2.29	.53	25
	İyi Oluş	3.43	.84	4.60	.94	3.12	.65	2.21	.53	14
	Bireysel Çıkar	3.60	1.03	3.62	.71	3.45	.32	2.82	.80	5
	Toplam	3.50	.92	4.26	.88	3.37	.76	2.24	.58	71

Arkadaşını takıma alıp almamalarına yönelik yargılarla çocukların sahip oldukları mizaca göre ortalama puanları arasındaki ilişki Tablo 4.1.8’de verilmiştir. Tablo 4.1.8 incelendiğinde, *adalet/eşitlik/hak* odaklı yargılarda bulunan çocukların “sıcakkanlılık” ($\bar{x}$ =3.67, ss=.93) ve “ritmiklik” ($\bar{x}$ =3.54, ss=.74) mizaç alt boyutlarında aldıkları puan ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.1.8.

Mizacın Takım Arkadaşlığı Senaryosuna Yönelik Yargılara Etkisi

		B	SS	P	Exp(B)
Duygu Odaklı	Intercept	1.85	2.29	.41	
	Sıcakkanlılık	-.52	.34	.12	.594
	Sebatkarlık	.04	.36	.90	1.044
	Ritmiklik	-.56	.41	.17	.571
	Tepkisellik	.66	.55	.22	1.950
İyi Oluş	Intercept	.210	2.699	.93	
	Sıcakkanlılık	-.507	.380	.18	.602
	Sebatkarlık	.679	.427	.11	1.973
	Ritmiklik	-.990	.483	.04	.372*
	Tepkisellik	.535	.647	.40	1.707
Bireysel Çıkar	Intercept	-8.939	6.333	.15	
	Sıcakkanlılık	.942	.856	.27	2.565
	Sebatkarlık	-1.629	.963	.09	.196
	Ritmiklik	.739	1.014	.46	2.095
	Tepkisellik	3.033	1.277	.01	20.755*

*p<.05

“Arkadaşının takıma alınır mı ayağı daha fazla zarar görebilir” şeklinde iyi oluş odaklı yargı bildiren çocukların ise “sebat” ($\bar{x}$ =4.60, ss=.94) alt boyutunda aldığı puanların ortalamasının diğer gruplara göre daha fazla olduğu görülmüştür. “Tepkisellik”

alt boyutunda en fazla ortalamaya sahip çocukların ise daha çok *bireysel çıkar odaklı* ($\bar{x}=2.82$, $ss=.80$) yargılarda bulunduğu izlenmiştir.

Mizacın yargıları yordama gücüne ilişkin yapılan multinominal regresyon analizinde *adalet/eşitlik/hak* kategorisi referans değer seçilmiş ve değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yargılar ve mizaca ilişkin kurulan modelde “tepkiselliğin”, *bireysel çıkarı* ($B=3.03$, $ss=1.27$, $p<.05$), “ritmikliğin” ise *iyi oluş odaklı* yargıları ($B=-.990$, $ss=.48$, $p<.05$) anlamlı derecede yordadığı görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında olumsuz deneyimlere karşı şiddet içeren veya benzer problemlili tepkiler veren çocukların daha çok rekabet ve kazanma odaklı yargılarda bulunduğu, düzenin bozulmasını istemeyen ve daha ritmik bir mizaca sahip olan bireylerin ise olumsuz sonuçlar doğurabilecek durumların oluşmamasına yönelik yargılarda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zarar Verme Temasına Yönelik Yargılara İlişkin Bulgular

Ahlak alanına yönelik olarak oluşturulan ve başka birinin malına zarar vermesini içeren “zarar verme” temalı ikinci senaryoda katılımcılara öncelikli olarak otoritenin tutumu hakkında bilginin verilmediği “*Mehmet, arkadaşı Emre’nin topunu bilerek patlattı. Sence Mehmet’in ceza alması uygun mu? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Sosyal alan kuramına göre bireyler ahlak alanına yönelik ihlallerde diğer alanlara göre daha fazla cezayı makul görmektedirler (Smetana, Schlagman ve Adams, 1993). Bu temelde oluşturulan senaryoda katılımcıların cezayı ne derece makul gördüğü incelenmiştir. Bu bağlamda zarar verme senaryosunda katılımcıların %77.5’i ($n=55$) Mehmet’in ceza almasına “*uygun*” derken, %22.5’i ($n=16$) “*uygun değil*” yanıtı vermiştir. Katılımcıların kararlarına yönelik yargılarına bakıldığında ise katılımcıların %36.6’sı ($n=26$) K20 “*Uygun çünkü topu bilerek patlatmış*”, K23 “*Uygundur çünkü bilerek yapmış uyarılmalı ve ceza almalıdır*”, K36 “*Evet almalı çünkü topu bilerek patlatmış*”, K48 “*Evet ceza almalı çünkü sebepsiz yere topu patlatmış*” ve K63 “*Ceza almalı çünkü arkadaşının topunu bilerek patlatmış*” şeklinde *niyet odaklı* yanıtlar vermişlerdir. Bu katılımcılar Mehmet’in davranışındaki uygunsuzluğu niyet odaklı kriterlerle değerlendirmişlerdir.

Katılımcıların %23.9’u ise ($n=17$) çözüm odaklı açıklamalar yapmışlardır. Bu temada açıklamalar yapan katılımcılardan K35 “*Uygun ama ağır bir ceza olmamalı*” ve K50 “*Ağır bir ceza değil uygun bir ceza almalı*” şeklinde Mehmet’in ceza alması

gerektiğini ancak hafifletilmiş cezalara başvurulabileceğini ifade etmiştir. Ceza almaması gerektiği yönünde görüş bildiren on beş katılımcı ise, “Hayır ceza almamalı çünkü bunu aralarında çözmeliler(K14)”, “Ceza almamalı ama emre güzel bir şekilde uyarmalıdır(K22)”, “Cezalandırılması uygun değil ama nazikçe uyarılmalıdır(K28)”, “Ceza almamalı ailesi onu uyarırsa bir daha yapmaz(K37)” ve “Ceza almamalı topu patlattığı için onun parasını vermeli(K43)” gibi çözüm odaklı açıklamalar yapmışlardır.

Katılımcıların %15.5’i ise (n=11) Emre’nin yaşayabileceği duygulara vurgu yaparak duygu odaklı açıklamalar yapmışlardır. Bu doğrultuda K2 “Uygun çünkü arkadaşını üzmüş”, K39 “Uygun çünkü arkadaşının kalbini kırmış ve patlatmaması gerekir”, K41 “Uygun çünkü arkadaşını üzdüğü için ceza almalı” ve K59 “Ceza almalı çünkü arkadaşının kalbini kırmış” şeklinde ifadeler kullanılmıştır.

Katılımcıların yine %15.5’i (n=11) Mehmet’in sergilediği davranışa ve sonucuna odaklı yanıtlar vermişlerdir. Bu kapsamda yanıt veren katılımcılar genelde K9 “Uygun. Çünkü başkasının topunu patlatmış ve ceza almalıdır”, K17 “Ceza almalıdır çünkü arkadaşının topunu patlattı”, K18 “Uygun çünkü kötülük yapmış”, K54 “Uygun çünkü yaptığı davranış çok yanlış” ve K45 “Ceza almalı çünkü yaptığı yanlış bir davranış” şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Katılımcıların yargıları incelendiğinde iki katılımcının K6 “Uygun. Başkasının eşyasına zarar vermemesi lazım” ve “Uygundur çünkü arkadaşının topunu patlatmamalıdır” şeklinde kural odaklı yanıtlar verdiği görülmüştür. Birer katılımcının ise otorite temelli (K5 “Eğer emre isterse evet ceza almalı çünkü topun sahibi Emre”), ekonomik değer odaklı (K7 “Uygun. çünkü top çok pahalı”), iyi oluş odaklı (K16 “Ceza almalıdır. Çünkü top patladığında çıkan ses kulakta olan zara zarar verebilir ve sağlık problemlerine neden olabilir”) ve toplumsal norm odaklı (K27 “Uygun çünkü bu şey çok terbiyesizce”) yanıtlar vermişlerdir. Analizlerde katılımcı sayıları göz önüne alındığından bu kategoriler “diğer” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Otoritenin tutumunun belirtilmediği zarar verme senaryosunda Mehmet’in ceza alması gerektiğini düşünen ve düşünmeyen çocukların demografik değişkenlere göre dağılımları Tablo 4.1.9’da belirtilmiştir.

Tablo 4.1.9’dan da incelenebileceği üzere erkek çocukların %80’i (n=28), kız çocukların ise % 75’i (n=27) Mehmet’in ceza alması gerektiğini ifade etmişlerdir. İki grubun da büyük çoğunluğunun cezayı gerekli gördüğü ancak gruplar arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmüştür. Kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi ve algılanan ekonomik düzeye göre incelendiğinde ise tüm değişkenlerdeki gruplarda büyük

katılımcıların çoğunun aynı fikirde olduğu ve Mehmet'in ceza alması gerektiği fikrini öne sürdükleri görülmüştür. Yapılan ki-kare ve fisher-freeman-halton exact analizleri sonucunda ise gruplar arası farklılığın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.1.9.

Zarar Verme Senaryosuna Yönelik Yargıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

		Uygun f (%)	Uygun Değil f (%)	χ^2	Davranış/ Sonuç					
					Duygu Odaklı f (%)	Çözüm Odaklı f (%)	Sonuç Odaklı f (%)	Niyet Odaklı f (%)	Diğer f (%)	χ^2
Cinsiyet	Kız	9	27	.04	7	9	4	12	4	2.49
		(%25)	(%75)		(%19.4)	(%25)	(%11.1)	(%33.3)	(%11.1)	
	Erkek	7	28		4	8	7	14	2	
		(%20)	(%80)		(%11.4)	(%22.9)	(%20)	(%40)	(%5.7)	
Kardeş	2 kardeş veya tek çocuk	7	17	1.08	2	8	4	8	2	5.37
		(%29.2)	(%70.8)		(%8.3)	(%33.3)	(%16.7)	(%33.3)	(%8.3)	
	3 kardeş	5	18		5	6	2	8	2	
		(%21.7)	(%78.3)		(%21.7)	(%26.1)	(%8.7)	(%34.8)	(%8.7)	
	4 ve üzeri Kardeş	4	20		4	3	5	10	2	
		(%16.7)	(%83.3)		(%16.7)	(%12.5)	(%20.8)	(%41.7)	(%8.3)	
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	3	17	1.89	4	7	3	8	2	9.51
		(%15)	(%85)		(%20)	(%15)	(%15)	(%40)	(%10)	
	Ortaokul	2	9		2	2	3	4	0	
		(%18.2)	(%81.8)		(%18.2)	(%18.2)	(%27.2)	(%36.4)	(%0)	
	Lise	4	8		1	4	2	1	2	
		(%33.3)	(%66.7)		(%8.3)	(%33.3)	(%16.7)	(%6.7)	(%15.4)	
	Üniversite	4	11		1	5	1	5	3	
		(%26.7)	(%73.3)		(%6.7)	(%33.3)	(%6.7)	(%33.3)	(%20)	
	Diğer	3	10		3	3	2	4	1	
		(%23.1)	(%76.9)		(%23.1)	(%23.1)	(%15.4)	(%30.8)	(%7.7)	
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	2	10	4.06	2	1	2	5	2	12.7
		(%16.7)	(%83.3)		(%16.7)	(%8.3)	(%16.7)	(%41.7)	(%16.7)	
	Ortaokul	2	12		3	2	2	6	1	
		(%14.3)	(%85.7)		(%21.4)	(%14.3)	(%14.3)	(%42.9)	(%7.1)	
	Lise	6	8		0	6	3	5	0	
		(%42.9)	(%57.1)		(%0)	(%42.9)	(%21.4)	(%35.7)	(%0)	
	Üniversite	5	22		4	7	4	9	3	
		(%18.5)	(%81.5)		(%14.8)	(%25.9)	(%14.8)	(%33.3)	(%11.1)	
	Diğer	1	3		2	1	0	1	0	
		(%25)	(%75)		(%50)	(%25)	(%0)	(%25)	(%0)	
Ekonomik Durum	Kötü	0	4	1.34	0	1	1	0	2	15.1
		(%0)	(%100)		(%0)	(%25)	(%25)	(%0)	(%50)	
	Orta	5	20		4	5	6	9	1	
		(%20)	(%80)		(%16)	(%20)	(%24)	(%36)	(%4)	
	İyi	9	23		4	9	4	14	1	
		(%28.1)	(%71.9)		(%12.5)	(%28.1)	(%12.5)	(%43.8)	(%3.1)	
	Çok İyi	2	8		3	2	0	3	2	
		(%20)	(%80)		(%30)	(%20)	(%0)	(%30)	(%20)	

Katılımcılar zarar verme durumsal yargı senaryosuna yönelik kararlarını açıklarken temel aldığı yargıların demografik değişkenlere göre dağılımlarının yer aldığı Tablo 4.1.9 incelendiğinde erkeklerin %40'ı (n=14) ve kızların ise %33.3'ü (n=12) *niyet odaklı* açıklamalar yapmışlardır. Kardeş sayısına göre incelendiğinde ise 2 kardeş veya tek çocuk olanların %33.3'ü (n=8) *niyet odaklı* açıklamalar yaparken yine %33.3 (n=8) *çözüm odaklı* açıklamalar yapmışlardır. Dört ve üzeri kardeş olan çocuklarda %41.7 (n=10) oranında *niyet odaklı* açıklamalar görülürken *çözüm odaklı* açıklamalar yapan çocukların (%12.5, n=3) en az bu grupta olduğu görülmüştür.

Ebeveyn eğitim düzeylerine göre katılımcıların yargıları incelendiğinde anne eğitim düzeyi ortaokul ve öncesi olan katılımcıların *niyet odaklı* açıklamaları daha çok tercih ettiği görülürken lise ve üniversite mezunu anneye sahip çocukların daha çok *çözüm odaklı* yanıtlar verdiği görülmüştür.

Baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde ise yine baba eğitim düzeyi ilköğretim ve ortaokul olan çocukların *niyet odaklı* yanıtlar verdiği, lise mezunu babaya sahip olan çocukların ise *çözüm odaklı* yanıtlar verdiği görülmüştür. Üniversite mezunu babaya sahip olan çocukların ise %33.3'ü (n=9) *niyet odaklı* yanıtlar verirken %25.9'u ise (n=7) *çözüm odaklı* açıklamalar yapmışlardır. Fisher-freeman-halton exact analizi ile gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelendiğinde farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Katılımcıların yanıtlarıyla algılanan ekonomik durum arasındaki ilişki incelendiğinde ise ekonomik düzeyi orta, iyi ve çok iyi algılayan katılımcıların çoğunluğunun *niyet odaklı* yanıtlar verdiği görülmüştür. Ekonomik düzeyini orta olarak algılayan katılımcıların %24.1'i (n=6) *davranış odaklı* yanıtlar verirken, ekonomik durumunu iyi olarak algılayan katılımcıların ise %28.1'i (n=9) *çözüm odaklı* yanıtlar vermiştir. Ancak gruplar arasındaki fark anlamlı ($\chi^2=15.13$, $p>.05$) bulunmamıştır.

Zarar verme senaryosunda katılımcılara otoritenin tutumunun belirtildiği ikinci bir senaryo yöneltilmiştir. Bu senaryoda çocuklara “Öğretmen sınıf kurallarında top patlatmayla ilgili bir kural olmadığını söyledi. Yine de sence Mehmet ceza almalı mı? Neden?” sorusu sorulmuştur. Otoritenin dahil olduğu bu senaryoda katılımcıların %71'8'i (n=51) “uygun” yanıtı verirken, %28.2'si (n=20) “uygun değil” şeklinde yanıtlamıştır. Zarar verme senaryosunda otoritenin tutumunun belli edilmesi sonucunda kararını değiştiren toplam katılımcı sayısının dört olduğu görülmüştür.

Otoritenin tutumunun belirtildiği senaryoda katılımcıların verdikleri kararlara ilişkin açıklamalara bakıldığında ise kararını değiştiren üç katılımcı K5 “Hayır çünkü öğretmen

öyle bir kural olmadığını söylemiş”, K18 “Ceza almamalı çünkü öğretmen kural koymuş” ve K20 “Uygun değil çünkü öğretmen böyle bir kuralın olmadığını söylemiş” şeklinde otorite temelli yanıtlarda bulunmuştur. Bir katılımcı ise K29 “Aslında ceza yerine onu uarması gerek ve bir daha olmamasını istemeli” çözüm odaklı açıklama yapmıştır.

Yanıtların geneline bakıldığında ise katılımcıların %29.6’ı (n=21) otoritenin kuralı açıklamasına rağmen Mehmet’in ceza alması gereğini vurgulayarak bir önceki cevapta olduğu gibi K12 “Ceza almalı çünkü bilerek patlattı topu”, K23 “Uygundur bilerek yaptığından önce uyarılmalı ve ceza verilmelidir”, K35 “Yine de almalı ama hafif bir ceza almalı çünkü topu bilerek patlatmış” ve K36 “Evet almalı bilerek patlattığı için ceza almalıdır” şeklinde niyet odaklı açıklamalar yapmışlardır.

Katılımcıların %24.4’ü (n=18) bu senaryoda çözüm odaklı yargılarda bulunmuşlardır. Otoritenin etkisinin bilinmediği senaryoda çözüm odaklı yanıt veren 15 katılımcı bu senaryoda da yine benzer şekilde çözüm odaklı yanıtlar vermişlerdir. Otoritenin etkisinin yer aldığı senaryoda üç katılımcı daha K7 “Uygun ama isterse topun parasını versin ve ceza almasın” ve K49 “Almamalı ama arkadaşından özür dilemeli” şeklinde çözüm odaklı yanıtlar vermişlerdir. Otoritenin tutumunun belirtildiği alt senaryoda katılımcıların %15.5’i (n=11) K9 “Evet ceza almalıdır. Çünkü başka birinin topunu patlatmış”, K17 “Yine de yaptığı davranış iyi değil bu yüzden ceza almalıdır” ve K34 “Uygun çünkü öğretmen demese bile topu patlatması yanlış” şeklinde davranış ve sonuç odaklı açıklamalar yapmışlardır.

Otoritenin kural koymamasına rağmen Mehmet’in yaptığı davranışından dolayı ceza alması gerektiği düşünen dokuz (%12.7) katılımcı, K3 “Ceza almalı. Kural olmasa bile buna hakkı yok”, K19 “Ceza almalıdır çünkü öğretmen böyle bir kural koymamış bile olsa topu patlatamaz”, K25 “Ceza almalı çünkü arkadaşının topunu patlatamaz” ve K44 “Almalı kural olmasa bile suçlu” şeklinde adalet/eşitlik/hak temasında görüş bildirmişlerdir. Bu katılımcılar kural olmasa bile Mehmet’in böyle bir davranış sergilemeye hakkı olmadığını belirtmişlerdir.

Mehmet’in ceza alması gerekliliğini davranışıyla ya da niyetiyle açıklayan dört katılımcı, otoritenin kural koymamasına rağmen yine de ceza alması gerektiğini ifade etmiş ve bu kararını Emre’nin duygusal olarak zarar görmesine bağlamıştır. Bu kapsamda K4 “Ceza almalı aksi takdirde Emre üzülür”, K40 “Almalı çünkü arkadaşını üzdü”, K54 “Almalı çünkü arkadaşı üzüldü sonuçta” ve K56 “Uygun çünkü arkadaşının topunu patlatmış ve arkadaşını üzmüştür” şeklinde duygu odaklı açıklamalar yapmıştır. Bu senaryoda toplam katılımcıların %11.3’ü (n=8) duygu odaklı açıklamalarda bulunmuştur.

Katılımcılar tarafından sunulan yargıların demografik değişkenlere göre dağılımlarının yer aldığı Tablo 4.1.10 incelendiğinde erkek çocukların %37.1'i (n=13) *niyet odaklı* açıklamalar yaparken, kız çocukların ise %25'i (n=9) *çözüm odaklı* yanıtlar vermişlerdir. Yargıların cinsiyete göre dağılımlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın ($\chi^2=4.96$, $p>.05$) olmadığı izlenmiştir.

Tablo 4.1.10.

Zarar Verne Alt Senaryosuna Yönelik Yargıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

		Adalet/ Eşitlik/ Hak f(%)	Otorite Temelli f(%)	Duygu Odaklı f(%)	Çözüm Odaklı f(%)	Davranış/S onuç Odaklı f(%)	Niyet Odaklı f(%)	χ^2	p
Cinsiyet	Kız	6 (%16.7)	2 (%5.6)	3 (%8.3)	9 (%25)	8 (%22.2)	8 (%22.2)	4.96	.435
	Erkek	3 (%8.6)	2 (%5.7)	5 (%14.3)	9 (%25.7)	3 (%8.6)	13 (%37.1)		
Kardeş	2 kardeş veya tek çocuk	3 (%12.5)	0 (%0)	0 (%0)	8 (%33.3)	7 (%29.2)	6 (%25)	17.21	.046*
	3 kardeş	1 (%4.3)	2 (%8.7)	6 (%26.1)	6 (%26.1)	1 (%4.3)	7 (%30.4)		
	4 ve üzeri Kardeş	5 (%20.8)	2 (%8.3)	2 (%8.3)	4 (%16.7)	3 (%12.5)	8 (%33.3)		
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	1 (%5)	2 (%10)	2 (%10)	3 (%15)	3 (%15)	9 (%45)	19.46	.399
	Ortaokul	0 (%0)	1 (%9.1)	3 (%27.3)	2 (%18.2)	2 (%18.2)	3 (%27.3)		
	Lise	3 (%25)	0 (%0)	2 (%16.7)	4 (%33.3)	1 (%8.3)	2 (%16.7)		
	Üniversite	2 (%13.3)	0 (%0)	1 (%6.7)	6 (%40)	2 (%13.3)	5 (%33.3)		
	Diğer	3 (%23.1)	1 (%7.7)	0 (%0)	3 (%23.1)	1 (%7.7)	5 (%38.5)		
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	0 (%0)	1 (%8.3)	2 (%16.7)	3 (%25)	1 (%8.3)	5 (%41.7)	12.60	.921
	Ortaokul	3 (%21.4)	0 (%0)	2 (%14.3)	2 (%14.3)	2 (%14.3)	5 (%35.7)		
	Lise	1 (%7.1)	2 (%14.3)	1 (%7.1)	5 (%35.7)	1 (%7.1)	4 (%28.6)		
	Üniversite	4 (%14.8)	1 (%3.7)	3 (%11.1)	7 (%25.9)	6 (%22.2)	6 (%22.2)		
	Diğer	1 (%25)	0 (%0)	0 (%0)	1 (%25)	1 (%25)	1 (%25)		
Ekonomik Durum	Kötü	0 (%0)	0 (%0)	1 (%25)	2 (%50)	0 (%0)	1 (%25)	9.41	.881
	Orta	5 (%20)	2 (%8)	2 (%8)	4 (%16)	5 (%20)	7 (%28)		
	İyi	2 (%6.3)	1 (%3.1)	4 (%12.5)	10 (%31.3)	5 (%15.6)	10 (%31.3)		
	Çok İyi	2 (%20)	1 (%10)	1 (%10)	2 (%20)	1 (%10)	3 (%30)		

*p<.05

Kardeş sayısına göre gruplara göre yargılar incelendiğinde ise 2 kardeş veya tek çocuk olan katılımcıların %33.3'ü (n=8) *çözüm odaklı* yanıtlar verirken, 3 kardeş olan çocukların %30.4'ü (n=7) *niyet odaklı* yanıtlar vermişlerdir. 4 ve üzeri kardeş olan çocukların ise %33.3'ü (n=8) *niyet odaklı* açıklamalarda bulunmuşlardır. Gruplar arasındaki farklılığın anlamlı ($\chi^2=17.21$, $p<.05$) görülmüştür. Kardeş sayısı arttıkça *çözüm odaklı* yanıtların azaldığı görülürken *niyet odaklı* açıklamaların arttığı görülmektedir.

Ebeveyn eğitim düzeyine göre yargıların dağılımları incelendiğinde ise anne eğitim düzeyi ortaokul ve altında mezuniyeti olan çocuklar daha çok *niyet odaklı* açıklamalar yaparken lise ve üniversite mezunu anneye sahip çocukların çoğunlukla *çözüm odaklı* yanıtlar verdiği görülmüştür. Baba eğitim düzeyine göre yargılar incelendiğinde ise baba eğitim düzeyi ilkököl (%41.7, n=5) ve ortaokul düzeyinde olanların (%35.7, n=7) çoğunlukla *niyet odaklı* yanıtlar verdiği izlenmiştir. Ebeveyn eğitim düzeylerine göre verilen yanıtların gruplar arasında bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde ise farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Otoritenin kurala ilişkin tutumunun yer aldığı senaryoda katılımcıların yargılarının algılanan ekonomik duruma ilişkin dağılımları incelendiğinde ekonomik durumunu orta ve üstü olarak algılayan katılımcıların çoğunlukla *niyet odaklı* açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Ayrıca *çözüm odaklı* yanıtlar veren katılımcılara bakıldığında ekonomik durumunu iyi olarak algılayan katılımcıların %31.3'ü (n=10) bu kategoride açıklamalar yapmıştır.

Zarar Verme Senaryosuna Yönelik Yargılarla Algılanan Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki. Zarar verme senaryosunda öncelikle otoritenin tutumu hakkında bilginin yer almadığı soru yöneltilmiş daha sonrasında ise otoritenin kurallara ilişkin tutumu belirtilmiştir. Bu aşamada katılımcılardan karar ve yargı değişimi çok az olduğundan zarar verme senaryolarında sadece otoritenin tutumunun belirtildiği senaryoya verilen yanıtlar analize dahil edilmiştir.

Otoritenin tutumunun belirtildiği senaryoda katılımcılara “Öğretmen sınıf kurallarında top patlatmayla ilgili bir kural olmadığını söyledi. Yine de sence Mehmet’in ceza alması uygun mu? Neden?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların kararları ve yargıları ile algılanan ebeveyn tutum düzeylerine ilişkin ortalama puanlar Tablo 4.1.11’de ve Tablo 4.1.12’de verilmiştir.

Tablo 4.1.11.

Zarar Veme Alt Senaryosuna Yönelik Yargıların Algılanan Anne Tutum Düzeylerine Göre Dağılımları

Algılanan Anne Kabul Red-Kontrol	Sıcaklık		Düşmançıl/Saldırgan		İhmal/Kayıtsızlık		Kontrol		Anne Toplam Red	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Uygun	9.64	2.31	7.76	2.16	8.66	2.41	14.93	2.59	26.00	5.51
Uygun Değil	8.80	1.36	7.23	1.33	8.33	2.41	15.14	2.37	24.50	3.33
Toplam	9.39	2.10	7.60	1.96	8.56	2.40	14.99	2.51	25.56	5.02

Algılanan Anne Kabul Red-Kontrol	Sıcaklık		Düşmançıl/Saldırgan		İhmal/Kayıtsızlık		Kontrol		Anne Toplam Red	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Adalet/Eşitlik/Hak	10.11	2.47	9.00	3.04	9.44	2.45	13.50	2.57	28.55	6.69
Otorite Temelli	8.50	.57	7.25	1.50	8.25	3.30	15.00	2.58	24.00	4.08
Duygu Odaklı	10.12	2.90	8.25	2.65	8.75	2.81	16.25	3.57	27.12	6.87
Çözüm Odaklı	9.00	1.45	7.16	1.33	8.61	2.17	15.27	2.34	24.77	3.13
Davranış Odaklı	10.27	3.00	7.36	1.50	8.81	2.78	14.72	2.19	26.45	5.46
Niyet Odaklı	8.85	1.49	7.33	1.71	8.00	2.16	15.04	2.26	24.19	4.43

Tablo 4.1.11’den de izlenebileceği üzere “*uygun değil*” yanıtını veren katılımcıların sadece anne “kontrol” boyutundaki puan ortalamasının ($\bar{x}$ =15.14. ss=2.37) “*uygun*” yanıtı veren katılımcılardan yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yargılarıyla algılanan anne tutum düzeyine göre dağılımlarına bakıldığında annesini sıcak, şefkatli, destekleyici olarak algılayan ve “toplam red” puanı düşük olan katılımcılardan 4’ü *otorite temelli* yanıtlar verirken 21’i “*Ceza almalı çünkü bilerek patlattı topu*” şeklinde *niyet odaklı* yanıtlar verdiği görülmüştür. *Duygu odaklı* yanıtlar veren katılımcıların anne “sıcaklık” puan ortalaması ($\bar{x}$ =10.12. ss=2.90) ve anne “kontrol” puan ortalamasının ($\bar{x}$ =16.25. ss=3.57) genel ortalamalara göre yüksek olduğu görülmüştür.

Algılanan baba tutum düzeyleri ile çocukların zarar verme alt senaryosuna yönelik kararları ve yargıları incelendiğinde, Mehmet’in ceza almasına “*uygun*” diyen katılımcıların sadece baba “sıcaklık” boyutu ortalamasının ($\bar{x}$ =10.12. ss=2.32) diğer gruba göre daha düşük olduğu görülmüştür. Gruplar arasındaki farklılığın ise anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Birine veya birinin malına zarar verme söz konusu olduğunda bireylerin kararlarında algılanan baba tutumunun anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.1.12.

Zarar Verme Alt Senaryosuna Yönelik Yargıların Algılanan Baba Tutum Düzeylerine Göre Dağılımları

Algılanan Baba Kabul Red-Kontrol												
Sıcaklık		Düşmanlı/Saldırgan		İhmal/Kayıtsızlık		Ayrışmamış Red		Kontrol		Toplam Red		
$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	
Uygun	10.12	2.32	7.70	2.12	9.62	2.59	5.12	1.28	14.87	2.30	32.57	5.43
Uygun Değil	10.28	2.93	7.52	1.32	8.90	2.60	4.61	1.02	14.71	2.05	31.33	5.56
Toplam	10.17	2.50	7.65	1.91	9.41	2.59	4.97	1.23	14.82	2.22	32.20	5.46
Algılanan Baba Kabul Red-Kontrol												
Sıcaklık		Düşmanlı/Saldırgan		İhmal/Kayıtsızlık		Ayrışmamış Red		Kontrol		Toplam Red		
$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	
Adalet/Eşitlik/Hak	10.27	2.05	7.35	2.34	11.1	3.17	5.66	1.50	14.85	1.96	34.40	7.16
Otorite Temelli	9.00	1.41	8.75	.95	9.00	3.36	4.50	1.00	14.75	1.50	31.25	3.59
Duygu Odaklı	10.00	3.42	9.25	2.76	7.87	1.24	5.00	1.77	15.37	3.62	32.12	7.03
Çözüm Odaklı	10.72	2.98	7.38	1.37	9.00	2.40	4.55	.85	14.61	2.22	31.66	5.90
Davranış Odaklı	11.00	2.48	6.81	1.07	10.5	2.58	5.18	1.25	15.09	2.58	33.54	4.80
Niyet Odaklı	9.52	1.93	7.61	1.96	9.10	2.41	5.00	1.14	14.66	1.74	31.24	4.35

Katılımcıların yargılarının algılanan baba tutum düzeylerine göre dağılımlarının yer aldığı Tablo 4.1.12’ye bakıldığında “*uygun değil çünkü öğretmen böyle bir kuralın olmadığını söylemiş*” şeklinde otorite temelli yargılarda bulunan 4 katılımcı ile “*bilerek patlattığı için ceza almalıdır*” ve *niyet odaklı* açıklamalar yapan 21 katılımcı, babalarını daha sıcak tutumlu olarak algıladığı görülmektedir. *Adalet/eşitlik/hak temelli* yargılarda bulunan çocukların ise algılanan baba toplam red puanı ortalaması ($\bar{x}$ =34.40, ss=7.16) en yüksek olan grup olduğu izlenmiştir.

Zarar Verme Senaryosuna Yönelik Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle İlişkisi. Zarar verme alt senaryosunda katılımcıların yanıtlarına göre algılanan öğretmen tutumları puan ortalamalarının yer aldığı Tablo 4.1.13’ye göre, Mehmet’in ceza almaması gerektiğini düşünen katılımcıların algıladıkları öğretmen demokratiklik puan ortalamasının ($\bar{x}$ =74.55, ss=6.85) diğer gruba göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ceza almaması gerektiğini düşünen ve *çözüm odaklı* açıklamalar yapan katılımcıların algıladıkları öğretmen tutum puan ortalamasının ($\bar{x}$ =74.87, ss=7.27) diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Algılanan öğretmen demokratiklik puan ortalaması en düşük ($\bar{x}$ =68.88, ss=9.62) olan grubun ise *adalet/eşitlik/hak temelli* açıklamalar yaptığı görülmüştür.

Tablo 4.1.13.

Zarar Verme Alt Senaryosuna Yönelik Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle İlişkisi

		$\bar{X}$	Ss	f
Karar	Uygun	72.45	7.41	50
	Uygun Değil	74.55	6.85	21
	Toplam	73.07	7.26	71
Yargılar	Adalet/Eşitlik/Hak	68.88	9.62	9
	Otorite Temelli	73.25	3.59	4
	Duygu Odaklı	72.50	7.97	8
	Çözüm Odaklı	74.87	7.27	18
	Davranış Odaklı	72.77	7.62	11
	Niyet Odaklı	73.76	6.16	21
	Toplam	73.07	7.26	71

Zarar Verme Senaryosuna Yönelik Yargıların Mizaç İle İlişkisi. Mizaç alt boyutlarındaki puan ortalamalarının zarar verme senaryosuna yönelik karar ve yargılara göre dağılımları Tablo 4.1.14’de verilmiştir. Tablo 4.1.14’ye göre “uygun” diyen katılımcıların “sıcakkanlılık” ($\bar{x}$ =3.54, ss=.96) ve “tepkisellik” ($\bar{x}$ =2.29, ss=.59) boyutunda yüksek ortalamaları olduğu görülürken, “sebatkarlık” ($\bar{x}$ =4.18, ss=.92) ve “ritmiklik” ($\bar{x}$ =3.34, ss=.78) boyutlarında ise düşük ortalamaya sahip oldukları izlenmiştir.

Tablo 4.1.14.

Zarar Verme Alt Senaryosuna Yönelik Yargıların Mizaç İle İlişkisi

Mizaç		Sıcakkanlılık		Sebatkarlık		Ritmiklik		Tepkisellik		
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	N
Karar	Uygun	3.54	.96	4.18	.92	3.34	.78	2.29	.59	50
	Uygun Değil	3.40	.81	4.58	.78	3.45	.70	2.13	.54	21
	Toplam	3.50	.92	4.26	.88	3.37	.76	2.24	.58	71
Yargılar	Adalet/Eşitlik/Hak	3.23	1.05	4.06	.71	3.63	.83	2.27	.58	9
	Otorite Temelli	3.64	.77	4.42	.58	3.57	.40	2.08	.41	4
	Duygu Odaklı	3.71	1.25	4.48	.86	3.19	1.07	2.65	.72	8
	Çözüm Odaklı	3.49	.95	4.45	.85	3.48	.85	2.09	.56	18
	Davranış Odaklı	3.53	.53	4.01	.69	3.63	.43	2.20	.35	11
	Niyet Odaklı	3.51	.95	4.21	1.11	3.06	.63	2.25	.64	21
	Toplam	3.50	.92	4.26	.88	3.37	.76	2.24	.58	71

Yargılara göre mizaç alt boyutları incelendiğinde ise “sıcakkanlılık” ($\bar{x}$ =3.71, ss=1.25), “sebatkarlık” ($\bar{x}$ =4.48, ss=.86) ve “tepkisellik” ($\bar{x}$ =2.65, ss=.72) puan ortalamasının en yüksek *duygu odaklı* yanıtlar veren katılımcılara ait olduğu görülmüştür. Mizacın, zarar verme alt senaryosuna yönelik yargılara etkisinin incelendiği regresyon analizi sonuçlarına göre mizacın herhangi bir yargıyı anlamlı derecede etkilemediği görülmüştür.

Ahlak Alanına Yönelik Genel Bulgular

Sosyal alan kuramına göre çocukların ahlaki yargıları, davranışın yeterince adil olup olmadığına veya başkasına zarar verip vermeyeceğine göre belirlenmektedir (Smetana, 2006). Bu kapsamda araştırmada katılımcıların ahlaki alana ilişkin yargılarını belirlemek için “ayağındaki rahatsızlıktan dolayı iyi koşamayan arkadaşının takıma alınıp alınmaması” ve “başka birinin malına zarar vermeyi” içeren senaryolar katılımcılara yöneltilmiştir. Ayrıca Turiel (2015), ahlak alanına ilişkin yargıların otoriteden bağımsız olarak gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu kapsamda ahlak alanına yönelik olarak hazırlanan “zarar verme” senaryosunda ayrıca otoritenin tutumunu belirten bir alt senaryo da katılımcılara yöneltilmiştir.

Araştırmada kullanılan zarar verme senaryosunda katılımcılara öncelikle “*Mehmet, arkadaşı Emre’nin topunu bilerek patlattı. Sence Mehmet’in ceza alması uygun mu? Neden?*” sorusu yöneltilmiş ardından ise alt soru olarak katılımcılara “*Öğretmen sınıf kurallarında top patlatmayla ilgili bir kural olmadığını söyledi. Yine de sence Mehmet ceza almalı mı? Neden?*” sorusu sorulmuştur. Otoritenin tutumu bilindikten sonra ilk soruda “*evet, ceza almalıdır*” diyen katılımcılardan sadece dördü (n=4) fikrini “*almamalıdır*” şeklinde değiştirmiştir. Diğer katılımcıların tamamı önceki senaryodaki kararını yinelemiş ve kararında değişiklik yapmamıştır. Sosyal alan kuramına göre bir kişiye zarar verme veya birinin eşyasını çalma gibi otoritelerin emirleri bireyler tarafından meşru görülmemektedir (Turiel, 2015). Araştırmada ahlaki alana ilişkin elde edilen bu sonuçlar kuramın öne sürdüğü görüş ile desteklendiği görülmektedir. Yani çocukların özellikle ahlaki alana ilişkin kararlarında ve yargılarında otoritenin izin verici tutum sergilemesi çocukların adalet ve eşitlik yaklaşımını etkilememekte olup çocukların kararlarında kendi adalet ve hak anlayışını dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ahlak alanı temeline dayanan takım arkadaşlığı senaryosunda katılımcıların %71.8’i (n=51) iyi koşamayan arkadaşının takıma alınmasını kabul ederken %28.2’si (n=20) takıma alınmasını kabul etmemiştir. Kararlara ilişkin yargılara bakıldığında ise arkadaşının takıma alınmasını istemeyen katılımcıların sadece %25 (n=5) arkadaşının takıma alınmamasını *bireysel çıkar* (“*gelirse kaybederiz*”) ile açıkladığı görülmüştür. Geri kalan katılımcılar (%75) ise arkadaşının *iyi oluşuna* yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu açıklamalar ayağı rahatsız olan arkadaşlarının daha fazla zarar görmemesi adına verilen bir karar olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Kararların ve yargıların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde kız çocukların (%38.9) daha çok

“*uygun değil*” yanıtı verdiği ve yargılar kapsamında ise kız çocuklarının daha çok *duygu odaklı* (%41.7) ve *iyi oluşı* yönelik (%25) yargılarda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan erkeklerin ise *adalet/eşitlik/hak temelli* (%54.3) açıklamaları daha fazla vurguladıkları görülmüş ve cinsiyetler arasındaki farklılığın ($\chi^2=8.18$, $p<.005$) ise anlamlı olduğu izlenmiştir. Smetana, Killen ve Turiel (1991) tarafından yapılan bir araştırmada adalet ve bakım ahlakı kapsamında cinsiyetler arasında farklılıklar incelenmiştir. Kişiler arası ilişkilerde hem erkek hem de kadınların bakım ahlakını ön plana çıkardığı ve kadınların bu kapsamda erkeklerden daha fazla bunu önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kişiler arası ilişkilerde adalet/eşitlik ve hak ihlalleri etkili olduğunda her iki cinsiyetin de adalet ve hak odaklı yanıtlar verdiği izlenmiştir. Bu doğrultuda sosyal alan kuramı cinsiyete göre yargı farklılıklarının bağlamlara göre şekillendiğini vurgulamıştır. Bu araştırmada ise ahlak alanına ilişkin senaryolarda cinsiyetlere göre farklılığın olması kuramın savundukları ile kısmen örtüşmektedir.

Araştırmanın sonuçlarının Gilligan’ın (1977,1982) yıllarında yayımladığı “In Different Voice” (farklı bir sesle) makalelerinde yaptığı araştırma sonuçlarıyla daha çok benzerlik gösterdiği görülmüştür. Gilligan (1982) yaptığı araştırmalarda iki farklı ahlak alanı öne sürerken bunları hak, eşitlik, adalet temelli “adalet ahlakı” ve diğer kişilerin refahına yönelik olarak koruma, sorumluluk ve bakım odaklı düşünmeyi temel alan “bakım ahlakı” olarak tanımlamıştır. Yaptığı çalışmalar sonucunda ise erkeklerin daha çok adalet ahlakına yönelik yargılar kullandıklarını, buna karşı kadınların ise daha çok karşıdaki kişinin refahına yönelik olarak bakım ahlakı kapsamında yargılarda bulunduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçları Gilligan’ın yaklaşımıyla ve Johnston, (1988), Milanowicz ve Bokus (2013) tarafından da yapılan araştırmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği ve Gilligan’ın savunduğu görüşü desteklediği görülmüştür.

Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar (Acuner, Camadan ve Türkan, 2014; Akkoyun 1987; Özgüleç 2001; Söylemez 2017) cinsiyetin ahlaki muhakeme ve ahlaki yargılar üzerinde anlamlı bir etki olmadığını belirtirken buna karşı kadınların ahlaki gelişim konusunda erkeklerden daha yüksek ahlaki yargılar sergilediğini (Cesur ve Topçu 2010; Gültekin Hatunoğlu 2003 ve Kaya 1993) vurgulayan çalışmalar da mevcuttur. Ancak bu çalışmada elde edilen bulgulara göre kız ve oğlan çocukları arasındaki farklılık ahlaki yargının yükseklik düşüklüğünden çok kararı açıklayan yargılardaki farklılıkların daha önemli olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim bazı araştırmalar da (Donenberg ve Hoffman, 1998; Thoma ve Davison, 1983; Gump, Baker ve Roll 2000) kadın ve

erkeklerin ahlaki yargılarında farklı kaynakları referans aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Ahlak alanına yönelik olarak sorulan “zarar verme” senaryosunda da cinsiyete göre farklılıklar anlamlı olmasa da kararlara ilişkin yargılara bakıldığında kız çocukların yine erkek çocuklardan daha fazla *duygu odaklı* ve *çözüm odaklı* yanıtlar verdiği görülmüştür. Her iki senaryoda ortaya çıkan bulguların birbirlerini desteklediği görülmüştür.

Ahlak alanına yönelik senaryolara ilişkin katılımcıların kararları ve yargılarının diğer demografik değişkenlerle (kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi ve algılanan ekonomik durum) ilişkisi incelendiğinde gruplar arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı görülmüştür. Sonuçlar her iki senaryo için de benzerlik göstermektedir. Nucci, Camino ve Sapiro (1996) yaptıkları çalışmada sosyoekonomik durumun ahlak, gelenek ve kişisel alana yönelik yargıları etkileyip etkilemediğini araştırdıkları çalışmada sosyoekonomik durumun sadece gelenek alanına yönelik küçük farklılıklar yarattığını ancak ahlak alanına yönelik bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tola (2003) yaptığı çalışmada kullandığı haklı/haksız öyküsüne katılımcıların verdikleri yanıtlarla anne eğitimi, baba eğitimi ve gelir düzeyinin ilişkisinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Özkaynak (1982), Temel (1991) ve Acuner (2004) yaptıkları çalışmalarda benzer şekilde ebeveyn eğitim düzeyinin ahlaki yargılarla ilişkisinin anlamlı olmadığını bulmuşlardır. Bu araştırma sonuçları adalet/eşitlik/hak kavramlarını içeren ahlak alanına ilişkin bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Şermin (1979), Koca (1987) ve Saylağ (2001) yaptıkları çalışmalarda kardeş sahibi olmanın ahlaki yargılarla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun yanı sıra Özkaynak (1982) ise kardeş sahibi olup olmama ile ahlaki yargılar arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ahlak alanına ilişkin yargılarla kardeş sayısı arasındaki ilişkinin anlamsız olması Özkaynak (1982) tarafından bulunan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın genel amaçlarından biri olan ebeveyn tutumunun ahlaki yargılarla ilişkisinin belirlenmesi kapsamında yapılan analizler sonucunda ahlaki alana ilişkin adalet ve eşitlik temelinde yöneltilen “takım arkadaşlığı” senaryosunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İyi koşamayan arkadaşının takıma alınmasını kabul eden katılımcıların ebeveyn tutum düzeylerine bakıldığında her iki ebeveyn türünde de ebeveyn soğukluğu, düşmancıl/saldırganlığı, kayıtsızlık/ihtimal ve toplam red puanlarının

kabul etmeyenlere oranla daha düşük olduğu görülmüştür. Gruplar arası farklılığın anlamlılık düzeyine bakıldığında ise anne sıcaklığı ile takım arkadaşını kabul etme arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında ebeveynler tarafından gösterilen yüksek sıcaklık tutumunun yüksek ahlaki muhakemeyeyle (Hinnant ve ark. 2013), ahlaki benlikle (Schütz ve Baker, 2023), prososyal davranışlarıyla (Janssens ve Dekovic, 1997), özgecilikle (Richaud, Mesurado ve Lemos, 2013) ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Takım arkadaşlığı senaryosunda arkadaşının takıma alınmasını kabul eden katılımcıların ebeveyn kontrol boyutuna yönelik puanlarının kabul etmeyenlere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ebeveynler tarafından gösterilen doğru davranış kontrolünün çocukların prososyal davranışlarıyla (Carlo ve ark., 2007; Mounts ve Allen, 2019) ve vicdani yaklaşımıyla (Laible, Eye ve Carlo, 2008) anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Sosyal alan kuramına göre, sosyal etkileşimlerle şekillenen ahlaki yargılarda ebeveynin çocuklarla ilişkisi, çocukların ahlaki yargılarına yön verdiği belirtilmektedir (Smetana, 2006). Grusec (2011) olumlu ebeveyn etkisinin özellikle küçük çocuklarda ahlaki ihlallerin mağdurlarına odaklanmaya teşvik ettiğini belirtmektedir. Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında ebeveyninin sıcak tutum sergilediğini belirten katılımcıların daha çok prososyal davranışlar sergilediği sonucu sosyal alan kuramı ve araştırmaların sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Takım arkadaşlığı senaryosunda karara ilişkin yargılarla ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde hem anne hem de baba sıcaklığını en az algılayan kişilerin *bireysel çıkar odaklı* açıklamalarda bulundukları, sıcaklığı en fazla algılayan ise *adalet/eşitlik/hak temelli* açıklamalarda bulundukları görülmüştür. Gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamış olsa da yapılan regresyon analizleri sonucunda anne düşmancıl/saldırgan tutumun *iyi oluşa* yönelik yargıları olumsuz yönde etkilediği sonucu elde edilmiştir. Kochanska, Padavich ve Koenig (1996) ve Kochanska, Forman, Aksan ve Dunbar (2005) tarafından yapılan araştırmalarda ebeveynlerin emredici ve baskıcı yaklaşımlarla ahlaki yargılar arasında negatif yönlü bir ilişki olduğuna işaret eden araştırmalar bu araştırmanın da bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Zarar verme senaryosunda ise arkadaşının topunu patlatan Mehmet'e öğretmenin bu konuda kural konulmamasına rağmen ceza almasının uygun olup olmadığının yöneltildiği senaryoda 20 katılımcı uygun değil yanıtını vermişlerdir. Bu katılımcıların ebeveyn tutum puanları incelendiğinde ise ebeveyn soğukluk,

düşmancıl/saldırgan, ihmal/kayıtsızlık ve toplam red puanlarının diğer katılımcılara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Gruplar arasındaki fark anlamlı olmasa da bu sonucun önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu katılımcılar zarara ilişkin cezayı gerekli görmemelerini çoğunlukla *çözüm odaklı* yaklaşımlarla açıkladığı görülmüştür. Yani her ne kadar suç işlemiş olsa bile Mehmet'e ağır ceza vermek yerine hatasını anlayabileceği daha hafif cezalar verilebileceğini öne sürmüşlerdir. Bu katılımcıların ebeveynlerini daha sıcak olarak algılamaları anlamlı görülmektedir.

Ahlaki alana yönelik yargıların öğretmen tutumlarıyla ilişkisi incelendiğinde ise ebeveyn tutumlarına benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Takım arkadaşlığı senaryosunda arkadaşını takıma kabul eden çocukların öğretmenini daha demokratik olarak algıladıkları görülmüştür. Yine bu senaryoda yargılara göre bakıldığında ise algılanan demokratik öğretmen tutumu yüksek olan çocukların daha çok *duygu odaklı* ve *adalet/eşitlik/hak temelli* açıklamalar yaparken en düşük grubun ise en çok *bireysel çıkar* odaklı açıklamalar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Zarar verme senaryosunda ise Mehmet'in ceza almasını istemeyenlerin algılanan öğretmen demokratiklik puanı ceza almasını isteyenlerden daha yüksek olduğu ve bu senaryoda algılanan öğretmen tutum puan ortalaması en yüksek olan katılımcıların daha çok *çözüm odaklı* yanıtlar verdiği görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer amacı olan mizacın ahlaki yargılarla ilişkisini belirlemek için yapılan analizler sonucunda ise takım arkadaşlığı senaryosunda arkadaşını takıma kabul edenlerin sıcaklık ve ritmiklik alt boyutlarındaki puan ortalamaları daha yüksek görülürken sebatkarlık ve tepkisellik alt boyutlarındaki puanların ise daha düşük olduğu görülmüştür. Yargılarla mizaç arasındaki ilişkilere yönelik olarak yapılan regresyon analizi sonucunda ise ritmiklik alt boyutu *iyi oluşu* negatif yönde, tepkisellik ise *bireysel çıkara* yönelik yargıları pozitif yönde ve anlamlı derecede etkilediği görülmüştür. Sanson, Smart, Prior, Oberklaid ve Pedlow (1994) araştırmalarında tepkiselliğin sorunlu sosyal davranışlarla, Diener ve Kim (2004) ise tepkiselliğin antisosyal kişilik özellikleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yoo ve Smetana (2022) 2-6 yaş arası çocuklarla yaptıkları araştırmada mizacın ahlaki ve gelenek yargılarına yönelik etkisini incelemiş ve büyük çocuklarda anlamlı bir farklılık bulsalar da küçük çocuklarda anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir.

Gelenek Alanına Yönelik Yargılara İlişkin Bulgular

Sosyal alan kuramına göre yaşam içindeki tüm sosyal aktiviteler ve durumlar ahlak alanı kapsamında açıklanamamaktadır. Yaşanılan kültürün, toplumun etkisiyle şekillenen düzenlemelerin ve otoritenin de etkisiyle kavramsallaşan durumlar ve bu durumlara ilişkin yargılar da bulunmaktadır (Tisak ve Turiel, 1988). Gelenek alanı olarak adlandırılan bu alana ilişkin durumlarda çocukların kurallar doğrultusunda davrandıkları görülmektedir (Smentana, 2011). Bu doğrultuda ahlak alanından ayrılan bu alana ilişkin yargıları belirlemek için araştırmada kültürel yaklaşımın şekillendirdiği eve ayakkabıyla girmeyi içeren “ev kuralı” ve evdeki otoriteyle şekillenen “uyku saatini” içeren senaryolar katılımcılara yöneltilmiştir. Bu alanda otoritenin tutumu bireyin davranışında etkili olacağı varsayımından hareketle katılımcılara önce otoritenin tutumunun belli olmadığı sonrasında ise otoritenin tutumunun belirtildiği alt sorular yöneltilmiştir.

Kullanılan senaryolarda katılımcıların kararlarında algılanan ekonomik durum ve algılanan öğretmen tutumu gibi değişkenlere göre anlamlı derecede farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu kapsamda senaryolara göre yargılara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlar gelenek alanına yönelik genel bulgular bölümünde tartışılmıştır.

Ev Kurallarına İlişkin Yargılar

Çocuklara farklı sosyal bağlam doğrultusunda ev kurallarına ilişkin “*Seninle oynamak için evinize gelen arkadaşın ayakkabılarını çıkarmadan içeri girmek istiyor? Uygun mu/Uygun değil mi?. Neden?*” sorusu sorulmuştur. Çocukların hem durumun uygunluğu hem de kararlarına temel olan yargılara ilişkin yanıtları analiz edilmiştir. Ev kurallarına ilişkin yargılara verilen yanıtlar kodlayıcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda *otorite temelli, duygu/empati odaklı, toplumsal norm, kişisel alan, iş birliği ve davranış odaklı* olmak üzere 6 kategori altında toplanmıştır.

Çocuklara ev kurallarına ilişkin otoritenin tutumunu belirtmek için ikinci bir alt soru daha yöneltilmiştir. Bu kapsamda çocuklara “*Ailen, arkadaşının isterse ayakkabılarını çıkarmadan girebileceğini söyledi? Arkadaşının ayakkabılarıyla eve girmesi uygun mu? Neden?*” sorusu yöneltilerek otoritenin izin verici bir tutumu karşısında yargıların nasıl değiştiği izlenmiş ve analizlere ilişkin veriler aşağıda yer alan tablolarda belirtilmiştir.

Ev kurallarına ilişkin otoritenin tutumunun belirtilmediği senaryoda katılımcıların %97.2'i (n=69) eve gelen arkadaşının ayakkabılarını çıkarmadan eve girmesini kabul etmezken %2.8'i (n=2) kabul etmiştir. Cinsiyete göre incelendiğinde kız çocukların %97.2'si (n=35) erkeklerin ise %97.1'i (n=43) arkadaşının ayakkabılarla eve girmesini kabul etmemiştir. Verilen kararların kardeş sayılarına göre dağılımlarına bakıldığında 2 kardeş veya tek çocuk olanların tamamı (n=24), 3 kardeş olanların %95'i (n=22) ve 4 ve üzeri kardeş olanların ise %95.8'i (n=23) sergilenen davranışı uygun bulmamıştır. Ebeveyn eğitim durumlarına göre karar incelendiğinde ise anne eğitim düzeyi ilkökul mezunu olan ve annesi örgün eğitimden mezun olmayan çocuklardan birer kişi arkadaşının eve ayakkabılarıyla girmesini kabul ederken bu kişilerin baba eğitim düzeylerinin ilkökul ve ortaokul olduğu görülmüştür. Kararlar ekonomik duruma göre bakıldığında ise yine “uygun” diyen kişilerden birinin algılanan ekonomik düzeyinin kötü diğerinin ise orta düzey olduğu görülmüştür. Tüm değişkenlerde gruplar arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Bu senaryoda “arkadaşının eve ayakkabıyla girip giremeyeceğine” ilişkin verilen yanıtların anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için *Fisher-Freeman-Halton Exact* analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında grupların birbirine yakın cevaplar verdiği ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların kararlarına ilişkin yargılarına bakıldığında katılımcılar %78.9'u (n=56) kararını, “*Uygun değil evimiz kirlenir. Evimiz temiz kalmalıdır*”, “*Alınmamalı çünkü ayakkabıları kirli ev kirlenir bu yüzden çıkarıp girmeli*”(K34) ve “*Uygun değil çünkü biz evimizde ayakkabısız dolaşıyoruz*” (K42) gibi toplumsal norm odaklı açıklamalarda bulunmuşlardır. Çocukların %8.5'i (n=6) “*Uygun değil çünkü ev kirlenir ve ben buna sinirlenirim*”(K10), “*Uygun değil çünkü ailem evi temizlemek için çok uğraşır*”(K53), “*Uygun değil çünkü evi kirletir bundan dolayı annemiz üzülebilir*”(K71) ve “*Uygun değil çünkü evimiz kirlendiği için biraz nefret dolarım*”(K26) şeklinde duygu/empati odaklı yanıtlar vermişlerdir. Katılımcıların %5.5'ise (n=4) “*Uygun değil çünkü halılar kirlenir ve annemiz bize kızabilir*”(K20), “*Uygun değil çünkü ev ve halılar kirlenir annem kızar*”(K43) ve “*Uygun değil. Ev pislenir ve annem kızar*”(K49) gibi otorite temelli yanıtlar vermişlerdir. Geri kalan katılımcılar ise “*Uygun olur ama herkes eşit olduğundan oyun oynadıktan sonra iş birliği yapıp beraber temizleyebiliriz*”(K16), “*Uygun değil çünkü hoş bir davranış değil*”(K70), “*Uygun değil çünkü evimiz kirlenir bu uygun bir davranış değil*”(K54) ve “*Uygun çünkü o benim arkadaşım ve isterse*

girebilir”(K68) gibi *işbirliği* (n=1), *davranış* (n=2) ve *kişisel alan* (n=1) odaklı yanıtlar vermişlerdir. Bir katılımcı ise sadece “*uygun, girebilir*” yanıtı vermiş ve net bir yargı belirtmemiştir. Bu senaryoda bu beş kişi “*diğer*” kategorisi altında analizlerde yer almıştır.

Yargıların demografik değişkenlere göre dağılımları incelendiğinde kız çocukların %86.1’i (n=31) *toplumsal norm*, %5.6’sı (n=2) *duygu/empati odaklı* yanıtlar verirken birer katılımcı da *otorite temelli* ve *diğer* (kişisel alan ve işbirliği temelli) kategorisinde yer alan temalara yönelik yargılarda bulunmuşlardır. Erkek çocuklarının ise %71.4’ü (n=25) *toplumsal norm*, %11.4’ü (n=4) *duygu/empati* ve %8.6’sı (n=3) *otorite temelli* yargılarda bulunmuşlardır.

Çocukların yargılarının kardeş sayısına göre dağılımlarına bakıldığında, 2 kardeş veya tek çocuk olan katılımcıların %87.5’i (n=21) *toplumsal norm*, %8.3’ü (n=2) *diğer* yargılarda bulunurken bir katılımcı ise *duygu/empati odaklı* yargılarda bulunmuşlardır. Üç kardeş olan çocukların ise %78.3’ü (n=18) *toplumsal norm*, %8.7’si (n=2) *otorite temelli* açıklamalar yapmışlardır. 4 ve üzeri kardeş olanların ise %70.8’i *toplumsal norm*, %16.7’si ise *duygu/empati odaklı* yanıtlar vermişlerdir.

Ebeveyn eğitim düzeyine göre bakıldığında ise anne eğitim düzeyine göre annesi ilkokul mezunu olan çocukların %85’i (n=17), annesi ortaokul mezunu çocukların %54.5’i (n=6), annesi lise mezunu olan çocukların %75’i (n=9), annesi üniversite mezunu olan çocukların %100’ü (n=15) ve annesi örgün eğitimden mezun olmamış çocukların %69.2’si (n=9) *toplumsal norm temelli* açıklamalarda bulunmuşlardır. Baba eğitim düzeyine göre dağılımda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Yargıların algılanan ekonomik düzeye göre dağılımları incelendiğinde, ekonomik düzeyini kötü olarak algılayan çocukların %75’i (n=3), orta olarak algılayan çocukların %72’si (n=18), iyi olarak algılayan çocukların %84.4’ü (n=27) ve çok iyi olarak algılayan çocukların %80’i (n=8) *toplumsal norm temelli* yargılarda bulunduğu izlenmiştir.

Ev kuralı senaryosunda katılımcıların yargılarının gruplara göre dağılımlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan *fisher-freeman-halton exact* analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ev kuralı senaryosunda çocuklara otoritenin tutumunun belirtildiği “*Ailen, arkadaşının isterse ayakkabılarını çıkarmadan girebileceğini söyledi? Arkadaşının ayakkabılarıyla eve girmesi uygun mu? Neden?*” sorusu yöneltmiştir. Daha önceki soruda uygun değil cevabı veren 24 katılımcı bu soru için “*uygundur*” cevabı vermiştir. Bu doğrultuda senaryonun alt sorusunda toplam katılımcıların %37.1’i (n=26)

ayakkabıyla içeri girmeyi uygun görürken %62.9'u (n=44) ayakkabıyla içeri girmeyi uygun görmemiştir. Ev kuralına ilişkin otoritenin tutumunun belirtilmesi sonucunda 11 kız çocuğu ile 13 erkek çocuğu arkadaşının eve ayakkabılarla girmesini “*uygun*” olarak belirtmişlerdir. Oluşan yeni dağılımda erkeklerin %41.2'si (n=14) “*evet, uygundur*” ifadesini kullanırken kız çocuklarının ise %33.3'ü (n=12) otoritenin etkisi ile birlikte arkadaşının ayakkabılarıyla eve girmesini kabul etmiştir. Her iki grup için de otorite etkisi belirtildiğinde verilen kararlarda %30-%40 düzeyinde bir değişim görülmüştür.

Annenin izin vermesi durumunda arkadaşının eve ayakkabılarla girmesini uygun görme durumunun kardeş sayısı değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında bir önceki duruma göre en fazla değişim üç kardeş olan çocuklarda (n=10) görülmüştür. Yine dört ve üzeri kardeş olan çocuklardaki değişim de benzerlik göstermiştir.

Ebeveyn eğitim durumuna göre bakıldığında otoritenin etkisiyle örgün eğitim mezunu olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının eve ayakkabıyla girme senaryosunda, K8 “*Eğer annem izin verirse uygun olabilir.*”, K10 “*Uygun, ailem izin verirse girebilir.*” gibi yanıtlar verdiği ve yanıtların belirtilen gruplardaki çocukların %40'ı ile %53.8'i arasında olduğu görülmüştür. Lise mezunu anneye sahip olan çocukların %33.3'ü (n=4) “*uygun*” görürken bu oran üniversite mezunu anneye sahip çocuklarda %13.3 (n=2) olarak izlenmiştir. Ayrıca bir önceki soruya verilen cevapta en az değişimin görüldüğü grup annesi üniversite mezunu olan çocuklarda olmuştur.

Baba eğitim düzeyine bakıldığında otoritenin izin verici tutumu sonucunda arkadaşının eve ayakkabıyla girmesini kabul eden grubun oransal olarak %58.3 (n=7) ile babası ilkokul mezunu olan çocuklarda en fazla değişimin olduğu görülmektedir. Ayakkabıyla girmeyi uygun görme oranı ise en az herhangi bir örgün eğitimden mezun olmayan babaya sahip çocuklar (%25) ile üniversite mezunu babaya sahip olan çocuklarda (%25.9) görülmüştür. Otoritesiz senaryo ile otoritenin tutumunun belirtildiği ev kuralı senaryosunda ebeveyn eğitim düzeyine göre karardaki değişimin en az hem anne eğitim düzeyinde hem de baba eğitim düzeyinde üniversite mezunu olan ebeveyne sahip bireylerde olduğu görülmüştür.

Algılanan ekonomik duruma göre bakıldığında ise ekonomik olarak durumunu kötü olarak algılayan grubun kararında bir değişim olmazken ekonomik olarak çok iyi olan grubun %40'ı (n=4) arkadaşının eve ayakkabıyla girmesini “*uygun*” görmüştür.

Otoritenin etkisinin azaltıldığı ev kuralı alt senaryosuna ilişkin çocukların verdikleri yanıtları açıklamaları için “*neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Çocukların

yargılarının demografik değişkenlere göre dağılımı ve gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin *fisher-freeman-halton exact* analizi sonuçları Tablo 4.2.1’de belirtilmiştir.

Tablo 4.2.1.

Ev Kuralı Alt Senaryosuna Yönelik Yargıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Ailen arkadaşının isterse ayakkabılarını çıkarmadan girebileceğini söyledi? Arkadaşının ayakkabılarıyla eve girmesi uygun mu?		Uygun f (%)	Uygun Değil f (%)	χ^2	Otorite Temelli f (%)	Duygu/ Empati Odaklı f (%)	Toplumsal Norm f (%)	Diğer f (%)	χ^2
Cinsiyet	Kız	12 (%33.3)	24 (%66.7)	.461	12 (%33.3)	0 (%0)	23 (%63.9)	3 (%8.8)	4.74
	Erkek	14 (%41.2)	20 (%58.8)		12 (%35.3)	3 (%8.8)	16 (%47.1)	1 (%2.8)	
Kardeş	2 kardeş veya tek çocuk	6 (%26.1)	17 (%73.9)	1.81	6 (%26.1)	1 (%4.3)	14 (%60.9)	2 (%8.7)	2.02
	3 kardeş	10 (%43.5)	13 (%56.5)		9 (%39.1)	1 (%4.3)	12 (%52.2)	1 (%4.3)	
	4 ve üzeri Kardeş	10 (%41.7)	14 (%58.3)		9 (%37.5)	1 (%4.2)	13 (%54.2)	1 (%4.2)	
	İlkokul	8 (%40)	12 (%60)		7 (%35)	1 (%5)	10 (%52.6)	0 (%0)	
Anne Eğitim Düzeyi	Ortaokul	5 (%50)	5 (%50)	6.22	5 (%50)	1 (%10)	4 (%40)	0 (%0)	10.7
	Lise	4 (%33.3)	8 (%66.7)		5 (%41.7)	0 (%0)	6 (%50)	1 (%8.3)	
	Üniversite	2 (%13.3)	13 (%86.7)		2 (%13.3)	1 (%6.7)	12 (%80)	0 (%0)	
	Diğer	7 (%53.8)	6 (%46.2)		5 (%38.5)	0 (%0)	6 (%46.2)	2 (%15.4)	
	İlkokul	7 (%58.3)	5 (%41.7)		6 (%50)	0 (%0)	5 (%41.7)	1 (%8.3)	
Baba Eğitim Düzeyi	Ortaokul	5 (%38.5)	8 (%61.5)	4.21	4 (%30.8)	2 (%15.4)	6 (%46.2)	1 (%7.7)	10.6
	Lise	6 (%42.9)	8 (%57.1)		6 (%42.9)	1 (%7.1)	6 (%42.9)	1 (%7.1)	
	Üniversite	7 (%25.9)	20 (%74.1)		7 (%25)	0 (%0)	19 (%70.4)	1 (%3.7)	
	Diğer	1 (%25)	3 (%75)		1 (%25)	0 (%0)	3 (%75)	0 (%0)	
	Kötü	1 (%25)	3 (%75)		0 (%0)	0 (%0)	3 (%75)	1 (%25)	
Ekonomik Durum	Orta	9 (%37.5)	15 (%62.5)	.382	7 (%29.2)	2 (%8.3)	13 (%54.2)	2 (%8.3)	7.49
	İyi	12 (%37.5)	20 (%62.5)		12 (%37.5)	1 (%3.1)	18 (%56.3)	1 (%3.1)	
	Çok İyi	4 (%40)	6 (%60)		5 (%50)	0 (%0)	5 (%50)	0 (%0)	

Ev kuralının alt senaryosunda çocukların %34.3'ü (n=24), K14 “*Uygun çünkü annem izin verirse girebilir*”, K18 “*Uygun çünkü annemin izni var*”, K20 “*Annem izin vermişse uygundur*”, K28 “*Annem ve babam kabul ederse bir şey diyemem onaylarım*” gibi *otorite odaklı* yanıtlar vermişlerdir. Katılımcıların %55.7'si (n=39) ise ev kuralının ilk senaryosunda olduğu gibi *toplumsal norm odaklı* açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu kategoride katılımcılar “*Uygun değil hem ayıp hem de ev kirlenir (K3)*”, “*Uygun değil çünkü ev kirlenir ve her yer çamur olur (K29)*”, “*Uygun değil ailem onu üzmemek için izin vermiştir ama içeri girmemeli (K37)*” “*Uygun değil çünkü biz evde öyle gezmeyoruz (K44)*” şeklinde yanıtlar vermiştir.

Katılımcıların %4.3'ü (n=3) K53 “*Uygun değil çünkü annem çok yorulur*” ve K54 “*Uygun değil çünkü annemin yorulmasını istemem*” gibi *duygu/empati odaklı* açıklamalarda bulunurken birer katılımcı ise işbirliği (“*Uygun ama temizleme konusunda yardım etmelidir*”), davranış (“*Uygun değil çünkü bu kötü bir davranış*”) ve kişisel alan (“*Uygun çünkü arkadaşım olduğu için girebilir*”) odaklı açıklamalar yapmışlardır. Bir katılımcı ise nedeni herhangi bir kategoride açıklamamıştır. *Davranış, kişisel alan ve iş birliği odaklı* yanıt verenler analizlerde “diğer” kategorisi altında ele alınmıştır.

Yargıların demografik değişkenlere göre dağılımlarına bakıldığında otoritenin tutumunun belirtildiği ev kuralı alt senaryosunda, kız çocuklarının %63.9'u (n=23) *toplumsal norm odaklı* açıklamalar yaparken %31.4'ü (n=12) *otorite temelli* açıklamalar yaptığı görülmüştür. Buna karşın erkeklerin %47.1'i (n=16) *toplumsal norm odaklı*, %35.3'ü (n=12) *otorite temelli* açıklamalarda bulunmuşlardır.

Kardeş sayısına göre bakıldığında en yüksek oranın her bir grup için toplumsal norm odaklı açıklamalarda olduğu görülmektedir. Ancak üç ve üzeri kardeş olan çocukların ikinci senaryoda *otorite temelli* açıklamalarının arttığı görülmüştür.

Ebeveyn eğitim düzeyine göre bakıldığında ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde mezunu ebeveyne sahip çocukların açıklamalarında *otorite odaklı* yanıtlarda önemli bir artış olduğu gözlemlenirken her iki grup için de üniversite mezunu ebeveyne sahip olan bireylerin çocuklarında bu artışın daha az olduğu görülmüştür.

Algılanan ekonomik durum bakımından orta, iyi ve çok iyi olarak tanımlanan grupların tamamında *toplumsal norm odaklı* açıklamalar yüksek bulunsada otoritenin izin vermesinin ardından bu gruplarda *otorite temelli* yargıların arttığı görülmüştür. Ancak demografik değişkenler bakımından çocukların verdiği yanıtların tüm değişkenler için gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Ev kurallarına yönelik senaryoda ilk aşamada otorite hakkında bilgi verilmezken ikinci soruda otoritenin izin verdiği senaryo sorulmuştur. Bu değişimle çocukların verdiği yanıtların ve yargıların değişimi ilişkin Tablo 4.2.2’ de verilmiştir.

Tablo 4.2.2.

Ev Kuralı Senaryolarında Karar ve Yargıların Değişimi

		Ev Kuralı Senaryo 1. Seninle oynamak için evinize gelen arkadaşın ayakkabılarını çıkarmadan içeri girmek istiyor? Uygun mu/Uygun değil mi? Neden?					
		Uygun	Uygun Değil	Otorite Temelli	Duygu/ Empati Odaklı	Toplumsal Norm	Diğer
Senaryo 2	Uygun	0	24				
Ailen arkadaşının isterse	Uygun Değil	2	44				
ayakkabılarını çıkarmadan girebileceğini söyledi?	Otorite Temelli			2	4	17	1
Arkadaşının ayakkabılarıyla eve girmesi uygun mu? Neden?	Duygu/ Empati Odaklı			0	1	1	1
	Toplumsal Norm			2	0	37	0
	Diğer			0	0	1	3

Tablo 4.2.2 incelendiğinde ev kuralı senaryosunda katılımcıların %97.1’i (n=68) “*uygun değil*” derken, ev kuralının alt senaryosunda ise katılımcıların %62.9’u (n=44) “*uygun değil*” yanıtı vermiştir. Senaryolara göre çocukların yargıları arasındaki değişim incelendiğinde ise ev kuralı senaryosunda katılımcıların %80’i (n=56) *toplumsal norm temelli* açıklamalar yaparken, ev kuralının alt senaryosunda bu oran %55.7 (n=39) olarak izlenmiş ve katılımcıların %34.3’ü (n=24) otoritenin iznine göre yargıda bulunduğu görülmüştür. Otoritenin izin verici bir tutum sergilemesi çocukların yargılarında da bir değişim oluşturduğu ifade edilebilmektedir.

Ev kurallarına Yönelik Yargılarla Algılanan Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki. Ev kurallarına ilişkin senaryolarda katılımcıların verdikleri yanıtların algılanan ebeveyn tutum düzeyleriyle ilişkisini incelemek için ortalama, standart sapmaları hesaplanmış ve regresyon analizleri yapılmıştır. Ev kurallarına bağlamında sorulan “Seninle oynamak için evinize gelen arkadaşın ayakkabılarını çıkarmadan içeri girmek istiyor? Uygun mu/Uygun değil mi?” sorusuna katılımcıların sadece %2.8’i (n=2) “uygun

değil” cevabı vermiştir, hem kararlar hem de yargılar arasında gruplar arasında anlamlı bir dağılım olmadığından bu yanıtlarla ilgili bir analiz yapılmamıştır.

Otoritenin izin verdiği ev kuralı alt senaryosunda arkadaşının ayakkabıyla içeri girmesine “*uygun*” diyen yirmi altı katılımcının algılanan anne “sıcaklık” puan ortalaması ($\bar{x}$ =9.80, ss=2.68), “düşmanlık/saldırganlık” boyutu puan ortalaması ($\bar{x}$ =7.65, ss=1.93), ihmal altboyutu puan ortalaması ($\bar{x}$ =9.00, ss=2.69), kontrol alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}$ =14.28, ss=2.63) ve toplam anne red puan ortalaması ($\bar{x}$ =31.03, ss=6.76) olarak hesaplanmıştır. “*Uygun değil*” yanıtı veren katılımcıların sadece kontrol boyutunda ($\bar{x}$ =15.31, ss=2.34) puan ortalamalarının diğer gruba göre yüksek olduğu görülmüştür. Anne sıcaklığını daha fazla ve anne toplam reddini daha az algılayan katılımcılar, otorite izin verse dahi arkadaşının eve ayakkabıyla girmesini kabul etmemiştir.

Tablo 4.2.3.

Ev Kuralı Alt Senaryosuna Yönelik Karar ve Yargıların Algılanan Anne Tutum Düzeyi İle İlişkisi

Algılanan Anne Kabul Red-Kontrol	Sıcaklık		Düşmanlık/Saldırganlık		İhmal/Kayıtsızlık		Kontrol		Anne Toplam Red	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Uygun	9.80	2.68	7.65	1.93	9.00	2.69	14.28	2.63	26.46	6.06
Uygun Değil	9.04	1.50	7.52	1.98	8.22	2.15	15.31	2.34	24.79	4.00
Toplam	9.32	2.04	7.57	1.95	8.51	2.38	14.93	2.48	25.41	4.90
Otorite Temelli	9.66	2.54	7.79	1.95	9.08	2.73	14.47	2.33	26.69	5.95
Duygu/Empati Odaklı	8.00	.00	8.00	.00	7.33	1.52	17.00	2.00	23.33	1.52
Toplumsal Norm	9.17	1.55	7.48	2.06	8.35	2.21	15.15	2.37	25.02	4.34
Diğer	9.75	3.50	6.75	1.50	7.50	1.91	14.00	4.24	25.33	7.57
Toplam	9.32	2.04	7.57	1.95	8.51	2.38	14.93	2.48	25.56	5.02

Tablo 4.2.3’den de görüldüğü gibi algılanan “anne toplam red” puanı en yüksek olan grubun ($\bar{x}$ =26.69, ss=5.95) *otorite temelli* yargılarda bulunduğu, en düşük ortalamaya sahip bireylerin ise ($\bar{x}$ =23.33, ss=1.52) *duygu/empati odaklı* yargılarda bulunduğu gözlemlenmiştir. Algılanan anne kontrol puan ortalaması en yüksek grubun ($\bar{x}$ =17.00, ss=2.00) yine *duygu/empati odaklı* yanıtlar verdiği görülmüştür.

Ev kuralına ilişkin ikinci senaryoda çocukların verdikleri yanıtların algılanan baba tutum düzeylerine göre dağılımlarını içeren Tablo 4.2.4’e bakıldığında algılanan “baba sıcaklığı” ($\bar{x}$ =10.38, ss=2.40), “ihmal/kayıtsızlık” ($\bar{x}$ =9.81, ss=2.50) ve “toplam red” ($\bar{x}$ =32.50, ss=4.63) puan ortalamaları yüksek olan bireylerin arkadaşının eve girmesini *uygun* olarak değerlendirdiği izlenmiştir. Algılanan baba “düşmanlık/saldırganlık”

($\bar{x}=7.73$, $ss=2.18$) ve “kontrol” ($\bar{x}=15.08$, $ss=1.87$) puan ortalamaları yüksek olan çocukların ise *uygun değil* kararı verdiği görülmüştür.

Tablo 4.2.4.

Ev Kuralı Alt Senaryosundaki Karar ve Yargıların Algılanan Baba Tutum Düzeyi İle İlişkisi

Algılanan Kabul Kontrol	Baba Red-	Sıcaklık		Düşmanlık/ Saldırgan		İhmal/ Kayıtsızlık		Ayrışmamış Red		Kontrol		Toplam Red	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Uygun		10.38	2.40	7.46	1.39	9.81	2.50	4.84	1.34	14.26	2.63	32.50	4.63
Uygun Değil		10.01	2.58	7.73	2.18	9.06	2.57	5.04	1.18	15.08	1.87	31.85	5.87
Toplam		10.14	2.51	7.63	1.9	9.34	2.55	4.97	1.23	14.78	2.20	32.09	5.42
Otorite Temelli		10.25	2.45	7.45	1.44	9.67	2.52	5.04	1.42	14.25	2.21	32.42	4.57
Duygu/Empati Odaklı		9.66	2.88	7.00	1.00	8.00	2.00	4.00	.00	15.66	2.30	28.66	5.03
Toplumsal Norm		10.14	2.62	7.85	2.27	9.30	2.57	5.07	1.17	15.04	1.90	32.37	5.92
Diğer		10.00	2.30	7.00	.81	8.75	3.40	4.25	.50	14.75	4.57	30.00	5.88
Toplam		10.14	2.51	7.63	1.9	9.34	2.55	4.97	1.23	14.78	2.20	32.09	5.42

Tablo 4.2.4’den de görüldüğü üzere algılanan “baba sıcaklık” ($\bar{x}=10.25$, $ss=2.45$) ve “ihmal/kayıtsızlık” ($\bar{x}=9.67$, $ss=2.52$) puan ortalaması yüksek olan bireylerin *otorite odaklı*, “düşmanlık/saldırgan” ($\bar{x}= 7.85$, $ss=2.27$) ve “ayrışmamış red” ($\bar{x}=5.07$, $ss=1.17$) puan ortalamaları yüksek olan katılımcıların *toplumsal norm temelli*, algılanan “baba kontrol” ($\bar{x}=15.66$, $ss=2.30$) puan ortalaması yüksek olan kişilerin ise *duygu/empati odaklı* yargılarda bulunduğu görülmüştür.

Ev kurallarına Yönelik Yargılarla Algılanan Öğretmen Tutumu Arasındaki İlişki. Ev kuralının ilk senaryosunda katılımcılardan sadece ikisinin “uygun” yanıtı vermesi ve gerek kararlarda gerekse yargılarda dağılımın anlamlı olmamasından bu senaryoda algılanan öğretmen tutumuyla ilgili analiz yapılmamıştır.

Otoritenin izin verici tutumda bulunduğu ev kuralı alt senaryosunda arkadaşının ayakkabıyla eve girmesini kabul eden çocukların algılanan öğretmen demokratiklik tutum puan ortalaması ($\bar{x}=72.26$, $ss=6.06$), arkadaşının ayakkabılarıyla eve girmesini kabul etmeyen çocukların algıladıkları öğretmen demokratikliği puan ortalamasına ($\bar{x}=73.32$, $ss=7.86$) göre daha düşük olduğu görülmüştür. Algılanan öğretmen tutumunun bu kararı etkileme gücüne bakıldığında ise ($B=-20$, $p>.05$) anlamlı bir etkinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.2.5.

Ev Kuralı Alt Senaryosundaki Karar ve Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle İlişkisi

Algılanan Öğretmen Tutumu		$\bar{X}$	Ss	f	B	P
Kabul	Evet	72.26	6.06	26	-20	.553
	Hayır	73.32	7.86	44		
	Toplam	73.07	7.26	71		
Yargılar	Otorite Temelli	72.12	5.49	24	-.080	.998
	Duygu/Empati Odaklı	80.33	.57	3	.278	.087
	Toplumsal Norm	73.08	7.82	39	.045	.531
	Diğer	70.75	11.17	4		
	Toplam	72.93	7.22	70		

Alt senaryoda algılanan öğretmen tutum puan ortalamalarının yargılara göre dağılımının belirtildiği Tablo 4.2.5 incelendiğinde ilk senaryo da olduğu gibi algılanan öğretmen demokratiklik puan ortalaması ($\bar{x}$ =80.33, ss=.57) yüksek olanların daha çok *duygu/empati odaklı* yanıtlar verdiği görülmüştür. Öğretmen tutumunun yargıları etkileyip etkilemediğini incelemek için yapılan regresyon analizi sonucunda ise algılanan öğretmen tutumunun *duygu/empati odaklı* yargılarındaki etkisi anlamlılık sınırında olsa da tüm yargı grupları için anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Ev kurallarına Yönelik Yargılarla Mizaç Arasındaki İlişki. Otoritenin izin verdiği ev kuralı alt senaryosunda çocukların karar ve yargılarıyla sahip oldukları mizaçların puan ortlamalarına göre dağılımları Tablo 4.2.6’da verilmiştir. Otorite izin vermesine rağmen arkadaşının eve girmesine “uygun değil” yanıtı veren çocukların “sebatkarlık” alt boyutu puan ortalamasının ($\bar{x}$ =4.50, ss=.80) önemli derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.2.6.

Ev Kuralı Alt Senaryosundaki Karar ve Yargıların Mizaç İle İlişkisi

Mizaç		Sıcakkanlılık		Sebatkarlık		Ritmiklik		Tepkisellik		
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	f
Kabul	Evet	3.31	.76	3.93	.83	3.19	.76	2.19	.57	26
	Hayır	3.61	1.00	4.50*	.80	3.50	.74	2.27	.59	44
	Toplam	3.50	.76	4.29	.85	3.38	.76	2.19	.57	70
Yargılar	Otorite Temelli	3.23	.75	3.98	.86	3.20	.73	2.25	.59	24
	Duygu/Empati Odaklı	4.23	1.81	4.76	.65	2.80	.16	2.29	.16	3
	Toplumsal Norm	3.60	.94	4.47	.82	3.57	.75	2.28	.61	39
	Diğer	3.50	.85	4.10	.95	3.03	.83	1.77	.32	4
	Toplam	3.50	.92	4.29	.85	3.38	.76	2.24	.58	70

*p<.05

Mizacın çocukların arkadaşını eve alıp almama kararında etkili olup olmadığını analiz etmek için yapılan regresyon analizinde sebatkarlık alt boyutunun otoritenin izni olan ev kuralı senaryosunda verilen kararda etkisinin anlamlı ($B=.742$, $p<.05$) olduğu görülmüştür. Mizacın yargıları etkileyip etkilemediğinin incelendiği regresyon analizi sonuçlarına göre ise anlamlı bir etkinin olmadığı görülmüştür.

Uyku Saati Senaryosuna Yönelik Yargılar

Gelenek alanına yönelik uyku saati senaryosunda ilk olarak çocuklara “*Annesi Ahmet’e uyku saatinin geldiğini ve uyuması gerektiğini söyledi. Ancak Ahmet oyuncaklarıyla oynamak istiyor. Uygun mu?*” diye sorulmuş ve daha sonrasında kararını açıklaması için “*Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların %2.8’i ($n=2$) bu soruya “*uygundur*” yanıtı verirken %97.2’si ($n=69$) ise “*uygun değil*” yanıtı vermiştir. Verilen yanıtlardan sadece iki kişi farklı yanıt verdiğinden bu senaryodaki karara ilişkili olabilecek değişkenler dikkate alınmamıştır.

Verilen kararı açıklamaları istendiğinde çocukların %39.4’ü ($n=28$) K2 “*Uygun değil çünkü uyku saati gelmiş ve uyumazsa okula geç kalır*”, K24 “*Uygun değil çünkü sabah okula geç kalır*”, K43 “*Hayır çünkü uyku düzeni bozulur ve okula geç kalır*” ve K67 “*Uygun değil çünkü okula gidiyorsa gecikir bu nedenle uyumalı*” gibi yanıtlarla Ahmet’in okula gitme sorumluluğunu ve bunun için erken yatması gerektiğini savunan sorumluluk odaklı açıklamalarda bulunmuşlardır. Katılımcıların %19.7’si ($n=14$) K15 “*Uygun değil uyması gerekir çünkü uyku zamanı gelmiş*”, K34 “*Uygun değil çünkü uyku saati gelmişse Ahmet uyuması gerekir*” ve K47 “*Uygun değil çünkü saati geldiğinde uyumalıyız*” şeklinde kural odaklı yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 4.2.7.

Uyku Saati Senaryosundaki Yargıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

			Otorite Temelli	İyi Oluş	Kural Odaklı	Sorumluluk	Kişisel Alan	Çözüm Odaklı	χ^2	p
			f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
Uyku Annesi Ahmet'e uyku saatinin geldiğini ve uyuması gerektiğini söyledi. Ancak Ahmet oyuncaklarıyla oynamak istiyor. Uygun mu? Neden?	Cinsiyet	Kız	5 (%13.9)	5 (%13.9)	7 (%19.4)	17 (%47.2)	1 (%2.8)	1 (%2.8)	3.00	.771
		Erkek	9 (%25.7)	6 (%17.1)	7 (%20)	11 (%31.4)	1 (%2.9)	1 (%2.9)		
	Kardeş	2 kardeş veya tek çocuk	7 (%29.2)	2 (%8.3)	5 (%20.8)	7 (%29.2)	2 (%8.3)	1 (%4.2)	8.03	.624
		3 kardeş	4 (%17.4)	4 (%17.4)	4 (%17.4)	10 (%43.5)	0 (%0)	1 (%4.3)		
		4 ve üzeri	3 (%12.5)	5 (%20.8)	5 (%20.8)	11 (%45.8)	0 (%0)	0 (%0)		
		Kardeş								
	Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	2 (%10)	5 (%25)	4 (%20)	9 (%45)	0 (%0)	0 (%0)	18.84	.426
		Ortaokul	3 (%27.3)	3 (%27.3)	1 (%9.1)	4 (%36.4)	0 (%0)	0 (%0)		
		Lise	3 (%25)	2 (%16.7)	1 (%8.3)	5 (%41.7)	0 (%0)	1 (%8.3)		
		Üniversite	5 (%33.3)	0 (%0)	4 (%26.7)	4 (%26.7)	1 (%6.7)	1 (%6.7)		
		Diğer	1 (%7.7)	1 (%7.7)	4 (%30.8)	6 (%46.2)	1 (%7.7)	0 (%0)		
	Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	1 (%8.3)	4 (%33.3)	1 (%8.3)	6 (%50)	0 (%0)	0 (%0)	16.35	.694
		Ortaokul	3 (%21.4)	4 (%28.6)	3 (%21.4)	4 (%28.6)	0 (%0)	0 (%0)		
		Lise	3 (%21.4)	0 (%0)	3 (%21.4)	6 (%42.9)	1 (%7.1)	1 (%7.1)		
		Üniversite	6 (%22.2)	3 (%11.1)	5 (%35.7)	11 (%40.7)	1 (%3.7)	1 (%3.7)		
		Diğer	1 (%25)	0 (%0)	2 (%50)	1 (%25)	0 (%0)	0 (%0)		
	Ekonomik Durum	Kötü	1 (%25)	1 (%25)	0 (%0)	2 (%50)	0 (%0)	0 (%0)	11.83	.724
		Orta	6 (%24)	4 (%16)	4 (%16)	9 (%36)	2 (%8)	0 (%0)		
		İyi	6 (%18.8)	6 (%18.8)	6 (%18.8)	12 (%37.5)	0 (%0)	2 (%6.3)		
		Çok İyi	1 (%10)	0 (%0)	4 (%40)	5 (%50)	0 (%0)	0 (%0)		

Tablo 4.2.7'den de izlenebileceği üzere kız çocukların %47.2'si (n=17), erkek çocukların ise %31.4'ü (n=11) “*Uygun değil çünkü geç uyursa okula geç kalır*” gibi Ahmet'in sorumluluğunu hatırlatan açıklamalar yapmışlardır. Bu yanıtın ardından erkeklerin %25.7'si (n=9) “*Uygun değil çünkü anneler dinlenmeli*” şeklinde otorite temelli açıklamalarda bulunurken, kız çocukların %19.4'ü (n=7) “*Uygun değil uyku saati geldiği için uyuması gerekir*” yanıtıyla kural odaklı açıklamalar yapmışlardır. Gruplar arasındaki farkın *fisher-freeman-halton exact* analizi sonucunda anlamlı olmadığı ($\chi^2=3.00$, $p>.05$) görülmüştür. Kardeş sayısına göre bakıldığında üç kardeş olanların %43.5'i (n=10), dört ve üzeri kardeş olanların %45.8'i (n=11) *sorumluluk odaklı* yanıtlar verirken 2 kardeş veya tek çocuk olanların %29.2'si (n=7) *otorite temelli* ve yine %29.2'si (n=7) *sorumluluk* odaklı açıklamalar yapmışlardır. Ebeveyn eğitim düzeyi ile yargılar arasındaki ilişki incelendiğinde sadece anne eğitim düzeyi üniversite olanların %33.3'ü *otorite temelli* açıklamaları daha çok kullanırken diğer grupların tamamında katılımcıların çoğunluğunun *sorumluluk* temelinde yanıtlar kullandığı görülmüştür. Benzer şekilde algılanan ekonomik düzey ile ilişki incelendiğinde yine tüm gruplarda katılımcıların çoğunluğunun *sorumluluğa* yönelik yanıtlar verdiği görülmüştür. Yapılan *fisher-freeman-halton exact* analizi sonucunda demografik değişkenlere göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Uyku senaryosunun ikinci aşamasında otoritenin izin verici tutumu belirtilerek katılımcılara tekrar “*Annesi biraz daha oyuncaklarıyla oynayabileceğini söyledi. Ahmet'in oyuncaklarıyla oynaması uygun mu? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Otoritenin izin verici tutumunun belirtildiği senaryoda katılımcılardan 29'u yeni oluşan durumda Ahmet'in oyuncaklarla oynama isteğini “*uygun*” olarak belirtmiştir. Alt senaryoda toplam katılımcıların %55.7'si (n=39) “*uygun değil*” yanıtı verirken %44.3'ü (n=31) “*uygun*” demiştir. Kararların demografik değişkenlere göre dağılımları Tablo 4.2.8'de verilmiştir.

Otoritenin izin verdiği senaryoda erkeklerin %51.4'ü (n=18) “*uygun*”, kız çocukların ise %62.9'u (n=22) “*uygun değil*” yanıtı vermiştir. Erkeklerin otoritenin izin vermesi durumunda daha fazla karar değiştirdiği görülse de gruplar arası farkın anlamlı olmadığı ($\chi^2=1.45$, $p>.05$) görülmüştür. Kardeş sayısına göre bakıldığında 2 kardeş veya tek çocuk olanların % 58.3'ü (n=14) “*uygun*” yanıtı verirken 3 kardeş ve üzeri olan grupların daha çok “*uygun değil*” yanıtı verdiği görülmüştür. Bu gruplar gibi ebeveyn eğitim düzeylerine göre oluşan gruplar arasında verilen yanıtlar kapsamında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Demografik değişkenlere göre verilen kararın gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu tek değişkenin algılanan ekonomik durum düzeyinde olduğu ($\chi^2=7.47$, $p<.05$) görülmüştür. Algılanan ekonomik duruma göre orta ve altı olan katılımcıların çoğunluğu “*uygun değil*” yanıtı verirken iyi ve üstü olarak algılayanların ise çoğunlukla “*uygun*” yanıtı verdikleri görülmüştür.



Tablo 4.2.8.

Uyku Saati Alt Senaryosunda Kararlar ve Yargıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

		Uygun Değil f (%)	Uygun f (%)	χ^2	Otorite Temelli f (%)	İyi Oluş f (%)	Kural Odaklı f (%)	Sorumluluk f (%)	Diğer f (%)	χ^2
Cinsiyet	Kız	22 (%62.9)	13 (%37.1)	1.45	11 (%31.4)	7 (%20)	8 (%22.9)	6 (%17.1)	3 (%8.6)	4.34
	Erkek	17 (%48.6)	18 (%51.4)		18 (%51.4)	5 (%14.3)	4 (%11.4)	7 (%20)	1 (%2.9)	
Kardeş	2 kardeş veya tek çocuk	10 (%41.7)	14 (%58.3)	5.09	12 (%50)	3 (%12.5)	4 (%16.7)	3 (%12.5)	2 (%8.3)	5.45
	3 kardeş	12 (%52.2)	11 (%47.8)		11 (%47.8)	3 (%13)	3 (%13)	5 (%21.7)	1 (%4.3)	
	4 ve üzeri Kardeş	17 (%73.9)	6 (%26.1)		6 (%26.1)	6 (%26.1)	5 (%21.7)	5 (%21.7)	1 (%4.3)	
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	13 (%68.4)	6 (%31.6)	3.02	6 (%31.6)	5 (%26.3)	2 (%10.5)	6 (%31.6)	0 (%0)	17.65
	Ortaokul	7 (%63.6)	4 (%36.4)		4 (%36.4)	3 (%27.3)	2 (%18.2)	2 (%18.2)	0 (%0)	
	Lise	5 (%41.7)	7 (%58.3)		7 (%58.3)	2 (%16.7)	2 (%16.7)	1 (%8.3)	0 (%0)	
	Üniversite	7 (%46.7)	8 (%53.3)		6 (%40)	0 (%0)	5 (%33.3)	1 (%6.7)	3 (%20)	
	Diğer	7 (%53.8)	6 (%46.2)		6 (%46.2)	2 (%15.4)	1 (%7.7)	3 (%23.1)	1 (%7.7)	
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	4 (%36.4)	7 (%63.6)	2.63	7 (%63.6)	3 (%27.3)	0 (%0)	1 (%9.1)	0 (%0)	19.03
	Ortaokul	9 (%64.3)	5 (%35.7)		5 (%35.7)	4 (%28.6)	3 (%21.4)	2 (%14.3)	0 (%0)	
	Lise	8 (%57.1)	6 (%42.9)		6 (%42.9)	0 (%0)	3 (%21.4)	4 (%35.7)	0 (%0)	
	Üniversite	15 (%55.6)	12 (%44.4)		10 (%37)	3 (%11.1)	6 (%22.2)	5 (%18.5)	3 (%11.1)	
	Diğer	3 (%75)	1 (%25)		1 (%25)	2 (%50)	0 (%0)	0 (%0)	1 (%25)	
Ekonomik Durum	Kötü	3 (%100)	0 (%0)	7.47*	0 (%0)	1 (%33.3)	0 (%0)	1 (%33.3)	1 (%33.3)	19.0*
	Orta	18 (%72)	7 (%28)		6 (%24)	8 (%32)	3 (%12)	7 (%28)	1 (%4)	
	İyi	14 (%43.8)	18 (%56.3)		17 (%53.1)	3 (%9.4)	7 (%21.9)	4 (%12.5)	1 (%3.1)	
	Çok İyi	4 (%40)	6 (%60)		6 (%60)	0 (%0)	2 (%20)	1 (%10)	1 (%10)	

*p<.05

Otoritenin izin verdiği uyku düzeni senaryosunda katılımcıların %40.8'i (n=29) K1 "*Annesi izin vermişse oynayabilir*", K2 "*Uygun çünkü annesi izin vermiş*" K12 "*Uygun çünkü annesi izin vermiş*" ve K37 "*Uygun ailesi izin vermişse biraz oynayabilir*" gibi otoritenin izni doğrultusunda otorite temelli yanıtlar vermiştir. Katılımcılardan Ahmet'in oyuncaklarla oynamasını uygun gören iki katılımcıdan biri olan K50 "*Uygundur çünkü çocuğuna saygı göstermiş*" kişisel alan odaklı yanıt verirken, K27 ise "*Uygun nedenini ben de bilmiyorum*" şeklinde kararına eşlik eden bir temel bulamamıştır.

Otoritenin Ahmet'in oyuncaklarla oynamasına izin vermesine rağmen "uygun değil" yanıtı veren katılımcıların çoğunlukla K22 "*Uygun değil çünkü Ahmet yarın okula geç kalabilir*", K26 "*Hayır çünkü yarın okulu varsa geç kalır*" K35 "*Uygun değil çünkü geç uyursa sabah kalkamaz*" ve K39 "*Uygun değil çünkü uyku düzenine özen vermesi gerekir*" şeklinde sorumluluk (n=13) odaklı yanıt verenler olmuştur. Otoritenin izin vermesine rağmen Ahmet'in sağlığına yönelik endişelerini dile getiren katılımcılar (n=12) iyi oluş odaklı yanıtlar vermişlerdir. Bu kapsamda K20 "*Uygun değil çünkü uyumazsa yorgun olur*", K29 "*Uygun değil çünkü uyumazsa gözleri kızarır ve oynarken uyur*" ve K30 "*Hayır uygun değil çünkü eğer uyumazsa uykusunu alamaz ve gözleri morarır*" şeklinde açıklamalar yapmışlardır.

Kuralı ön planda tutan katılımcılar (n=12) K6 "*Yine uygun değil çünkü uyku saati gelmişse uyuması gerekir*", K8 "*Hayır uygun değil. Çünkü uyku saatini kaçırmamalıdır*" ve K13 "*İzin verilse bile uygun değil. Çünkü geç olmuştur*" otorite izin verse bile belirlenmiş kuralların dışına çıkılmaması gerektiğine vurgu yaparak kural odaklı açıklamalar yapmışlardır. Ahmet'in oyuncaklarla oynamasını uygun görmeyen katılımcılardan K47 "*Uygun değil çünkü ertesi gün de oynayabilir*" çözüm odaklı açıklama yaparken, K7 ise sadece "*uygun değil*" ifadesinde bulunarak kararının sebebini açıklamamıştır.

Kişisel alan, çözüm odaklı ve neden bulamama kategorileri katılımcı sayılarından dolayı analizlerde diğer kategorisi altında ele alınmıştır. Bu kapsamda katılımcıların otoritenin izin verdiği senaryoya ilişkin yargılarının demografik değişkenlere göre dağılımları Tablo 4.2.8'de belirtilmiştir. Tablo 4.2.8'den de izlenebileceği üzere erkek çocukların %51.4'ü (n=18) kız çocukların ise %31.4'ü (n=11) otorite temelli yargılarda bulunmuşlardır. Yargıların cinsiyete göre farklılığın ($\chi^2=4.34$, $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmüştür. Yargıların kardeş sayısına göre oluşan gruplara göre dağılımları incelendiğinde yine tüm gruplarda en yüksek ortalamanın otorite temelli yargılarda olduğu görülmüştür. Ancak 4 ve üzeri kardeş olan çocukların %26.1'i (n=6) ayrıca iyi

oluş odaklı yargılar bildirmişlerdir. Ancak yargıların gruplara göre ($\chi^2=5.45$, $p>.05$) anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Ebeveyn eğitim düzeyi ile ilgili yargılar incelendiğinde ise hem anne hem de baba eğitim düzeyine göre genelde grupların çoğunun *otorite temelli* yanıtlar verdiği görülmüştür. Annesi ilkokul mezunu olan çocukların %31.6'sı ($n=6$) *sorumluluk temelli* açıklamalar da yaparken baba eğitim düzeyi kapsamında eğitim düzeyi örgün eğitim mezunu olmayanların %50'si ($n=2$) ise Ahmet'in *iyi oluşuna* yönelik yanıtlar vermiştir.

Algılanan ekonomik düzeye göre çocukların yargıları incelendiğinde ise algılanan ekonomik düzeyi iyi olan çocukların %53.1'i ($n=17$) ve çok iyi olarak algılayan çocukların ise %60'ı ($n=6$) *otorite temelli* açıklamalarda bulunmuşlardır. Ekonomik durumunu orta olarak algılayan çocukların ise %32'si ($n=8$) *iyi oluş* odaklı açıklamalar yaparken %28'i ($n=7$) ise *sorumluluk temelli* açıklamalar yapmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelendiğinde ise ($\chi^2=19.04$, $p<.05$) algılanan ekonomik duruma göre yargıların anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmüştür.

Uyku saatine yönelik senaryoda ilk aşamada otoritenin görüşü hakkında bilgi verilmezken ikinci soruda otoritenin izin verdiği senaryo yönlendirilmiştir. Bu değişimle çocukların verdiği yanıtların ve yargıların değişimine ilişkin Tablo 4.2.9 incelendiğinde uyku saati senaryosunda katılımcıların %97.1'i ($n=68$) "*uygun değil*" derken, alt senaryo da ise katılımcıların %55.7'si ($n=39$) "*uygun değil*" yanıtı vermiştir. Senaryolara göre çocukların yargıları arasındaki değişim incelendiğinde ise uyku saati senaryosunda katılımcıların %27'si ($n=27$) *sorumluluk temelli* açıklamalar yaparken, alt senaryoda bu oran %18.6 ($n=13$) olarak izlenmiş ve bu senaryoda katılımcıların %41.4'ü ($n=29$) otoritenin iznine göre yargıda bulunduğu görülmüştür. Otoritenin izin verici bir tutum sergilemesi çocukların yargılarında da bir değişim oluşturduğu ifade edilebilmektedir.

Tablo 4.2.9.

Uyku Saati Senaryolarında Karar ve Yargılardaki Değişim

Uyku saati senaryosu. Annesi Ahmet'e uyku saatinin geldiğini ve uyuması gerektiğini söyledi. Ancak Ahmet oyuncaklarıyla oynamak istiyor. Uygun mu? Neden?								
		Uygun	Uygun Değil	Otorite Temelli	İyi Oluş	Kural Odaklı	Sorumluluk	Diğer
Uyku saati alt senaryo	Uygun	2	29					
	Uygun Değil	0	39					
Annesi biraz daha oyuncaklarıyla oynayabileceğini söyledi. Ahmet'in oyuncaklarıyla oynaması uygun mu? Neden?	Otorite Temelli			9	2	5	11	2
	İyi Oluş			1	8	0	3	0
	Kural Odaklı			1	1	7	3	0
	Sorumluluk			2	0	1	10	0
	Diğer			1	0	1	0	2

Uyku Saati Senaryolarına Yönelik Yargılarla Algılanan Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişki. Uyku senaryosunda öncelikli olarak katılımcılara otoritenin izni hakkında bilgi verilmeden yöneltilen soruda katılımcıların %97.2'si (n=69) “uygun değil” %2.8'i (n=2) “uygun” yanıtı verdiğinden ve dağılım anlamlı olmadığından algılanan ebeveyn tutumu ile ilişkisi analiz edilmemiştir.

Çocukların kararlarına yönelik yargıların algılanan anne tutum puanlarına göre dağılımları Tablo 4.2.10'da belirtilmiştir. Tablo 4.2.10'dan izlenebileceği üzere “*annesi izin verirse uygun olabilir*” şeklinde *otorite temelli* yargılarda bulunan katılımcıların algılanan “anne ihmal/kayıtsızlık” puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =9.50, ss=2.76) yüksek oluşu görülmüştür. *İyi oluş odaklı* yargılarda bulunan katılımcıların ise algılanan “anne sıcaklığı” ($\bar{x}$ =9.63, ss=2.50) ve “kontrol” ($\bar{x}$ =15.54, ss=2.54) alt boyutlarındaki puanların yine genel ortalamanın üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.2.10

Uyku Saati Senaryosundaki Yargıların Algılanan Anne Tutum Düzeyi İle İlişkisi

Algılanan Anne Kabul Red-Kontrol	Sıcaklık	Düşmanlık/ Saldırgan	İhmal/ Kayıtsızlık	Kontrol	Anne Toplam Red
	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss
Otorite Temelli	9.28 1.81	7.78 1.31	9.50 2.76	15.25 2.86	26.57 4.38
İyi Oluş	9.63 2.50	7.00 1.94	8.90 3.01	15.54 2.54	25.54 6.42
Kural Odaklı	8.50 .65	7.00 1.61	7.57 2.10	15.50 2.02	23.41 3.18
Sorumluluk	9.42 2.21	7.92 2.15	8.25 2.01	14.83 2.75	25.68 5.40
Diğer	12.00 2.94	8.50 3.31	10.00 1.63	15.25 .95	30.50 4.12
Toplam	9.39 2.10	7.60 1.96	8.56 2.40	14.99 2.51	25.56 5.02

Algılanan anne “düşmancıl/saldırgan” boyutundaki ortalamaların yüksek olduğu grubun *sorumluluk odaklı* ($\bar{x}=7.92$, $ss=2.15$) yanıtlar verdiği ve ayrıca anne “kontrol” alt boyutundaki puanın ($\bar{x}=14.83$, $ss=2.75$) diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Algılanan anne tutumunun yargıları etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda ($\chi^2=23.34$, $p>.05$) etkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uyku senaryosunda çocukların verdiği yanıtlarla algılanan baba tutum puanları arasındaki ilişki incelendiğinde *iyi oluş odaklı* yargılarda bulunan çocukların algılanan baba sıcaklık puan ortalamaları ($\bar{x}=11.27$, $ss=4.26$) ile baba kontrol puan ortalamalarının ($\bar{x}=15.27$, $ss=2.14$) diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Baba kontrol puan ortalaması en düşük olan grubun ($\bar{x}=14.56$, $ss=2.31$) *sorumluluk odaklı* açıklamalarda bulunduğu analizlerden elde edilen diğer sonuçlar arasındadır.

Tablo 4.2.11.

Uyku Saati Senaryosundaki Yargıların Algılanan Baba Tutum Düzeyi İle İlişkisi

Algılanan Baba Kabul Red-Kontrol	Sıcaklık		Düşmancıl/ Saldırgan		İhmal/ Kayıtsızlık		Ayrışmamış Red		Kontrol		Baba Toplam Red	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Otorite Temelli	10.81	2.28	7.65	1.27	10.14	2.24	4.71	1.13	15.00	2.60	33.33	4.65
İyi Oluş	11.27	4.26	7.54	1.80	9.63	3.07	5.27	1.61	15.27	2.14	33.72	8.02
Kural Odaklı	9.50	1.45	7.57	2.10	8.87	2.78	5.21	1.25	14.78	1.84	31.15	4.14
Sorumluluk	9.42	1.70	7.57	2.04	9.00	2.05	4.78	1.03	14.56	2.31	30.78	3.93
Diğer	12.50	2.51	8.75	2.98	11.00	4.83	5.50	1.73	15.00	2.44	37.50	9.75
Toplam	10.17	2.50	7.65	1.91	9.41	2.59	4.97	1.23	14.82	2.22	32.20	5.46

Otoritenin izin verdiği *uyku saati alt senaryosuna* yönelik karar ve yargıların algılanan anne tutum düzeyi alt boyutlarına göre ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.2.12’de verilmiştir. Uyku saati alt senaryosunda ise katılımcıların %44.3’ü ($n=31$) Ahmet’in oyuncaklarla oynamasında “*uygun*” derken %55.7’si ($n=39$) “*uygun değil*” yanıtı vermiştir. Uygun yanıt veren katılımcıların algılanan anne tutumlarının alt boyutlarının tamamında puan ortalamasının uygun değil diyenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Algılanan anne tutumunun kararları etkileyip etkilemediğinin incelendiği regresyon analizi sonucunda ise anlamlı bir etkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu kararlarla ilgili çocukların yargıları ile anne tutum puan ortalamalarına bakıldığında ise “sıcaklık” alt boyutunda puan ortalaması yüksek olan grupların *otorite temelli* ($\bar{x}=9.58$, $ss=2.35$) ve *kural odaklı* ($\bar{x}=9.58$, $ss=2.10$) yanıtlar verdiği görülmüştür.

İyi oluş odaklı yanıt veren katılımcıların ise “kontrol” boyutunda ($\bar{x}=15.75$, $ss=3.04$) yüksek puan ortalaması görülürken “anne düşmanlı/saldırgan” ($\bar{x}=6.91$, $ss=1.44$), “ihmal/kayıtsızlık” ($\bar{x}=8.33$, $ss=2.26$) ve “toplam red” puanında ise ($\bar{x}=24.08$, $ss=3.62$) diğer gruplara göre en düşük puan ortalamaları görülmüştür.

Tablo 4.2.12.

Uyku Saati Alt Senaryosundaki Karar ve Yargıların Algılanan Anne Tutum Düzeyi İle İlişkisi

Algılanan Anne Kabul Red-Kontrol	Sıcaklık		Düşmanlı/Saldırgan		İhmal/Kayıtsızlık		Kontrol		Anne Toplam Red	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Uygun	9.58	2.27	7.80	1.95	8.61	2.44	15.16	2.32	26.00	4.80
Uygun Değil	9.28	1.98	7.48	1.98	8.58	2.39	15.03	2.46	25.35	5.21
Toplam	9.41	2.10	7.62	1.96	8.60	2.39	15.09	2.38	25.64	5.01

Algılanan Anne Kabul Red-Kontrol	Sıcaklık		Düşmanlı/Saldırgan		İhmal/Kayıtsızlık		Kontrol		Anne Toplam Red	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Otorite Temelli	9.58	2.35	7.68	1.73	8.44	2.42	15.37	2.40	25.72	4.73
İyi Oluş	8.83	1.74	6.91	1.44	8.33	2.26	15.75	3.04	24.08	3.62
Kural Odaklı	9.58	2.10	7.83	2.24	8.58	2.81	14.75	1.91	26.00	6.33
Sorumluluk	9.46	2.29	7.69	2.25	8.61	2.36	14.96	2.12	25.76	5.90
Diğer	9.25	.50	8.50	3.31	10.50	1.29	14.25	2.87	28.25	3.86
Toplam	9.41	2.10	7.62	1.96	8.60	2.39	15.09	2.38	25.64	5.01

Algılanan baba tutum düzeyi puan ortalamalarının uyku saati alt senaryosundaki karar ve yargılara göre dağılımları Tablo 4.2.13’de verilmiştir. Çocukların verdiği yanıtlara göre “*uygun*” diyen katılımcıların algılanan “baba kontrol” alt boyutu ve “ayrışmamış red” dışında olan alt boyutlardaki puan ortalamalarının “*uygun değil*” diyen katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Baba tutumunu daha sıcak, ilgili ve şefkatli algılayan çocukların, annesi izin verse dahi Ahmet’in oyuncaklarla oynamasını uygun görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrışmamış red ($\bar{x}=5.12$, $ss=1.23$) ve kontrol ($\bar{x}=14.99$, $ss=1.98$) alt boyutlarında puan ortalaması yüksek olan bireylerin daha çok *uygun değil* yanıtı verdiği görülmüştür.

Yargıların algılanan baba tutum düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde ise algılanan “baba kontrol” puan ortalaması en yüksek olan grubun ($\bar{x}=15.25$, $ss=1.42$) *kural odaklı* yanıtlar verdiği, “düşmanlı/saldırgan” boyutunda en düşük olan grubun ($\bar{x}=6.92$, $ss=1.38$) ise *sorumluluk odaklı* yanıtlar verdiği görülmüştür. Toplum tarafından beklenen rol ve sorumlulukların yerine getirilmesini gerekli gören ve daha çok *kural* ve *sorumluluk temelli* açıklamalar yapan bireylerin babalarını daha sıcak, şefkatli ve daha az saldırgan algıladıkları görülse de bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.2.13.

Uyku Saati Alt Senaryosundaki Karar ve Yargıların Algılanan Baba Tutum Düzeyi İle İlişkisi

Algılanan Baba Kabul Red-Kontrol	Sıcaklık		Düşmanlı/Saldırgan		İhmal/Kayıtsızlık		Ayrışmamış Red		Kontrol		Toplam Red	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Uygun	10.22	2.27	8.09	2.27	9.74	2.72	4.80	1.22	14.83	2.22	32.87	5.25
Uygun Değil	10.19	2.70	7.33	1.52	9.23	2.47	5.12	1.23	14.99	1.98	31.88	5.56
Toplam	10.20	2.50	7.67	1.91	9.54	2.58	4.98	1.23	14.92	2.08	32.32	5.41

Algılanan Baba Kabul Red-Kontrol	Sıcaklık		Düşmanlı/Saldırgan		İhmal/Kayıtsızlık		Ayrışmamış Red		Kontrol		Toplam Red	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Otorite Temelli	10.17	2.33	8.00	2.12	9.55	2.28	4.68	1.10	14.93	2.23	32.42	4.09
İyi Oluş	10.66	3.70	7.25	1.48	9.50	2.84	5.00	1.20	14.89	2.15	32.41	6.94
Kural Odaklı	9.87	2.13	7.76	1.59	8.83	2.58	5.16	1.46	15.25	1.42	31.63	5.26
Sorumluluk	10.00	2.44	6.92	1.38	9.15	2.30	5.07	1.11	15.07	2.36	31.15	5.06
Diğer	10.75	.95	8.75	3.40	11.5	4.65	6.25	1.50	13.50	1.73	37.25	9.77
Toplam	10.20	2.50	7.67	1.91	9.45	2.58	4.98	1.23	14.92	2.08	32.32	5.41

Uyku Saati Senaryosuna Yönelik Yargılarla Algılanan Öğretmen Tutumu Arasındaki İlişki. Otoritenin izni konusunda bilgi verilmediği uyku senaryosunda katılımcıların yargıları ile algılanan öğretmen demokratiklik puan ortalamalarının yer aldığı Tablo 4.2.14 incelendiğinde, algılanan öğretmen demokratiklik puan ortalamaları yüksek olan katılımcıların çoğunlukla otorite temelli ($\bar{x}$ =76.55, ss=7.06) ve sorumluluk odaklı ($\bar{x}$ =74.17, ss=6.08) yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Diğer kategorisinin referans değer olarak yapılan regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında algılanan öğretmenlik demokratikliğinin *otorite temelli* ($B=.303$, $p<.01$) ve *sorumluluk odaklı* ($B=.243$, $p<.05$) yargıları pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Bu sonuçla algılanan öğretmen demokratikliğini yüksek olarak algılayan çocukların otoritenin tutumu belirtilmediği senaryoda diğer çocuklara göre daha çok *otorite temelli* ve *sorumluluk odaklı* yargılarda bulunduğu görülmüştür.

Tablo 4.2.14

Uyku Saati Senaryosundaki Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle İlişkisi

Algılanan Öğretmen Tutumu		$\bar{X}$	Ss	f	B	P
Yargılar	Otorite Temelli	76.55	7.06	14	.303	.005**
	İyi Oluş	71.45	7.35	11	.184	.072
	Kural Odaklı	71.46	7.32	14	.184	.067
	Sorumluluk	74.17	6.08	28	.243	.015*
	Diğer	63.25	7.27	4		
Toplam		73.07	7.26	71		

* $p<.05$, ** $p<.01$

Otoritenin izin verici tutum gösterdiği uyku saati alt senaryosunda ise katılımcılardan Ahmet'in oyuncaklarla oynamasını uygun görmeyenlerin algılanan öğretmen demokratiklik puan ortalamasının ($\bar{x}=73.83$, $ss=7.65$), diğer gruba göre ($\bar{x}=71.73$, $ss=6.45$) daha yüksek olduğu ancak algılanan öğretmen demokratikliğinin kararlar üzerinde etkisinin ($B=-.042$, $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.2.15.

Uyku Saati Alt Senaryosundaki Karar ve Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle İlişkisi

Algılanan Öğretmen Tutumu		$\bar{X}$	Ss	f	B	P
Karar	Uygun	71.73	6.45	31	-.042	.263
	Uygun Değil	73.83	7.65	39		
	Toplam	72.90	7.17	70		
Yargılar	Otorite Temelli	72.23	5.95	29	.051	.484
	İyi Oluş	73.91	8.30	12	.085	.290
	Kural Odaklı	74.62	7.79	12	.101	.216
	Sorumluluk	72.92	8.01	13	.065	.412
	Diğer	69.50	9.25	4		
Toplam		72.90	7.17	70		

Uyku saati alt senaryosunda katılımcıların yargılarıyla algılanan öğretmen tutum puanları incelendiğinde ise öğretmen demokratiklik puan ortalamasının en yüksek *kural odaklı* ($\bar{x}=74.62$, $ss=7.79$) yargılarda bulunun çocuklara ait olduğu görülmüştür. Algılanan öğretmen tutumunun bu yargılara etkisinin ise anlamlı olmadığı görülmüştür.

Uyku Saati Senaryosuna Yönelik Yargılarla Mizaç Arasındaki İlişki. Uyku saatini konu alan senaryolarda katılımcıların verdiği yanıtların sahip oldukları mizaca göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde otoritenin izni hakkında bilgi verilmeyen senaryoda çocukların yargılarıyla mizaç alt boyutları puan ortalamalarını içeren bilgiler Tablo 4.2.16'da verilmiştir. Tablo 4.2.16 incelendiğinde “tepkisellik” boyutunda en düşük puan ortalamasına sahip bireylerin ($\bar{x}=2.14$, $ss=.57$) otorite temelli yanıtlar verdiği ve bu grubun “sebatkarlık” ($\bar{x}=4.46$, $ss=.96$) ve “sıcakkanlılık” ($\bar{x}=3.70$, $ss=.93$) puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Kural odaklı yanıtlar veren çocukların da benzer şekilde “sıcakkanlılık” ($\bar{x}=3.51$, $ss=.91$), “sebatkarlık” ($\bar{x}=4.31$, $ss=.82$) puan ortalamalarının yüksek, “tepkisellik” puan ortalamalarının ise ($\bar{x}=2.16$, $ss=.53$) düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 4.2.16.

Uyku Saati Senaryosundaki Yargıların Mizaç İle İlişkisi

Mizaç		Sıcakkanlılık		Sebatkarlık		Ritmiklik		Tepkisellik		
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	f
Yargılar	Otorite Temelli	3.70	.93	4.46	.96	3.23	.76	2.14	.57	14
	İyi Oluş	3.35	.84	4.28	1.16	3.55	.76	2.37	.66	11
	Kural Odaklı	3.51	.91	4.31	.82	3.39	.54	2.16	.53	14
	Sorumluluk	3.42	.93	4.20	.82	3.32	.77	2.24	.59	28
	Diğer	3.75	1.30	3.78	.18	3.64	1.38	2.52	.61	4
Toplam		3.50	.92	4.26	.88	3.37	.76	2.24	.58	71

Otoritenin izin verici tutum sergilediği senaryoda ise “*uygun*” diyen katılımcıların tepkisellik puan ortalamasının ($\bar{x}$ =2.30, ss=.70) “*uygun değil*” diyen katılımcılardan daha yüksek olduğu diğer alt boyutlarda ise puan ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir. Yargılara göre puan dağılımları incelendiğinde ise *sorumluluk odaklı* yargıda bulunanların sıcaklık alt boyutundaki puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =3.81, ss=.99) diğer gruplara göre daha yüksek olduğu, sebatkarlık alt boyutunda ise puan ortalamasının en yüksek olan grubun ($\bar{x}$ =4.51, ss=.95) daha çok *iyi oluş temelli* yargılarda bulunduğu görülmüştür.

Tablo 4.2.17.

Uyku Saati Alt Senaryosundaki Karar ve Yargıların Mizaç İle İlişkisi

Mizaç		Sıcakkanlılık		Sebatkarlık		Ritmiklik		Tepkisellik		
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	f
Karar	Uygun	3.43	.89	4.04	.85	3.34	.75	2.30	.70	31
	Uygun Değil	3.56	.96	4.41	.87	3.43	.74	2.21	.46	39
	Toplam	3.50	.92	4.25	.87	3.39	.74	2.25	.58	70
Yargılar	Otorite Temelli	3.47	.90	4.04	.88	3.27	.70	2.26	.69	29
	İyi Oluş	3.51	.78	4.51	.95	3.45	.74	2.14	.48	12
	Kural Odaklı	3.29	.89	4.34	.90	3.45	.51	2.34	.51	12
	Sorumluluk	3.81	.99	4.27	.78	3.38	.92	2.22	.41	13
	Diğer	3.35	1.58	4.57	.91	4.00	1.06	2.35	.78	4
Toplam		3.50	.92	4.25	.87	3.39	.74	2.25	.58	70

Gelenek Alanına İlişkin Genel Bulgular

Sosyal alan kuramına göre kültürün, toplumun etkisiyle şekillenen düzenlemelerin ve otoritenin de etkisiyle kavramsallaşan durumların ve bu durumlara ilişkin yargıları içeren (Tisak ve Turiel, 1988) gelenek alanına ilişkin, bu araştırma kapsamında çocukların yargılarını belirlemek için iki farklı senaryo ve bu senaryolara yönelik iki alt senaryo yöneltilmiştir. Her iki senaryoda da katılımcılara önce otoritenin tutumunun

belirtilmediği öyküler aktarılırken ardından otoritenin durumla ilgili tutumu belirtilerek tekrar aynı sorular yöneltmiştir.

Otoritenin tutumunun belirtilmediği “*ev kuralı*” ve “*uyku saati*” senaryolarında katılımcıların büyük bir çoğunluğu davranış ihlalinin uygun görmezken otoritenin izin verici bir tutum göstermesiyle önemli bir kısmı kararını değiştirmiştir. Ev kuralı senaryosunda otoritenin tutumu hakkında bilgisi olmayan çocukların %78,9’unun (n=56) kararına temel olan yargının *toplumsal norm odaklı* olduğu görülmüştür. Bu kapsamda çocuklar toplum tarafından benimsenen “*Alınmamalı çünkü ayakkabıları kirli ev kirlenir bu yüzden çıkarıp girmeli*” ve “*Uygun değil çünkü biz evimizde ayakkabısız dolaşıyoruz*” şeklinde yargılarla süregelen düzenin değişmesine olumlu bakmadıkları görülmüştür. Otoritenin izin vermesiyle birlikte katılımcıların %37,1’i (n=26) arkadaşının eve girmesini kabul ettiği izlenmiştir. Bu katılımcılardan 24’ü “*ailem izin vermişse gelebilir*” şeklinde kararın otoriteye bağlı olduğunu belirtmiştir.

Uyku saati senaryosunda da benzer şekilde Ahmet’in uyku saati gelmesine rağmen oyuncaklarla oynamak istemesi yine katılımcıların %97,2’si tarafından uygun bulunmamıştır. Bu senaryoda katılımcıların %39,4’ü Ahmet’in bulunduğu dönem itibarıyla toplumun ondan beklediği rol ve sorumluluklarına dikkat çekerek “*Uygun değil çünkü sabah okula geç kalır*” ve “*Uygun değil çünkü okula gidiyorsa gecikir bu nedenle uyumalı*” şeklinde *sorumluluk odaklı* açıklamalar yapmışlardır. Katılımcıların %19,7’si (n=14) ise “*Uygun değil çünkü uyku saati gelmişse Ahmet uyuması gerekir*” gibi yine aile tarafından belirlenen kurallara dikkat çekerek *kural odaklı* yanıtlar vermişlerdir. Yanıtlar ışığında katılımcıların toplum tarafından belirlen rollere, sorumluluklara ve kurallara riayet edilmesi gerektiğini savundukları görülmüştür. Annesinin Ahmet’e izin verdiği belirtildiğinde ise katılımcıların %44,3’ü (n=31) oyuncaklarla oynanmasını uygun olarak değerlendirmişlerdir. Uygun olarak değerlendiren katılımcılardan 29’u ise ev kuralı senaryosunda olduğu gibi *otorite temelli* yargılarda bulunmuşlardır.

Her iki senaryoda da toplumsal norm, kurallar, sorumluluklar ve toplumsal roller çerçevesinde belirlenen düzenin değişmesi katılımcılar tarafından öncelikli olarak uygun görülmediği bulunmuştur. Ancak otoritenin izin vermesinin ardından katılımcıların önemli bir kısmının fikrini değiştirmesi, “*konulan bir kural ancak kural koyucu tarafından değiştirilebilir*” anlayışının etkili olabileceğini göstermektedir. Nitekim Smentana (2011) gelenek alanına yönelik yargıların keyfi bir nitelik taşıdığı çocuklar tarafından düşünülse de yine de bu kurallara uyum gösterme eğiliminin oluştuğunu çünkü bu kuralların yetişkinler için önem taşıdığı anlayışının oluştuğunu belirtmiştir. Yine

Turiel'e (1983) göre, bireyler kural koyucuları kuralları değiştirmeye yetkisi olduğunu bildiğinde ve bu gelenek alanına yönelik bir durum ise bu konuda kuralın değiştirilmesini yanlış bulmayacaktır. Bu kapsamda eğer birey bir ihlalin geleneksel bir kuralın ihlali olarak düşünüyorsa bunu sosyal düzenin sürekliliği ve bunu bozmanın sonuçlarıyla açıklayacağını ifade etmektedir. Sosyal alan kuramcıları tarafından yapılan bu açıklamalar araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Her ne kadar katılımcıların önemli bir kısmı beklenen şekilde kararını değiştirmiş ve bu durum anlamlı olsa da yine de her iki senaryoda da katılımcıların çoğunluğu otoritenin izni sonrasında bile sergilenen davranışın uygun olmadığını belirtmişlerdir. Grusec (2011) sıcak ve duyarlı ebeveynlere sahip olan çocuklar, ebeveynleri tarafından verilen mesajları daha çabuk kabul ettiklerini ve daha fazla uyum sağladıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda fikrini değiştirmeyen çocukların ailelerinin koyduğu kuralları daha fazla içselleştirmiş olabileceği düşünülebilir.

Bir diğer bakış açısına göre ise sosyal alan kuramının gelenek alanına ilişkin öne sürülen görüşlerini eleştiren Shweder, Mahapatra ve Miller (1987) Hintli ve Amerikalı katılımcıların bulunduğu çalışmalarında *“Bir adam yürürken yolda uyuyan bir köpek gördü. Oraya doğru yürüdü ve tekme attı.”*, *“Babasının ölümünün ertesi günü en büyük oğlu saçını kestirip tavuk yedi.”* ve *“Topluluğunuzdaki dul bir kadın haftada iki veya üç kez balık yiyor.”* şeklinde üç senaryo hakkında yargıları incelemişlerdir. Her iki kültürden katılımcılar ilk senaryoyu olumsuz olarak yargılarken ikinci ve üçüncü senaryoları Amerikalı katılımcılar herhangi bir sorun olarak görmezken, Hintli katılımcılar bu durumu ahlaki ihlal olarak tanımlamıştır. Bu bulgular ışığında Shweder ve arkadaşları (1987) geleneksel olarak değerlendirilebilecek bazı durumların farklı toplumlar için ahlaki nitelik taşıdığını öne sürmüşlerdir. Nucci ve Turiel (1993) Ortodoks Yahudi çocuklarla yaptıkları çalışmada çocukların, ahlaki olmayan çeşitli dini konuların genelleştirilebilir olmasa da otoriteden bağımsız olduklarına karar verdiklerini gözlemlemişlerdir. Yine Nichols (2002) Amerikalı gençlerle yaptığı çalışmada geleneksel görgü kurallarının ihlalinin genelleştirilebilir olmasa da otoriteden bağımsız olduğunu bulmuştur. Ancak Turiel, Killen ve Helwig (1987) Shweder ve arkadaşlarının bulgularına atıfta bulunarak Hint kültüründe senaryolarda yer alan durumların ölenin ruhuna zarar vereceği inancının olduğu böylece ihlallerin daha fazla ahlaki olduğundan değil eylemin daha fazla zararlı olduğu düşüncesinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu tartışmalar ışığında araştırmanın bulguları Turiel'in görüşleriyle desteklendiği düşünülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun otorite izin verse bile davranışın uygun

olmadığını düşünmeleri, eve ayakkabıyla girmenin evi kirleteceği ve bunun da sağlık açısından zarara yol açacağı düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim eğer Shweder ve arkadaşlarının savunduğu gibi bu durum ahlaki bir ihlal olarak yorumlanması gerekseydi otoritenin izni sonrasında da katılımcıların önemli bir kısmının fikrinin değişmesi beklenmezdi.

Otoritenin izni sonrasında katılımcıların karar ve yargılarıyla demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise her iki senaryoda da erkek katılımcıların kız katılımcılara göre daha fazla uygun dediği sonucuna ulaşılmıştır. Kararların ve yargıların ebeveyn eğitim düzeyine göre dağılımlarına bakıldığında gruplar arası farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Ancak ev kuralı senaryosunda ebeveyni üniversite mezunu olan kişilerin otoritenin izin vermesine rağmen eve ayakkabıyla girmeyi en fazla reddeden grup olduğu görülmüştür. Bu katılımcıların büyük çoğunluğu “*Uygun değil annem izin verse bile ev kirlenir*” şeklinde açıklamalar yapmışlardır. Ancak uyku saati senaryosunda ise bu grubun çoğunluğu izin verildikten sonra Ahmet’in oyuncaklarla oynayabileceğini ifade etmişlerdir. Her iki senaryo gelenek alanında yer alsa bile iki farklı yaklaşım sergilenmesi tartışma konusu olabilir. Bu durum Turiel ve arkadaşlarının (1987) ifade ettiği gibi gelenek gibi görünen bir durumun ilerde zarara yol açacağına inanılmasından kaynaklı olarak otoriteden bağımsız olarak yargıları dile getirebileceği görüşüyle açıklanabilir. Ev kuralı senaryosunda eve ayakkabıyla girmeme ritüeli gelenek olarak görülse de ve genelleştirilebilir olmasa da sonucunda evin kirlenmesi ve ilerde bunun sağlık problemlerini beraberinde getirebilecek olması bu durumu otoriteden bağımsız hale getirdiği düşünülebilir. Aksine uyku saati senaryosunda ise Ahmet’in biraz daha geç uyuması çok ciddi zarara yol açmayacağı düşüncesiyle katılımcıların bu kuralı daha fazla esnetilebilir olduğunu düşündüğü savunulabilir.

Gelenek alanına yönelik senaryolara verilen yanıtların algılanan ekonomik düzey ile ilişkisine bakıldığında her iki senaryoda da algılanan ekonomik düzey yükseldikçe otoritenin izni sonrasında davranışın uygun görülmesinde artış olduğu görülmüştür. Uyku saati senaryosunda katılımcıların ekonomik düzeyi ile davranışın uygun görülmesi arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Bu doğrultuda ekonomik düzey ile uyku saati senaryosuna uygun yanıt verme arasındaki ilişki pozitif yönde olduğu görülmüştür. Haidt (2012) Philadelphia ve Brezilya’dan araştırmasına dahil ettiği katılımcılar ile üç farklı senaryo ve radikal senaryoyu katılımcılarına yöneltmiştir. Araştırmanın sonucunda gelenek alanı olarak nitelendirdiği senaryolara ilişkin sosyo-ekonomik durumu düşük

olan bireylerin yüksek olanlara göre senaryodaki durumları daha fazla ahlaki yargılarla açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Gelenek alanına yönelik kararların ve yargıların algılanan ebeveyn tutumu ile ilişkisi incelendiğinde aradaki ilişki anlamsız olsa da her iki senaryoda da ebeveyn sıcaklığı ve ebeveyn kontrolü ile davranışı kabul etme arasında negatif yönde bir ilişki bulunurken, toplam red, düşmancıl/saldırgan, ihmal/kayıtsızlık ve ayrışmamış red boyutlarıyla pozitif yönde bir ilişki görülmüştür. Yani ebeveyni kendilerine karşı daha sıcak ve kontrol düzeyi daha yüksek algılayan kişiler otorite izin verse dahi gelenek alanındaki ihlali uygun görmemektedirler. Buna karşı ebeveyni daha düşmancıl/saldırgan ve ihmal/kayıtsızlık gibi reddeden olarak algılayan katılımcıların ise otorite izin verdiğinde ihlalin olabileceğine daha çok eğilimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ebeveynini daha sıcak gören ve dengeli kontrol gösterdiğini algılayan bireylerin düzenin ve toplumsal kuralların bozulmasını daha az istediği şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra Smetana (1999) gelenek alanına ilişkin otoritenin izni alana uygun olmayan ve olayın doğasıyla tutarsız olarak algılandığında bu mesajın katılımcılar tarafından reddedileceğini öne sürmüştür. Nitekim Nucci (1984) ve Killen ve ark. (1994) yaptıkları çalışmalarda yetişkin mesajlarının alana uygunluğunun katılımcılar tarafından değerlendirildiğini bulmuşlardır. Bu araştırmada da özellikle ev kuralı senaryosunda otorite izin vermesine rağmen bireyin eve girmesini çocuklar olayın doğasına aykırı olarak nitelendirmiş olabileceği düşünülmektedir.

Bir başka yaklaşımla ise katılımcıların yargılarına bakıldığında “*Uygun değil çünkü evimizin kirlenmemesi ve annemin yorulmasını istemem*”, “*Uygun değil çünkü annemin yorulmasını istemem*”, “*Uygun değil çünkü uyumazsa yorgun olur*” ve “*Hayır uygun değil çünkü uykumuzu alamazsak günümüze adapte olamayız*” gibi çok duygu/empati odaklı ve iyi oluş yönelik yargılarda bulundukları görülmüştür. Yani otorite izin vermiş olsa bile birilerinin zarar görme veya refah düzeyinin düşmesine yönelik düşünceleri ile bu ihlalleri kabul etmemişlerdir. Literatür incelendiğinde ebeveynler tarafından sergilenen dengeli kontrolün çocukların prososyal davranışlarıyla (Carlo ve ark., 2007), vicdani yaklaşımıyla (Laible, Eye ve Carlo, 2008) anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki içindeyken düşmancıl tutum ile prososyal davranış arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgular araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Yine Kağıtçıbaşı (2005; 2007) ve Sümer, Aktürk, ve Helvacı (2010) toplulukçu kültürlerde ebeveyn sıcaklığı ve disiplinin birbirinin karşısı değil tamamlayıcısı rolünde olabileceğini ve bu durumun olumlu koruma olarak algılanabileceğini belirtmektedir. Araştırmanın

bulgularına bakıldığında sıcaklık ve kontrol boyutundaki puan ortalamalarının kararlarda ve yargılarda benzerlik gösterdiği ve tamamlayıcı olabileceği görüşünü desteklediği savunulabilir.

Algılanan öğretmen tutumunun gelenek alanına ilişkin kararları ve yargıları ile ilişkileri incelendiğinde uyku saati senaryosunda otoritenin tutumunun belirtilmediği öyküde katılımcıların yargıları ile algılanan öğretmen tutumları arasında anlamlı derecede farklılıklar görülmüştür. Bu senaryoda *otorite* ve *sorumluluk odaklı* yargılarda bulunan katılımcıların algıladıkları öğretmen demokratikliği puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ancak otoritenin tutumunun belirtildiği senaryoda ise her iki senaryoda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Alt senaryoda kararlara ile öğretmen tutumu arasındaki ilişki anlamlı olmasa da her iki senaryoda da otorite izin vermesine rağmen ihlali kabul etmeyenlerin algıladıkları öğretmen demokratiklik puanları diğer gruba göre daha fazla olduğu görülmüştür. Katılımcıların yargılarıyla öğretmen tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise öğretmenini daha çok demokratik algılayan katılımcıların *duygu/empati odaklı*, *iyi oluş*, *toplumsal norm* ve *kural odaklı* yanıtlar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan ebeveyn tutumuna benzer şekilde algılanan demokratik öğretmen tutumu katılımcıların kuralları ve toplumsal normları içselleştirmeye, duygu/empati odaklı olmaya ve diğer bireylerin iyi oluşunu önemsemeye katkısı olduğu görülmüştür.

Gelenek alanına ilişkin son olarak kararlara ve yargıların mizaca göre nasıl şekillendikleri incelenmiştir. Ev kuralı senaryosunda otoritenin izin verdiği öyküde sebatkârlık mizacına sahip olma ile ayakkabıyla eve girmeyi kabul etme arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda arkadaşının eve girmesini kabul etmeyen katılımcıların en çok sebatkârlık boyutundaki puan ortalamasının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem bu senaryodaki yargılarla hem de uyku saati senaryosundaki karar ve yargılarla ise mizaç arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kişisel Alana Yönelik Yargılara İlişkin Bulgular

Sosyal alan kuramına göre gelenek ve ahlak alanının dışında kalan yalnızca aktörü ilgilendiren veya kişisel otoritenin sınırlarını tanımlayan arkadaş seçimi, bedenin durumu, mahremiyet, oyuncak seçimi gibi tercih ve seçimlere yönelik durumlara ilişkin yargıları oluşturmaktadır (Smetana, 1999). Bu doğrultuda sosyal alan kuramının öne sürdüğü

kişisel (psikolojik) alana yönelik katılımcıların yargılarının belirlenmesi amacıyla erkek bir çocuğun kız bebeğiyle oynamasını içeren “oyuncak seçimi” senaryosu kullanılmıştır. Ali’nin bebeklerle oynayan Zeynep ile beraber kız bebekleriyle oynamak istemesine yönelik katılımcılara bu isteğin uygun olup olmadığı ve bunun nedenine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun uygun gördüğü ve kararlarına ilişkin yargıların bazı demografik değişkenlerle, ebeveyn tutumuyla ve mizaç ile anlamlı derecede ilişkisi olduğu görülmüştür. Bulgulara ilişkin detaylı analizler aşağıda yer alan tablolarda belirtilmiştir. Bulgulara yönelik yorumlar ise bölümün sonunda kişisel alana yönelik genel bulgular başlığı altında tartışılmıştır.

Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Yargılar

Görüşme sorularının sonuncusu olarak katılımcılara “*Zeynep kız bebekleriyle evcilik oynamaktadır. Ali de bu bebeklerle oynamak istemektedir. Ali’nin kız bebeklerle oynaması uygun mu? Neden*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların %73.2’si (n=52) Ali’nin de bebeklerle oynamasını “*uygun*” görürken %26.8’i (n=19) ise uygun görmemiştir.

Ali’nin bebeklerle oynamasını uygun görmeyen katılımcıların tamamı K5 “*Uygun değil çünkü ali kız değil*”, K15 “*Hayır çünkü Ali erkek*”, K27 “*Uygun değil çünkü o kız oyuncacı*”, K34 “*Uygun değil çünkü Ali erkek oyuncaklarıyla oynamalı*” K39 “*Uygun değil çünkü Ali erkek oyuncaklarıyla oynamalı*” ve K43 “*Hayır çünkü Ali erkek oyuncaklarıyla oynamalı*” şeklinde toplumsal cinsiyet odaklı açıklamalar yapmıştır. Bir katılımcı ise “*Uygun olabilir ancak bebek kız oyuncacı Ali erkek oyuncaklarla oynayabilir*” hem uygun görürken hem de cinsiyete göre oyuncak seçilmesine yönelik görüş bildirmiştir.

Katılımcıların %38’i (n=27) K3 “*Uygun, oynayabilir. Çünkü onun da hakkı var*”, K6 “*Uygun çünkü her çocuk istediği oyuncaklarla oynayabilir*”, K8 “*Uygundur. Çünkü kız erkek ayrımı yapmak bence doğru değil bu yüzden Ali de bebekle oynayabilir*”, K12 “*Uygun. Çünkü kız erkek fark etmez*”, K16 “*Uygundur. Erkek olan bir çocukta oyuncak bebek ile oynayabilir*” ve K26 “*Evet oynayabilir çünkü kız erkek ayrımı olmamalı*” şeklinde adalet/eşitlik/hak temelinde açıklamalar yapmışlardır. Bu katılımcıların tamamı Ali’nin oyuncaklarla oynamasını uygun bulmuşlardır. Katılımcıların %21.1’i (n=15) ise Ali’nin isteklerine odaklanarak kendi yaşamı içinde seçtiği oyuncakla oynayabileceğini

belirten K2 “*Uygun çünkü o da oynamak istiyor*”, K17 “*Uygundur çünkü Ali istediği şeyle oynayabilir*”, K19 “*Uygun olabilir Ali de kız bebekleriyle oynamayı seviyor olabilir*”, K20 “*Uygun çünkü onunla oynamak istiyor*” K58 “*Uygun oynamak istiyorsa o oyuncakla oynayabilir*” ve K65 “*Uygun çünkü Ali de oynamak istiyor*” gibi ifadelerle *kişisel alan odaklı* açıklamalar yapmışlardır.

Katılımcılardan K11 “*Zeynep izin verirse oynayabilir*”, K14 “*Zeynep izin verirse oynayabilir*”, K42 “*Uygun eğer Zeynep de izin veriyorsa oynayabilir*” ve K60 “*Uygun eğer Zeynep de izin veriyorsa oynayabilir*” şeklinde otorite temelli yanıtlar vermiştir. Bu katılımcılar oyunda Zeynep’i otorite figürü olarak görmüş ve onun iznine göre oynayabileceğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların %4.2’si (n=3) K66 “*Uygun ikisi birlikte oynayabilir*”, K23 “*Uygundur oynayabilir hatta beraber oynarlarsa daha güzel olur*” ve K37 “*Evet oynayabilir hem paylaşmış olurlar*” şeklinde işbirliği temeline açıklamalarda bulunmuşlardır. K4 “*Bence uygun çünkü bebeklerle oynamak çok eğlenceli*” ve K18 “*Uygun oynayabilir*” ise kararlarına ilişkin net bir gerekçe bulamamışlardır. Bu katılımcılar *neden bulamama* kategorisi altında toplanmışlardır. Katılımcıların verdikleri yanıtların ve yargıların demografik değişkenlere göre dağılımları Tablo 4.3.1 ve 4.3.2’de belirtilmiştir.

Tablo 4.3.1.

Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Kararların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

			Uygun N (%)	Uygun Değil N (%)	χ^2	p
Oyuncak Seçimi Zeynep kız bebekleriyle evcilik oynamaktadır Ali de bu bebeklerle oynamak istemektedir. Ali'nin kız bebeklerle oynaması uygun mu?	Cinsiyet	Kız	28 (%77.8)	8 (%22.2)	.770	.430
		Erkek	24 (%68.6)	11 (%31.9)		
	Kardeş	2 kardeş veya tek çocuk	20 (%83.3)	4 (%16.7)	7.038	.025*
		3 kardeş	12 (%52.2)	11 (%47.8)		
		4 ve üzeri Kardeş	20 (%83.3)	4 (%16.7)		
	Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	14 (%70)	6 (%30)	2.947	.587
		Ortaokul	6 (%54.5)	5 (%45.5)		
		Lise	10 (%83.3)	2 (%16.7)		
		Üniversite	12 (%80)	3 (%20)		
		Diğer	10 (%76.9)	3 (%23.1)		
	Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	11 (%91.7)	1 (%8.3)	7.73	.084
		Ortaokul	7 (%50)	7 (%50)		
		Lise	10 (%71.4)	4 (%28.6)		
		Üniversite	22 (%81.5)	5 (%18.5)		
		Diğer	2 (%50)	2 (%50)		
	Ekonomik Durum	Kötü	2 (%50)	2 (%50)	4.77	.176
		Orta	17 (%68)	8 (%32)		
		İyi	27 (%84.4)	5 (%15.6)		
		Çok İyi	6 (%60)	4 (%40)		

*p<.05

Oyuncak seçimi senaryosunda erkek çocukların %68.6'sı (n=24) Ali'nin kız bebekleriyle oynamasını uygun görürken kız çocukların %77.8'i (n=28) ise “*uygun*” görmüştür. Katılımcılar arasındaki farkın ($\chi^2=.770$, $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmüştür.

Kardeş sayısının karar ile ilişkisi incelendiğinde ise 3 kardeş olan katılımcıların %52.2'si (n=12) “*uygun*” cevabı verirken %47.8'i (n=11) “*uygun değil*” yanıtı vermiştir.

Gruplar arasındaki farkın *ki-kare* analizleri sonuçları incelendiğinde ise ($\chi^2=7.08$, $p<.05$) farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Ebeveyn eğitim durumlarına göre kararların dağılımları incelendiğinde hem anne hem de baba eğitim düzeyine göre dağılımın benzer olduğu ve her ikisinde de ebeveyn düzeyi ortaokul olan çocukların diğer gruplara göre daha çok “*uygun değil*” yanıtı verdiği görülmüştür.

Katılımcıların kararlarına ilişkin yargılarının yer aldığı Tablo 4.3.2 incelendiğinde erkek katılımcıların %34.3’ü ($n=12$) *adalet/eşitlik/hak temelli* açıklamalar yaparken yine %34.3’ü ($n=12$) ise *toplumsal cinsiyet odaklı* açıklamalar yapmıştır. Kız çocuklarının ise %41.7’si ($n=15$) *adalet/eşitlik/hak temelli* açıklamalar yaparken %22.2’si ($n=8$) *toplumsal cinsiyet temelli* açıklamalar yapmıştır. Erkeklerin *toplumsal cinsiyet temelli* açıklamalar yapmaya eğiliminin kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak gruplar arası farkın ($\chi^2=6.37$, $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmüştür.

Kardeş sayısı ile yargılar arasındaki ilişki incelendiğinde ise üç kardeş olan katılımcıların %47.8’i ($n=11$) *toplumsal cinsiyet odaklı* açıklamalar yaptığı ve bu oranın diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dört ve üzeri kardeş olanların ise %54.2’si ($n=13$) ise *adalet/eşitlik/hak temelli* açıklamalar yapmıştır. Gruplar arasındaki fark önem arz etse de ($\chi^2=15.07$, $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmüştür.

Ebeveyn eğitim düzeyine göre yargıların dağılımı incelendiğinde ise anne eğitim düzeyine göre, anne eğitim düzeyi ortaokul olan katılımcıların %45.5’i ($n=5$) *toplumsal cinsiyet temelli* açıklamalar yapmışlardır. Diğer eğitim düzeylerinin ise çoğunluğun *adalet/eşitlik/hak temelli* açıklamalar yaptığı görülmüştür. Baba eğitim düzeyine göre yargıların dağılımına bakıldığında yine baba eğitim düzeyi ortaokul olan katılımcıların %50’si ($n=7$) *toplumsal cinsiyet temelli* açıklamalar yapmışlardır. Baba eğitim düzeyi ilkokul, lise ve üniversite olan katılımcılar ise çoğunlukla *adalet/eşitlik/hak temelli* açıklamalar yapmıştır. Gruplar arasındaki farkın ($\chi^2=19.61$, $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmüştür.

Yargıların algılanan ekonomik duruma göre dağılımları incelendiğinde ise algılanan ekonomik durumunu orta olarak algılayan katılımcıların %32’si ($n=8$) *toplumsal cinsiyet temelli*, %32’si ($n=8$) ise *kişisel alan odaklı* açıklamalar yapmışlardır. Ekonomik durumunu iyi olarak algılayan katılımcıların ise %53.1’i ($n=17$) *adalet/eşitlik/hak temelli* açıklamalar yapmıştır. Ancak gruplar arası farkın ($\chi^2=20.15$, $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.3.2.

Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Yargıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

		Adalet/ Eşitlik/ Hak N (%)	Otorite Temelli N (%)	Kişisel Alan N (%)	İş Birliği N (%)	Neden Bulamama N (%)	Toplumsal Cinsiyet N (%)	χ^2	p
Cinsiyet	Kız	15 (%41.7)	3 (%8.3)	8 (%22.2)	0 (%0)	2 (%5.6)	8 (%22.2)	6.37	.253
	Erkek	12 (%34.3)	1 (%2.9)	7 (%20)	3 (%8.6)	0 (%0)	12 (%34.3)		
Kardeş	2 kardeş veya tek çocuk	10 (%41.7)	3 (%12.5)	6 (%25)	0 (%0)	0 (%0)	5 (%20.8)	15.07	.059
	3 kardeş	4 (%17.4)	1 (%4.3)	4 (%17.4)	2 (%8.7)	1 (%4.3)	11 (%47.8)		
	4 ve üzeri Kardeş	13 (%54.2)	0 (%0)	5 (%20.8)	1 (%4.2)	1 (%4.2)	4 (%16.7)		
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	8 (%40)	0 (%0)	6 (%30)	0 (%0)	0 (%0)	3 (%30)	19.65	.309
	Ortaokul	2 (%18.2)	1 (%9.1)	3 (%27.3)	0 (%0)	0 (%0)	5 (%45.5)		
	Lise	6 (%50)	0 (%0)	2 (%16.7)	1 (%8.3)	0 (%0)	3 (%25)		
	Üniversite	7 (%46.7)	3 (%20)	1 (%6.7)	0 (%0)	1 (%6.7)	3 (%20)		
	Diğer	4 (%46.7)	0 (%0)	3 (%23.1)	2 (%15.4)	1 (%7.7)	3 (%23.1)		
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	7 (%58.3)	0 (%0)	3 (%25)	1 (%8.3)	0 (%0)	1 (%8.3)	19.61	.351
	Ortaokul	3 (%21.4)	0 (%0)	4 (%28.6)	0 (%0)	0 (%0)	7 (%50)		
	Lise	6 (%42.9)	0 (%0)	3 (%21.4)	0 (%0)	1 (%7.1)	4 (%28.6)		
	Üniversite	10 (%37)	4 (%14.8)	5 (%18.5)	1 (%3.7)	1 (%3.7)	6 (%22.2)		
	Diğer	1 (%25)	0 (%0)	0 (%0)	1 (%25)	0 (%0)	2 (%50)		
Ekonomik Durum	Kötü	2 (%50)	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)	2 (%50)	20.15	.069
	Orta	7 (%28)	0 (%0)	8 (%32)	2 (%8)	0 (%0)	8 (%32)		
	İyi	17 (%53.1)	2 (%6.3)	5 (%15.6)	0 (%0)	2 (%6.3)	6 (%18.8)		
	Çok İyi	1 (%10)	2 (%20)	2 (%20)	1 (%10)	0 (%0)	4 (%40)		

*p<.05

Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Yargıların Algılanan Ebeveyn Tutumu İle İlişkisi

Oyuncak seçimi senaryosunda Ali'nin kız bebekleriyle oynamasına ilişkin kararların ve bu kararlara ilişkin yargıların ebeveyn tutum puan ortalamalarına göre dağılımları Tablo 4.3.3'de ve Tablo 4.3.4'de verilmiştir. Tablo 4.3.3'e göre Ali'nin kız bebeklerle oynamasını uygun gören katılımcıların düşmancıl/saldırgan ($\bar{x}$ =7.46, ss=1.85), ihmal/kayıtsızlık ($\bar{x}$ =8.50, ss=2.39), kontrol ($\bar{x}$ =14.81, ss=2.55) ve anne toplam red

($\bar{x}$ =25.36, ss =4.68) puan ortalamalarının diğer gruba göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 4.3.3.

Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Karar ve Yargıların Algılanan Anne Tutum Düzeyi İle İlişkisi

Algılanan Anne Kabul Red-Kontrol	Sıcaklık		Düşmanlık/ Saldırgan		İhmal/ Kayıtsızlık		Kontrol		Anne Toplam Red	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Uygun	9.40	2.10	7.46	1.85	8.50	2.39	14.81	2.55	25.36	4.68
Uygun Değil	9.36	2.13	8.00	2.23	8.73	2.46	15.47	2.38	26.01	5.97
Toplam	9.39	2.10	7.60	1.96	8.56	2.40	14.99	2.51	25.56	5.02
Algılanan Anne Kabul Red-Kontrol	Sıcaklık		Düşmanlık/ Saldırgan		İhmal/ Kayıtsızlık		Kontrol		Anne Toplam Red	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Adalet/Eşitlik/Hak	8.96	1.40	7.14	1.70	8.18	2.11	14.62	2.77	24.29	3.59
Otorite Temelli	9.50	1.73	7.50	1.29	9.75	3.86	14.00	2.44	26.75	5.85
Toplumsal Cinsiyet	9.40	2.08	8.00	2.17	8.80	2.41	15.50	2.32	26.20	5.82
Kişisel Alan	10.20	3.21	8.06	2.18	8.80	2.56	15.36	2.33	27.06	6.14
İşbirliği	8.66	1.15	6.33	.57	9.00	3.00	14.33	2.30	24.00	3.46
Neden Bulamama	10.00	1.41	8.50	3.53	6.50	.70	15.00	4.24	25.00	5.65

Yargıların anne tutum düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde ise “anne sıcaklığını” en fazla algılayan grubun *işbirliği* ($\bar{x}$ =8.66, ss =1.15) ve *adalet/eşitlik/hak* ($\bar{x}$ =8.96, ss =1.40) odaklı açıklamalar yaptığı görülmüştür. Yine bu grupta açıklamalar yapan katılımcılar “anne toplam red” puanının en düşük olduğu gruplardandır. “Anne toplam reddini” en fazla algılayan katılımcıların ise daha çok *kişisel alan* ($\bar{x}$ =27.06, ss =6.14), *otorite temelli* ($\bar{x}$ =26.75, ss =5.85) ve *toplumsal cinsiyet* ($\bar{x}$ =26.20, ss =5.82) temelli açıklamalarda bulundukları görülmüştür. Ancak gruplara ilişkin farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oyuncak senaryosunda katılımcıların yargılarının algılanan baba kabul-red/kontrol puan ortalamalarına göre dağılımlarının yer aldığı Tablo 4.3.4 incelendiğinde, Ali’nin kız bebek ile oynamasını uygun gören katılımcıların tüm alt boyutlardaki puan ortalamalarının uygun görmeyenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Algılanan baba kabul-red/kontrolün bu senaryodaki kararı etkileme durumu incelendiğinde yapılan regresyon analizi sonucunda ayrışmamış red alt boyutunun ($B=.480$, $p<.05$) anlamlı olduğu diğer alt boyutların ise anlamlı bir etki yaratmadığı görülmüştür. Bu kapsamda algılanan baba ayrışmamış red puanındaki artış Ali’nin kız bebekleriyle oynamasına ilişkin görüşü olumsuz olarak etkilediği söylenebilir.

Tablo 4.3.4.

Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Karar ve Yargıların Algılanan Baba Tutum Düzeyi İle İlişkisi

Algılanan	Baba												
Kabul	Red-			Düşmançıl/		İhmal/		Ayrışmamış					
Kontrol		Sıcaklık		Saldırgan		Kayıtsızlık		Red		Kontrol		Toplam Red	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Uygun		10.02	2.50	7.54	1.87	9.25	2.29	4.75	1.02	14.59	2.29	31.57	4.73
Uygun Değil		10.57	2.50	7.94	2.04	9.84	3.32	5.57	1.53	15.47	1.92	33.94	6.94
Toplam		10.17	2.50	7.65	1.91	9.41	2.59	4.97	1.23	14.82	2.22	32.20	5.46
Algılanan	Baba												
Kabul	Red-			Düşmançıl/		İhmal/		Ayrışmamış					
Kontrol		Sıcaklık		Saldırgan		Kayıtsızlık		Red		Kontrol		Toplam Red	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Adalet/Eşitlik/Hak		9.83	2.77	7.27	1.73	8.81	2.35	4.85	1.13	14.32	1.96	30.72	5.38
Otorite Temelli		9.25	1.50	7.75	1.50	10.5	1.73	5.00	1.41	13.25	2.21	32.50	4.79
Toplumsal		10.45	2.50	7.90	1.99	9.90	3.24	5.60	1.50	15.45	1.87	33.85	6.77
Cinsiyet													
Kişisel Alan		10.73	2.63	7.66	2.19	10.0	2.26	4.60	.82	15.40	2.77	33.00	4.22
İşbirliği		10.00	.00	7.66	.57	8.06	2.61	4.33	.57	13.33	3.21	30.06	1.68
Neden Bulamama		10.00	1.41	10.5	2.12	8.00	.00	4.00	.00	15.00	1.41	32.50	.70

Yargılara ilişkin açıklamaların baba kabul-red/kontrol puan ortalamalarına bakıldığında *toplumsal cinsiyet odaklı* yanıtlar veren katılımcıların algılanan baba düşmançıl/saldırganlık ($\bar{x}=7.90$, $ss=1.99$), ihmal/kayıtsızlık ($\bar{x}=9.90$, $ss=3.24$), ayrışmamış red ($\bar{x}=5.60$, $ss=1.50$) ve kontrol ($\bar{x}=15.45$, $ss=1.87$) boyutlarındaki puan ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ali'nin erkek olduğu için kız bebeklerle oynamamasın gerektiğini vurgulayarak *toplumsal cinsiyet odaklı* açıklamalar yapan çocukların algılanan baba toplam red düzeyinin ($\bar{x}=33.85$, $ss=6.77$) yine diğer gruplara göre yüksek olduğu görülmüştür. Algılanan baba red düzeyini en düşük algılayan bireylerin ise daha çok *adalet/eşitlik/hak temelli* ($\bar{x}=30.72$, $ss=5.38$) ve *işbirliği* ($\bar{x}=30.06$, $ss=1.68$) odaklı yanıtlar verdiği görülmüştür.

Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle İlişkisi

Oyuncak seçimi senaryosunda kararların ve yargıların öğretmen demokratiklik puan ortalamalarına göre dağılımları Tablo 4.3.6'da verilmiştir. Tablo 4.3.6'dan da

izlenebileceği gibi Ali'nin kız bebekle oynamasını uygun görenlerin algılanan öğretmen demokratiklik puan ortalamalarının ($\bar{x}=72.67$, $ss=7.34$) diğer gruba göre daha düşük olduğu görülmektedir. Algılanan öğretmen tutumunun oyuncak senaryosundaki karara ilişkin etkisinin ise ($B=.029$, $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.3.5.

Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Karar ve Yargıların Algılanan Öğretmen Tutumu İle İlişkisi

Algılanan Öğretmen Tutumu		$\bar{X}$	Ss	N	B	P
Karar	Uygun	72.67	7.34	52		
	Uygun Değil	74.15	7.12	19	.029	.446
	Toplam	73.07	7.26	71		
Yargılar	Adalet/Eşitlik/Hak	74.13	6.76	27		
	Otorite Temelli	71.50	8.58	4	-.052	.485
	Toplumsal Cinsiyet	74.05	6.95	20	-.002	.968
	Kişisel Alan	70.25	8.73	15	-.075	.103
	İşbirliği	73.66	7.63	3	-.010	.912
	Neden Bulamama	72.50	2.12	2	-.033	.748
	Toplam	73.07	7.26	71		

Yargıların algılanan öğretmen tutumuna göre puan ortalamaları incelendiğinde ise öğretmenini demokratik algılayan öğrencilerin puan ortalamalarının *adalet/eşitlik/hak temelli* ($\bar{x}=74.13$, $ss=6.76$) ve *toplumsal cinsiyet* ($\bar{x}=74.05$, $ss=6.95$) odaklı yargılarda bulunan katılımcılarda yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenini en az demokratik olarak algılayan öğrencilerin ise *kişisel alan* ($\bar{x}=70.25$, $ss=8.73$) temelinde açıklamalarda bulunduğu izlenmiştir. Algılanan öğretmen tutumunun yargıları etkileme düzeyleri incelendiğinde ise anlamlı bir etkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Yargıların Mizaç İle İlişkisi

Oyuncak seçimine ilişkin senaryonun mizaca göre puan ortalamalarının karar ve yargılara göre dağılımları Tablo 4.3.7’de verilmiştir. Tablo 4.3.7’den takip edilebileceği üzere uygun değil diyen katılımcıların mizacın tüm alt boyutlarında daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Mizacın kararları etkileyip etkilemediği incelendiğinde ise regresyon analizi sonucunda “sıcakkanlılık” mizacına sahip olmanın ($B=.978$, $p<.05$) bu senaryodaki kararı anlamlı derecede etkilediği görülmüştür. Bu doğrultuda sıcakkanlılık mizaç özelliği Ali’nin kız bebekle oynaması görüşünü negatif yönde etkilemektedir.

Mizaç alt boyutlarındaki puan ortalamaların yargılara göre dağılımları incelendiğinde ise toplumsal cinsiyet odaklı açıklamalar yapan kişilerin sıcakkanlılık boyutundaki puan ortalamasının ($\bar{x}=3.92$, $ss=.99$) diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.6.

Oyuncak Seçimi Senaryosuna Yönelik Karar ve Yargıların Mizaç İle İlişkisi

Mizaç		Sıcakkanlılık		Sebatkarlık		Ritmiklik		Tepkisellik		N
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	
Karar	Uygun	3.34	.83	4.23	.85	3.29	.78	2.12	.60	52
	Uygun Değil	3.94	1.01	4.35	.98	3.61	.64	2.31	.53	19
	Toplam	3.50	.92	4.26	.88	3.37	.76	2.24	.58	71
Yargılar	Adalet/Eşitlik/Hak	3.16	.82	4.31	.90	3.28	.81	2.19	.56	27
	Otorite Temelli	3.14	.70	4.21	.48	3.53	.27	2.44	.20	4
	Toplumsal Cinsiyet	3.92	.99	4.29	.99	3.59	.63	2.32	.52	20
	Kişisel Alan	3.63	.83	3.99	.84	3.36	.93	2.17	.67	15
	İşbirliği	3.85	1.26	5.04	.54	2.66	.32	1.66	.33	3
	Neden Bulamama	3.14	.40	4.35	.30	3.28	.40	3.16	.70	2
	Toplam	3.50	.92	4.26	.88	3.37	.76	2.24	.58	71

Kişisel Alana Yönelik Genel Bulgular

Sosyal alan kuramı çerçevesinde bireylerin farklı sosyal bağlamlara ilişkin yargılarında ahlaki ve gelenek alanının dışında kalan ve daha çok bireyin seçimine yönelik durumları içeren kişisel alana yönelik yargıların belirlenmesi için katılımcılara oyuncak seçimi senaryosu yöneltilmiştir. Kız bebekleriyle oynamak isteyen Ali'nin bu isteğinin uygun olup olmadığının ve buna ilişkin yargılarının incelendiği senaryoya ilişkin verilen yanıtlara bakıldığında katılımcıların %73.2'si (n=52) uygun görürken %26.8'i (n=19) uygun görmemiştir. Kararların temelindeki yargılara bakıldığında ise katılımcıların %38'i (n=27) "*Ali'nin de oynamaya hakkı var*" şeklinde *adalet/eşitlik/hak temelli*, %21.1'i (n=15) "*istiyorsa oynayabilir*" şeklinde *kişisel alan odaklı* yanıtlar vermişlerdir. Bunun yanı sıra "*Zeynep izin veriyorsa oynayabilir*" ve "*birlikte oynayabilirler*" şeklinde *otorite temelli* ve *işbirliğine yönelik* yargılar da bulunan katılımcıların da olduğu görülmüştür. Ali'nin isteğini uygun görmeyen katılımcıların ise tamamı Ali'nin erkek olduğundan dolayı kız oyuncaklarıyla oynamasının yanlış olacağı şeklinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında Türkiye'de toplumsal cinsiyet normları kapsamında erkek çocukların kız bebeklerle oynaması uygun olmayan bir davranış olarak algılansa da çocukların büyük çoğunluğunun Ali'nin bebekle oynamasını uygun görmeleri, toplumsal

normların esnetilebilir veya değiştirebilir olduğuna dayandırıldığı söylenebilir. Counry-Muray ve Turiel (2012) tarafından yapılan “*Jimmy’s Baby Doll and Jenny’s Truck*” isimli makalesinde yaptıkları araştırmada çocukların toplumsal cinsiyet normlarının farkında olduğunu ancak bunların esnetilebilir veya değiştirilebilir olduğunu bulmuştur. Ayrıca yine bu araştırmada katılımcıların toplumsal cinsiyet normları içerisinde de adalet temelli yargılarda bulunabileceği grlmştur. Bu bulgular hem çocukların kararlarına yönelik bulgularla hem de yargılarda *adalet/eşitlik/hak temelli* açıklamalara yönelik ifadelere ilişkin verilerle benzerlik göstermektedir. Alanyazına bakıldığında da (Damon, 1977; Stoddart ve Turiel, 1985; Turiel,1978) orta çocukluk döneminde bulunan çocukların toplumsal cinsiyet rollerinin esnetilebileceğine yönelik bulguların, araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olduğu grlmştur.

Yargıların demografik değişkenlere göre dağılımına ve gruplar arası farklılığın anlamlılığına bakıldığında cinsiyete yönelik olarak hem kararlarda hem de yargılarda farklılığın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kardeş sayısına göre incelendiğinde ise gruplar arası farklılığın anlamlı olduğu ve üç kardeş olan katılımcıların diğer gruplara göre anlamlı derecede uygun görmediği grlmştur. Karara ilişkin yargılara bakıldığında ise toplumsal cinsiyet normları kapsamında açıklama yapan grubun en fazla üç kardeşe sahip katılımcılar tarafından yapıldığı görülmüş ve bu farklılığa ilişkin anlamlılık değeri ($p=.059$) sınırda bulunmuştur. Kardeş sayısı ile toplumsal cinsiyet kalıpları arasında ters U ilişkisi bulunmuştur. Yani hiç kardeşe sahip olmayan veya bir kardeşe sahip olan çocuklar ile ten fazla kardeşe sahip çocuklar daha az toplumsal cinsiyet kalıpları kullanırken iki kardeşe sahip çocuklar daha fazla toplumsal cinsiyet yargılarını kullanmışlardır. Yapılan bazı araştırmalarda (Rust ve ark. 2000; McHale, Kim, Whiteman ve Crouter, 2004; McHale, Updegraff, Helms-Erikson ve Crouter, 2001; Yağan Güder, 2014) hiç kardeşi olmayan çocukların toplumsal cinsiyet kalıplarını daha az kullandığı ancak karşı cinsten kardeşe sahip çocuklardan daha fazla kullandığı grlmştur. Yine bu araştırmaların bir kısmında ise büyük kardeşin küçük kardeş üzerinde hkimiyet kurabileceği ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına etki edebileceği vurgulanmıştır. Bu araştırmada kardeşler arasındaki farklılıklarda karşı cins kardeşe sahip olma veya büyük kardeşin baskısının etken olabileceği düşünülmektedir. Ancak toplanan verilerde buna ait bilgilerin olmaması farklılığın nedenini net olarak açıklayamamaktadır.

Oyuncak seçimi senaryosunda katılımcı kararlarının ve yargılarının ebeveyn eğitim düzeyine göre ilişkisi incelendiğinde ise Ali’nin bebeklerle oynamasını en az kabul

eden grubun ebeveyni ortaokul mezunu olan kişilerin olduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyiyle bebeklerle oynamayı kabul etme arasındaki ilişkinin anlamlılık sınırında ($p=.084$) olduğu görülmüştür. Güvenç ve Demircili (2018) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe ebeveynlerin çocukları için seçtikleri oyuncak tercihlerinde cinsiyete dair kalıp yargılarına önem vermediği sonucuna ulaşmışlardır. Yine Özer ve Akgül'e (2021) göre bireylerin eğitim düzeyleri arttıkça cinsiyete göre farklılaştırılmamış oyuncakları satın almaya niyetleri artmaktadır. Bu araştırmalar kapsamında baba eğitim düzeyi düştükçe toplumsal cinsiyet rollerinde daha eril kaygılarla hareket ettikleri ve çocuklara da bu algının yansıtılmış olabileceği düşünülmektedir.

Algılanan ekonomik durum ile oyuncak seçimi senaryosuna yönelik kararların ve yargıların ilişkisi incelendiğinde ise Ali'nin bebeklerle oynamasını uygun görme ile algılanan ekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Yargılara göre incelendiğinde ise gruplar arası farklılığın anlamlılık sınırında olduğu ($p=.069$) görülmüştür. Ekonomik durumunu kötü ve orta olarak algılayan katılımcıların, ekonomik durumunu iyi olarak algılayan katılımcılara kıyasla daha fazla toplumsal cinsiyet normlarına yönelik yargılarda bulundukları görülmüştür. Aydılek ve Özgün (2011) farklı sosyo ekonomik düzeye sahip ebeveynleri inceledikleri araştırmalarında düşük sosyoekonomik düzeye sahip babaların daha eril cinsiyet rol algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Çünkü bu araştırmada ekonomik durumunu çok iyi olarak algılayan katılımcıların yanıtları yukarıda belirtilen araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Ekonomik durumunu çok iyi olarak algıyan katılımcıların %40'ı ($n=4$) Ali'nin bebeklerle oynamasını uygun görmezken kararlarını ise *toplumsal cinsiyet normları* kapsamında açıkladıkları görülmüştür. Bu durumun katılımcı sınırlılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın genel amaçlarından olan ebeveyn kabul-red/kontrol düzeyinin yargılarla ilişkisi kapsamında kişisel alana yönelik yargıların ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde anne kabul-red/kontrol düzeylerine göre uygun değil diyen katılımcıların daha fazla anne reddi ve anne kontrolü algıladığı görülmüştür. Yargılara göre dağılımlarına bakıldığında ise anne sıcaklığını en fazla algılayan katılımcıların daha çok *işbirliği* ve *adalet/eşitlik/hak temelli* yanıtlar verdiği görülmüştür. *Toplumsal cinsiyet norm temelli* yargılarda bulunan katılımcıların ise diğer gruplara göre anne kontrolünü daha fazla algıladıkları görülmüştür. Algılanan baba tutum düzeyleriyle katılımcıların kararları arasındaki ilişki incelendiğinde ise Ali'nin bebeklerle oynamasına

uygun diyen katılımcıların baba sıcaklığını daha fazla, baba toplam reddini ise daha az algıladığı görülmüştür. Ayrışmamış red puanının ise “*uygun değil*” yanıtını anlamlı derecede etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yargılarla ilişkisine bakıldığında ise baba toplam reddini en çok algılayan bireylerin *toplumsal cinsiyet odaklı* yanıtlar verdiği ve bu katılımcıların diğer gruplara göre baba ayrışmamış red ve baba kontrol düzeyini daha fazla algıladıkları görülmüştür. Smetana’ya (1999) göre otoriter aileler kişisel tercih ve arkadaşlık seçimi konularını kendi otoriteleri doğrultusunda ele almaya ve itaati bir erdem olarak görmeye daha yatkındır. Buna karşı izin verici ailelerin ise çocuklarına yönelik geniş kişisel sınırlar oluşturmaya ve kişisel konularda daha serbest bırakmaya eğilimli olduğunu ifade etmektedir. Bu açıklamalar ile araştırmanın bulguları ele alındığında ebeveynlerini daha sıcak algılayan bireylerin kişisel tercih konusunda daha pozitif bir yaklaşım göstermesi, bunun aksine ebeveyn kontrolü yüksek olanların daha toplumsal cinsiyete yönelik yargılarda bulunması birbirini destekler niteliktedir. Grusec ve Goodnow (1994) ebeveynler tarafından aşırı olumsuz, öfkeli ve zorlayıcı tepkilerin çocuğun korkmasına, güvenliğini tehdit altında görmesine ve dolayısıyla ahlaki gelişimi olumsuz etkilemesine yol açabileceğini bildirmişlerdir. Bu görüş araştırmanın bulgularına bakıldığında özellikle babanın düşmancıl/saldırgan, ayrışmamış red ve kontrol düzeylerinin çocuğun daha fazla toplumsal cinsiyet normlarıyla hareket etmesi durumunu desteklemektedir. Zelyurt (2018) okul öncesi çocukların, 0-6 yaş aralığında çocuğa sahip ebeveynlerin ve oyuncakçılarının yer aldığı bir çalışma grubuyla yaptığı araştırmada oyuncak seçimi konusunda ebeveynlerin oyuncak seçiminde toplumsal cinsiyet normlarını (cinsiyete göre oyuncak rengi) dikkate aldığı ve çocuğun oyuncak seçiminde ailesinin etkisi altında kaldığını bulmuştur. Ali’nin kız bebeklerle oynamak istemesini uygun bulmayan çocukların ebeveyn kontrol etkisinin de yüksek olduğu göz önüne alındığında kararlarına etki eden hususun daha önce oyuncak seçiminde ebeveynler tarafından yönlendirmeler yaşamış olabileceği ile açıklanabilir.

Katılımcıların yanıtlarının algılanan öğretmen tutumlarıyla ilişkisi incelendiğinde gruplar arasındaki fark anlamlı olmasa da grupların puan ortalamaları beklenmedik bir sonuca işaret etmiştir. Ali’nin bebeklerle oynamasını uygun görmeyen katılımcıların algıladıkları öğretmen demokratiklik puan ortalaması diğer gruba göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yargılar kapsamında da toplumsal cinsiyete yönelik yargılarda bulunan katılımcıları algıladıkları öğretmen demokratiklik puan ortalamasının diğer gruplara göre önemli derecede yüksek olduğu izlenmiştir. Bu bulgular araştırma için beklenmedik sonuçlardır. Kişisel alana yönelik kararlarda ebeveynin etkisinin daha fazla

olabileceği ve bu etkinin algılanan ğretmen tutumunu manipüle edebileceğinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu durum detaylı olarak anlaşılabilmesi için daha çok araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Mizacın kişisel alana yönelik yargılara etkisi incelendiğinde ise yine şaşırtıcı bulgular elde edilmiştir. Ali'nin kız bebekleriyle oynamasını uygun görmeyen katılımcıların sıcakkanlılık boyutundaki puan ortalamasının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Yine yargılar konusunda toplumsal cinsiyet yargılarında bulunan katılımcıların sıcakkanlılık mizaç puan ortalamasının en yüksek grup olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çocukların, sosyal alan kuramı çerçevesinde ahlaki yargılarının incelendiği bu çalışmada ahlaki karar ve yargıları bireylerin algılanan ebeveyn tutumları, algılanan öğretmen tutumları, mizaç ve bazı demografik değişkenlerle (cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi ve algılanan ekonomik durum) ilişkileri araştırılmıştır. Öncelikle bireylere sosyal alan kuramının belirttiği şekilde ahlak, gelenek ve kişisel alana yönelik olarak senaryolar sorulmuş ve bu senaryolara göre kararları ve yargıları kategorilere ayrılmıştır. Daha sonrasında verdikleri yanıtların ve kararların araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir.

Katılımcılara araştırmada ahlak alanına yönelik iki senaryo, gelenek alanına yönelik iki senaryo ve kişisel alana yönelik olarak tek senaryo yönlendirilmiştir. Sosyal alan kuramına göre ahlak alanına yönelik yargılarda otoriteden bağımsız olması kriter olarak kabul edilirken, gelenek alanına yönelik yargılarda ise otoriteye bağımlılık önemli kriter olarak görülmektedir (Smetana, 2006; Turiel ve Gingo, 2017). Bu doğrultuda ahlak alanına yönelik senaryolardan birinde, gelenek alanına yönelik senaryoların ise her ikisinde otoritenin tutumunun belirtildiği alt senaryolar katılımcılara sorulmuştur.

Ahlak alanına yönelik her iki senaryoda da katılımcıların benzer yaklaşımlar gösterdiği görülmüştür. İlk senaryoda katılımcıların çoğunluğu iyi koşamayan arkadaşını takıma alınmasını uygun görürken, katılımcıların bir kısmı bu uygun görmemiştir. Ancak bu kararlara yönelik yargılar incelendiğinde sonuçlar farklı detayları ortaya çıkarmıştır. Takım arkadaşının takıma alınmasını kabul etmeyen katılımcıların çoğunluğunu kız çocukları oluşturmuştur. Kız çocukların, arkadaşlarının takıma alınmamasına yönelik olarak iyi oluş ve duygu odaklı yargılarda bulunduğu buna karşı erkek çocukların ise daha çok adalet/eşitlik/hak temelli yargılarla açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Bu durum Gilligan (1977;1982) tarafından yapılan daha önceki bazı çalışmalar ile tutarlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ahlak alanına yönelik olarak otoritenin tutumunun açıklandığı senaryoda katılımcıların çoğunluğunda fikirlerin değişmediği görülmüştür. Bu sonuç sosyal alan kuramının ahlak alanına yönelik yargıların otoriteden bağımsız olduğu görüşüyle tutarlılık göstermektedir.

Gelenek alanına yönelik olarak katılımcıların karar ve yargılarına bakıldığında her iki senaryoda da benzer sonuçlar ile karşılaşmıştır. Toplumsal kuralları barındıran senaryolarda katılımcıların neredeyse tamamı gelenek alanına yönelik ihlali uygun bulmazken, otoritenin duruma izin vermesinden sonra ise katılımcıların önemli bir kısmı otoritenin fikri doğrultusunda hareket etmiştir. Bu durum yine sosyal alan kuramının gelenek alanına yönelik olarak öne sürdüğü otoriteye bağlılık görüşünü önemli ölçüde doğrulamaktadır. Ancak katılımcıların yarısından fazlası ise otorite izin vermesine rağmen fikirlerini değiştirmemiş ve ihlali yine uygun görmemişlerdir. Bu yanıtları veren katılımcıların yargıları incelendiğinde ise ev kuralı senaryosu için hijyen ve sağlık gibi yargılar, uyku saati senaryosunda ise yine iyi oluş ve sorumluluk gibi yargılar dikkat çekmiştir. Bu kapsamda katılımcıların gelenek olarak nitelendirdiği bazı durumların aslında iyi oluşa ve sağlığa yönelik olumsuz etkileri olabileceğinden hareketle bu kuralların çiğnenmesini uygun görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum sosyal alan kuramının klasik gelenek alanına yönelik yargılara yönelik düşünceleri ile çelişmektedir. Nitekim kuram daha sonraki yıllarda yaptıkları çalışmalarda (Smetana ve Asquith, 1994; Smetana, 2010) kurama ihtiyati konular kapsamında ele aldıkları güvenlik, tehlike, konfor ve sağlıkla ilgili kaygılarla hareket edildiğinde bağlamsal durumlara katılımcıların daha ahlaki yargılarda bulunduklarını öne sürmüşlerdir. Bu çalışmada da katılımcıların gelenek olarak algılanan durumların aslında sağlığa yönelik yargıları taşıdığından otoriteden bağımsız olarak ihlalleri uygun görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum sosyal alan kuramı kapsamında ihtiyati konulara yönelik çalışmaların daha fazla detaylandırılması gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Kişisel alana yönelik senaryoya katılımcıların verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde ise katılımcıların toplumsal cinsiyet rollerine yönelik olarak esnek davranabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu senaryoya yönelik bulgular, kuramın kişisel alana yönelik olarak öne sürdüğü kişisel otoriteye ve bireyin tercihlerine saygı gösterilmesi düşüncesiyle örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmanın genel amaçları bağlamında sorulan üçüncü soruda algılanan ebeveyn tutumunun yargılarla ilişkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda algılanan ebeveyn sıcaklığının ahlaki durumları içeren olaylara yönelik kararlarda ve yargılarda etkili olduğu görülmüştür. Algılanan ebeveyn sıcaklığını yüksek algılayan çocukların ahlaki konularda adalet/eşitlik/hak temelli, iyi oluş ve duygu odaklı yanıtları daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gelenek alanına yönelik yargılarda ise toplumsal norm kurallarına bağlılık, sorumluluk ve kural odaklılıkla pozitif yönde bir ilişki görülse

de anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak otorite izin verdiğinde karar değiştiren çocukların ebeveynleri tarafından algılanan red düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın fikir değiştirmeyen bireylerin ise ebeveyn sıcaklığı daha yüksek görülürken bu durum toplumun düzenini bozmak istememe ya da senaryodaki bağlamlara yönelik olarak sağlık, hijyen ve sorumluluk gibi temel durumların daha ön planda tutulmasıyla açıklanabilir. Ayrıca ebeveyni tarafından daha sıcak tutum sergilenen ailelerde kurallar oluşturulurken bu kuralların, neden var olduğu veya neden önemli olduğuna dair açıklamalar da yapılabilmektedir. Bu kapsamda çocukların kuralları sadece toplum tarafından dayatılan bir düzen gereksiniminden ziyade altında yatan sebeplerle öğrenmesi sağlanabilmektedir. Bu durum çocukların gelenek olarak algıladıkları kuralların aslında gereksinim olabileceğine dair fikirleri oluşturmaya imkan sağlamaktadır. Böylece toplumsal düzenin sağlanmasına yönelik oluşturulan kuralların çocuklara sebebiyle açıklandığı zaman kuralların daha fazla içselleşmesine de olanak sağlayabilmektedir.

Algılanan ebeveyn tutumlarının kişisel alana yönelik hazırlanan oyuncak seçimi senaryosundaki ilişkiler incelendiğinde ise babası tarafından ayrılmamış reddi algılayan çocukların daha fazla toplumsal cinsiyet normları ile hareket ettiği görülmüştür. Genel anlamda ebeveyn sıcaklığını daha fazla algılayan bireyler ise erkek çocuğunun kız çocuklarıyla oynamasında herhangi bir problemin olmadığını öne sürmüşlerdir. Bu durum toplumsal cinsiyet normlarının esnetilebilir olması düşüncesinde yine ebeveynlerin sıcak tutumlarının etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Ahlaki alanlara göre yargıların tamamı ele alındığında ebeveynlerin çocuklara karşı gösterdiği kabul ve sıcaklığın yargıları önemli derecede etkilediği ifade edilebilmektedir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda dördüncü soruya yönelik olarak ise farklı sosyal etkileşimlere yönelik karar ve yargılarda algılanan öğretmen tutumlarının etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında algılanan ebeveyn tutumlarına benzer şekilde öğretmenin daha demokratik algılanması çocukların iyi oluş, adalet/eşitlik/hak, duygu odaklı ifadelerle ilişkisi olduğu ve kurallara daha bağlı oldukları görülmüş ancak bu ilişkilerin alanlara yönelik yargılarda anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın son sorusu kapsamında ise çocuğun doğuştan getirdiği mizacın farklı sosyal etkileşimler sonucunda ortaya çıkan olaylara yönelik yargıları etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Mizacın her üç alanda da farklı etkileri olduğu görülmüştür. Tepkisel mizaca sahip olan bireyler ahlaki alana yönelik yargılarda daha bireysel çıkar

doğrultusunda hareket ettiği, sebatkarlık gösteren bireylerin gelenek alanında daha törel kararlarda bulunduğu görülmüştür. Kişisel alana yönelik senaryoda ise sıcakkanlılık mizacına sahip olanların bir erkek çocuğun kız bebeklerle oynamaması gerektiği yargısıyla anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak sosyal alan kuramına göre adalet, hakkaniyet, eşitlik ile ilgili ahlaki konular ile toplum tarafından oluşturulan normlar çocuklar tarafından ayrıştırılabilmekte ve birlikte gelişmektedir. Bu ayırt edici yargılar çocukların ebeveyn, yetişkinler ve akranları gibi farklı sosyal etkileşimleri ve sosyal deneyimlerinin etkisiyle inşa edilmektedir (Yoo ve Smetana, 2022). Bu araştırmanın kuramın savunduğu gibi bireyin yaşamında etkili olan ebeveyn ve öğretmen tutumları gibi çevresel ve doğuştan getirilen mizaç ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bulgularından hareketle alan yazına katkı sunacak bir takım öneriler sunulmaktadır;

Ahlak gelişimini araştıran ve ele alan geleneksel yaklaşımlar bireylerdeki ahlaki gelişimi ilerleyen aşamalar olarak değerlendirirken, sosyal alan kuramı gibi yeni kuramlar yargıların bağlamlara göre değiştiğini vurgulamaktadır. Nitekim uluslararası alanyazında bu kuramı destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Türkiye’de de ahlak gelişimi kapsamında yeni kuramlar doğrultusunda araştırmaların artırılmasının önem arz edeceği düşünülmektedir. (çocuğun bağlamında yer alan başka araştırma)

Araştırma bulgularından hareketle çocuğun farklı sosyal etkileşimlerdeki yargılarının ebeveyn tutumuyla önemli derecede ilişkisi olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ebeveyn eğitimlerinde bu durumun daha çok ebeveynlere aktarılması ve doğru bir ahlak gelişiminde ebeveynin katkısının öneminin vurgulanması önerilmektedir.

Sosyal alan kuramına sonradan eklenen ve dördüncü alan olarak öne sürülen ihtiyai konuların kolektivist ve geleneklerini daha çok ön planda tutan toplumlarda önemli bir alan olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda bu alana yönelik araştırmaların artırılması önerilmektedir.

Eğitim psikolojisi çıktısı

Son olarak araştırma bulgularında bazı değişkenlerin anlamlılık etkisinin sınır düzeyinde kaldığı bunun da özellikle katılımcı sayısından ve sadece Diyarbakır ilinde yapılmasından dolayı oluşabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda tartışma konusu olarak nitelendirilebilecek bulguların daha net analiz edilebilmesi için daha fazla katılımcının ve farklı kültürel özelliklere sahip bölgelerin karşılaştırıldığı yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, M. (2019). Çocuklukta Ahlâki ve Toplumsal Sorgulamanın Gelişimi (Development of moral and social reasoning in childhood) *Türkiye Özel Okullar Derneği 9. Temel Eğitim Sempozyumu Kitapçığı*. İstanbul, Türkiye.
- Acar, M. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı-bütünleyici Eğitime Yönelik Değerlendirmelerinin Sosyal Alan Teorisiyle İncelenmesi: Türkiye-Almanya Karşılaştırması. *Başkent University Journal Of Education*, 7(2), 189-199.
- Acar, M., Özen, A ve Kılıç, Ö. (2020). Hadi oynayalım: Okul öncesi çocukların otorite, kural ve kural ihlali oyun bağlamında değerlendirmeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1429-1437.
- Acuner, H. Y. (2004). *14- 18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişim ve Ahlak Eğitimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Acuner, H. Y., Camadan, F., & Türkan, M. (2014). Ahlaki Gelişim Düzeyleri İle Mükemmeliyetçiliğin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 7-40.
- Adilek Çiftçi, M., ve Özgün, Ö. (2011). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyuncak Tercihlerinin ve Akran Etkileşimlerinin Ebeveyn Cinsiyet Rollerinin Algısı Bağlamında İncelenmesi. *Education Sciences*, 6(3), 2246-2261.
- Ahi, B., & Tabak, H. (2020). School Closure Resulting from a Bad School Management Approach: An Early Childhood Teacher Narrative. *Southeast Asia Early Childhood*, 9(2), 82-96.
- Akkoyun, F. (1987). Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı. *Psikoloji Dergisi*, 6 (21), 91-97.
- Ardila-Rey, A. & Killen, M. (2001). Middle-class Colombian children's evaluations of personal, moral, and social conventional interactions in the classroom. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 246–255.
- Augustine, M. E., & Stifter, C. A. (2015). Temperament, parenting, and moral development: Specificity of behavior and context. *Social Development*, 24(2), 285-303.
- Bandura, A., & McDonald, F. J. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(3), 274.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.

- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In: J. Brooks, R. Lerner & A. C. Petersen, (Ed.), *The Encyclopedia on Adolescence* (pp. 758-772). New York: Garland.
- Bloom, A. H. (1986). Psychological ingredients of high-level moral thinking: A critique of the Kohlberg-Gilligan paradigm. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 16(1), 89–103.
- Bloom, P. & Wynn, K. (2016). What develops in moral development. *Core knowledge and conceptual change*, 347-364.
- Brint, S., M.F. Contreras, & M.T. Matthews. (2001). Socialization messages in primary schools: An organizational analysis. *Sociology of Education*, 74, 157– 80.
- Buss, A. & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). A temperament theory of personality development. New York: Wiley-Interscience
- Calkins, S.D. & Degnan, K.A. (2006). Temperament in early development. In: Ammerman R, editor. *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology*, Vol 3: Child Psychopathology. Wiley; New York.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of genetic psychology*, 168(2), 147-176.
- Carpendale, J. I. (2000). Kohlberg and Piaget on stages and moral reasoning. *Developmental Review*, 20(2), 181-205.
- Carr, D. (1993). Moral values and the teacher: Beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education* 27(2),193–207.
- Caspi, A., & Shiner, R. L. (2006). Personality development. In W. Damon, ve R. Lerner (Editors in Chief) ve N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 300–365). New York: Wiley.
- Cesur, S. ve Küyel, N. Ö. (2012). Ebeveyn Tutumları ve Gençlerin Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Yönelimleri Arasındaki İlişkiler. *Psikoloji Çalışmaları*, 29, 65-91.
- Cesur, S. ve Topçu, M.S. (2010). Değerlerin Belirlenmesi Testinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması ve Yaş, Eğitim, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitiminin Ahlaki Gelişim ile İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3). 1657-1696.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.
- Chase-Lansdale, P. L., Wakschlag, L. S., & Brooks-Gunn, J. (1995). A psychological perspective on the development of caring in children and youth: The role of the family. *Journal of Adolescence*, 18(5), 515-556.

- Chess, S., & Thomas, A. (1991). Temperament and the concept of goodness of fit. In *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (pp. 15-28). Boston, MA: Springer US.
- Conry-Murray, C., & Turiel, E. (2012). Jimmy's baby doll and Jenny's truck: Young children's reasoning about gender norms. *Child Development*, 83(1), 146-158.
- Conry-Murray, C., Kim, J. M., & Turiel, E. (2015). Judgments of gender norm violations in children from the United States and Korea. *Cognitive Development*, 35, 122-136.
- Cornell, A. H., & Frick, P. J. (2007). The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral inhibition and parent-reported guilt and empathy in preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 305-318.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2006). *Understanding Mixed Methods Research*. Erişim adresi: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- De Pauw, W.S.S., & Mervielde, I. (2010). Temperament, personality and developmental psychopathology: a review based on the conceptual dimensions underlying childhood traits. *Child Psychiatry Hum Dev*, 41, 313-329.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1984). Emotion, attention, and temperament. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. Zajonc (Eds.), *Emotion, cognition, and behavior* (pp. 132-166). New York: Cambridge University Press
- Diener, M. L., & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Applied Developmental Psychology*, 25, 3-24.
- Donenberg, G. R., & Hoffman, L. W. (1988). Gender differences in moral development. *Sex roles*, 18, 701-717.

- Dunn, J. (2014). Moral development in early childhood, and social interaction in the family. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp. 135–159). New York, NY: Psychology Press.
- Eisenberg, N., Lennon, R., & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19(6), 846.
- Erdoğan, N. I., Yoleri, S., ve Tetik, G. (2017). Ebeveyn Tutumlarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Mizaç Özellikleri ile İlişkisinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 226-239.
- Erdoğan, M. Y. (2013). Development of perceived teachers behaviours scale. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 14(1), 115-128.
- Erdoğan, M.Y.(2005). *Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Uyarlanması ve Yaratıcılık ile Algılanan Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkman, F., Gülay, H. & Avaz, S. (2012). Ronald and Nancy Rohner Center for the Study of Interpersonal Acceptance and Rejection. www.rohnerresearchpublications.com
- Ferguson, T. J., & Stegge, H. (1995). Emotional states and traits in children: The case of guilt and shame. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 174–197). Guilford Press.
- Fiske, A. P. (1991). *Structures of social life: The four elementary forms of human relations: Communal sharing, authority ranking, equality matching, market pricing*. New York: Free Press.
- Fleming, J. S. (2005). Piaget, Kohlberg, Gilligan, and others on moral development. *Psychological Perspectives on Human Development*, 7, 1-25.
- Freud, S. (1930). *Civilization and its discontents*. New York: Norton.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard educational review*, 47(4), 481-517.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press, Cambridge.
- Gilligan, C. (1986). Reply by Carol Gilligan. *Signs: journal of women in culture and society*, 11(2), 324-333.
- Goldsmith, H. H. (1996). Studying temperament via construction of the toddler behavior assessment questionnaire. *Child Development*, 67, 218-235.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child development*, 505-529.

- Graham, J., Haidt, J., Kolea, S. P., Motyl, M., Iyer, R., Wojcik, S. P. , & Ditto, P. H. (2013). Moral foundations theory: The pragmatic validity of moral pluralism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 55–130.
- Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 243–269.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental psychology*, 30(1), 4.
- Gump, L. S., Baker, R. C., & Roll, S. (2000). Cultural and gender differences in moral judgment: A study of Mexican Americans and Anglo-Americans. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(1), 78-93.
- Güder, S. Y. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Gültekin Hatunoğlu, A.H.K. (2003). *Farklı Ahlaki Gelişim Düzeylerinde Bulunan Üniversite Öğrencilerinin Kendilerinin ve Toplumun Ahlak Düzeyini Değerlendirmeleri ve Psikolojik Belirti Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Güvenç, D. ve Demircili, E. (2018). Oyuncakların Pazarlanmasında Toplumsal Cinsiyet. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Haberman, M. (1995). *Star teachers of children in poverty*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.
- HAIDT, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450(7169), 557-559.
- Hançerlioğlu, O. (1973). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harper, C. A., & Harris, A. J. (2016). Applying moral foundations theory to understanding public views of sexual offending. *Journal of Sexual Aggression*, 23(2), 111–123.
- Henson, R. K. (2000). Perceived Responsibility of Prospective Teachers for the Moral Development of Their Students. <https://eric.ed.gov/?id=ED447131>, Erişim Tarihi: 20.07.2023
- Hinnant, J. B., Nelson, J. A., O'Brien, M., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2013). The interactive roles of parenting, emotion regulation and executive functioning in moral reasoning during middle childhood. *Cognition & emotion*, 27(8), 1460-1468.

- Hollos, M., Leis, P. E., & Turiel, E. (1986). Social reasoning in Ijo children and adolescents in Nigerian communities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 352–374.
- Iqbal, J., Khaleeq, A. R., & Ramzan, M. (2018). Role of Teachers in Moral Development of Primary Level Students. *Journal of Elementary Education*, 28(2), 97-106.
- Jaffee, S., & Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126 (5), 703-726.
- Janssens, J. M., & Deković, M. (1997). Child rearing, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 509-527.
- Johnston, K. (1988). Adolescents' solutions to dilemmas in fables: Two moral orientations. In C. Gilligan, J. V. Ward, J. M. Taylor, & B. Bardige (Eds.), *Mapping the moral domain: A contribution to psychological theory and education* (pp. 49-69). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kagan, J. (2005). Human morality and temperament. In *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 51, p. 1).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 1-20
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). Family, self and human development across cultures: *Theory and applications* (genişletilmiş 2. baskı). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Çemalcılar, Z. (2014). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. Evrim.
- Kaya, F. Ş., ve Gündüz, İ. (2019). Anne-Babası Evli veya Boşanmış Olan Çocukların Algıladıkları Ebeveyn Tutumu İle Somatizasyon Belirtileri Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 35-56.
- Kaya, M. (1993). *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlakî Yargıları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Ustun, T. B. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(4), 359-64.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 701–749). John Wiley & Sons
- Killen, M., Breton, S., Ferguson, H., & Handler, K. (1994). Preschoolers' evaluations of teacher methods of intervention in social transgressions. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 399-415.

- Killen, M., Smetana, J. G., & Smetana, J. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In *Handbook of moral development* (pp. 137-172). Psychology Press.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press A Division of Guilford Publications: New York.
- Koca, G. (1987). *İlkokul Birinci Sınıfı Devam Eden Yedi Yaşındaki Çocukların Ahlaki Yargılarını Etkileyen Bazı Faktörler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child development*, 62(6), 1379-1392.
- Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child development*, 64(2), 325-347.
- Kochanska, G., & Aksan, N. (2006). Children's conscience and self-regulation. *Journal of Personality*, 74, 1588-1617.
- Kochanska, G., Forman, D. R., Aksan, N., & Dunbar, S. B. (2005). Pathways to conscience: Early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition. *Journal of child psychology and psychiatry*, 46(1), 19-34.
- Kochanska, G., Padavich, D. L., & Koenig, A. L. (1996). Children's narratives about hypothetical moral dilemmas and objective measures of their conscience: Mutual relations and socialization antecedents. *Child development*, 67(4), 1420-1436.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1974), *Recent research in moral development*. New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Kohlberg, L. (1968). The child as moral philosopher. *Psychology Today*, 2, 25-30.
- Kohlberg, L. (1971). *Stages of moral development as a basis for moral education*. In C. M. Beck, B. S. Crittenden, ve E. V. Sullivan (Eds.), *Moral education: Interdisciplinary approaches* (pp. 23-92) Toronto: Toronto University Press.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16(2), 53-59.
- Kohlberg, L., & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human development*, 12(2), 93-120.
- Kristjansson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35(1), 37-49.
- Kyte, R. (1996). Moral reasoning as perception: A reading of Carol Gilligan. *Hypatia*, 11 (3), 97-113.

- Laible, D., Eye, J., & Carlo, G. (2008). Dimensions of conscience in mid-adolescence: Links with social behavior, parenting, and temperament. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 875-887.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 62(5), 1049-1065.
- Lollis, S., Van Engen, G., Bums, L. f Nowack, K., & Ross, H. (1999). Sibling socialisation of moral orientation: "Share with me!" "No,it's mine!". *Journal of Moral Education*, 28, 339-357.
- Lotfabadi H. (2008). Criticism on moral development theories of Piaget, Kohlberg, and Bandura and providing a new model for research in Iranian students' moral development. *Quarterly Journal Education Innovation*, 24, 31-46.
- Loudová, I., & Lašek, J. (2015). Parenting style and its influence on the personal and moral development of the child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1247-1254.
- Martin, R. M., Shafto, M., & Vandeinse, W. (1977). The reliability, validity, and design of the Defining Issues Test. *Developmental Psychology*, 13(5), 460.
- McHale, S. M., Updegraff, K.U., Helms-Erikson, H., & Crouter, A.C. (2001). Sibling influences on gender development in middle childhood and early adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 37, 115–125.
- McHale, S.M., Kim, J.Y., Whiteman, S.D. & Crouter, A.C. (2004). Links between sex-typed activities in middle childhood and gender development in early adolescence. *Developmental Psychology*, 40, 868–881.
- McLeod, S. A. (2015). Piaget's theory of moral development. <https://www.simplypsychology.org/piaget-moral.html>, Erişim Tarihi: 18.06.2023
- Metz, M. H. (1978). Teachers' Adjustments to Students' Behavior: Some Implications for the Process of Desegregation. <https://eric.ed.gov/?id=ED155294>, Erişim Tarihi:23.04.2023
- Milanowicz, A., & Bokus, B. (2013). Gender and moral judgments: The role of who is speaking to whom. *Journal of Gender Studies*, 22(4), 423-443.
- Milesi, P., & Alberici, A. I. (2016). Pluralistic morality and collective action: The role of moral foundations. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(2), 235–256.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent psychological development: Rationality, morality, and identity*. Psychology Press.
- Mounts, N. S., & Allen, C. (2019). Parenting Styles and Practices. *The Oxford handbook of parenting and moral development*, 41-56.
- Muris, P., & Ollendick, T. H. (2005). The Role of Temperament in the Etiology of Child Psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(4), 271-289.

- Mussen, P. H. (1984). *Child Development and Personality*. New York: Harper & Row
- Narinasamy, I., & Logeswaran, A. K. (2015). Teacher as Moral Model--Are We Caring Enough?. *World Journal of Education*, 5(6), 1-13.
- Narvaez, D. (2008). The social-intuitionist model: Some counter-intuitions. In W. A. Sinnott-Armstrong (Ed.), *Moral psychology*, Vol. 2, The cognitive science of morality: Intuition and diversity (pp. 233–240). Cambridge, MA: MIT Press.
- Narvaez, D. (2010). Moral complexity: The fatal attraction of truthiness and the importance of mature moral functioning. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 163–181.
- Nichols, S. (2002). Norms with feeling: Towards a psychological account of moral judgment. *Cognition*, 84(2), 221-236.
- Nucci, L. P. (1984). Evaluating teachers as social agents: Students' ratings of domain appropriate and domain inappropriate teacher responses to transgressions. *American Educational Research Journal*, 21(2), 367-378.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.
- Nucci, L. P. (2014). The personal and the moral. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., pp. 538–558). Mahwah, NJ: Taylor & Francis.
- Nucci, L. P., & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child development*, 400-407.
- Nucci, L. P., Camino, C., & Milnitsky-Sapiro, C. (1996). Social class effects on Northeastern Brazilian children's conceptions of areas of personal choice and social regulation. *Child Development*, 67, 1223–1242.
- Nucci, L., & Turiel, E. (1993). God's word, religious rules, and their relation to Christian and Jewish children's concepts of morality. *Child Development*, 64(5), 1475-1491.
- Ozan, C. (2020). Ahlak gelişimi. İsmail Seçer (Editör), *Gelişim Psikolojisi*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Yayını, Erzurum.
- Öngider N.; Karadeniz G. (2008). Ebeveyn Kabul-Red Kuramı (EKAR) Üzerine Türkiye'de Yapılan Araştırmalar. *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakülte Dergisi*, 12(73), 102.
- Özer, Ö. ve Akgül, D. (2021). Oyuncak seçiminde ebeveynlerin cinsiyet algısının satın alma niyeti üzerindeki etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(38), 5332-5353.
- Özgüleç, F. (2001). *7-11 Yaşlarındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Özkaynak, B. (1982), *Teğmen Kalmaz İlköğretim Okuluna Devam Eden 6- 11 Yaş Grubu Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2012). The role of teachers in inculcating moral values: operationalisation of concepts. *Journal of Beliefs & Values*, 33(1), 55–69.
- Prior, M., Sanson, A., & Oberklaid, F. (1989). The Australian Temperament Project. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 537–556). New York: Wiley.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., & Oberklaid, F. (2000). Does Shy-Inhibited Temperament in Childhood Lead to Anxiety Problems in Adolescence? *Journal of The American Academy of Child & Adolescent*, 39(4), 461-8.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to morality research. *Journal of Moral Education*, 29(4), 381-395.
- Richaud, M. C., Mesurado, B., & Lemos, V. (2013). Links between perception of parental actions and prosocial behavior in early adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 637-646.
- Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2003). Reliability and validity of the Parental Control Scale a meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(6), 643-649.
- Rohner, R. P. (2004). The parental acceptance and rejection syndrome: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 830-840
- Rohner, R. P., & Britner, P. A. (2002). Worldwide Mental Health Correlates of Parental Acceptance-Rejection: Review of Cross-Cultural and Intracultural Evidence. *Cross-Cultural Research*, 36(1), 16–47.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2002). Parental Acceptance-Rejection And Life-Span Development: A Universalist Perspective. *Online Readings In Psychology And Culture*, 6(1), 1-10.
- Rohner, R. P., & Pettengill, S. M. (1985). Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents. *Child development*, 524-528.
- Rohner, R. P., & Rohner, E. C. (1981). Parental acceptance-rejection and parental control: Cross-cultural codes. *Ethnology*, 20, 3, 245-260.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental AcceptanceRejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33(3), 299-334.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. *Journal of Family Theory & Review*, 2(1), 73-87.
- Rohner, R.P. (1986). *The Warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52, 569-578
- Rothbart, M. K. (1986b). *A developmental model for individual differences in temperament. Manuscript submitted for publication*, Department of Psychology, University of Oregon.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament in childhood: A framework. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 59-73). Chichester: Wiley
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, pp. 37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394-1408.
- Rust, J.; Golombok, S.; Hines, M.; Johnson, K.; Golding, J. & ALSPAC Study Team. (2000). The role of brothers and sisters in the gender development of preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* 77, 292-303.
- Sanson, A. V., Smart, D. F., Prior, M., Oberklaid, F., & Pedlow, R. (1994). The structure of temperament from age 3 to 7 years: Age, sex, and sociodemographic influences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 233-252.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between Temperament and Social Development: A Review. *Social Development*, 13(1), 142-170.
- Sanson, A., Hemphill, S., & Smart, D. (2002). Temperament and social development. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Handbook of childhood social development* (pp. 97-116). London, UK: Blackwell.
- Sarı, B. A. (2018). Mizaç özellikleri ve gelişime etkileri. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics*, 4(1), 5-9.
- Saylağ, Şenay (2001). *Liselerin Birinci Sınıfında Öğrenim Gören Çocukların Ahlaki Değerleri Algılama Düzeylerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Schuitema, J., Dam, G. T., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of curriculum studies*, 40(1), 69-89.
- Schütz, J., & Bäker, N. (2023). Associations between Parenting, Temperament-Related Self-Regulation and the Moral Self in Middle Childhood. *Children*, 10(2), 302.
- Sengsavang, S., Willemsen, K., & Krettenauer, T. (2015). Why be moral? Children's explicit motives for prosocial-moral action. *Frontiers in Psychology*, 6, 552.
- Shweder, R. A. (1990). In defense of moral realism: Reply to Gabennesch. *Child Development*, 61, 2060-2067.

- Shweder, R. A., Much, N. C., Mahapatra, M. & Park, L. (1997). The “big three” of morality (autonomy, community, and divinity), and the “big three” explanations of suffering. In A. Brandt, & P. Rozin (Eds.), *Morality and health* (pp. 119–169). New York: Routledge.
- Shweder, R., Manamohan M., & Joan M. (1987). Culture and Moral Development. *Kagan and Lamb*, 1–83.
- Skoe, E. E., & Marcia, J. E. (1991). A measure of care-based morality and its relation to ego identity. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 289-304.
- Skoe, E.E. (2010). The relationship between empathy-related constructs and care-based moral development in young adulthood. *Journal of Moral Education*, 39(2), 191-211.
- Smetana, J. G. & Braeges, J. L. (1990). The development of toddlers' moral and conventional judgments, *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 329-346.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333–1336.
- Smetana, J. G. (1997). Parenting and the development of social knowledge reconceptualized: A social domain analysis. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 162–192). New York, NY: Wiley.
- Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of moral education*, 28(3), 311-321.
- Smetana, J. G. (2006). Social domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen, & J. G. Smetana, *Handbook of moral development* (pp. 119-153). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smetana, J. G. (2010). *Adolescents, families, and social development: How teens construct their worlds*. John Wiley & Sons.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families and social development: How teens construct their worlds*. UK: Wiley-Blackwell.
- Smetana, J. G., & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child development*, 65(4), 1147-1162.
- Smetana, J. G., Killen, M., & Turiel, E. (1991). Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child development*, 62(3), 629-644.
- Snarey, J. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202–232.
- Söylemez, B. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Ahlakî Yargı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Muş Alparslan Üniversitesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

- Steinberg, L. (2001). We know some things: Adolescent-parent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-20.
- Stoddart, T., & Turiel, E. (1985). Children's concepts of cross-gender activities. *Child Development*, 1241-1252.
- Suhler, C. L., & Churchland, P. (2011). Can innate, modular “foundations” explain morality? Challenges for Haidt’s moral foundations theory. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(9), 2103–2116.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E. Ve Helvacı, E. (2010). Anne-Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye’de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Şermin, Refia (1979). *Çocukta Ahlaki Davranış ve Ahlaki Yargı*, 2. Baskı, İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Temel, F. (1991). *Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14- 18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri İle Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Thoma, S. J., & Davison, M. L. (1983). Moral reasoning development and graduate education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4(3), 227-238.
- Thomas, A., & Chess, S. (1981). The role of temperament in the contributions of individuals to their development. Individuals as producers of their development: A life-span perspective, 231-255.
- Tietjen, A. M. & Walker, L. J. (1985). Moral reasoning and leadership among men in a Papua New Guinea society. *Developmental Psychology*, 21(6), 982.
- Tisak, M. S. & Turiel, E. (1988). Variation in seriousness of transgressions and children’s moral and conventional concepts. *Developmental Psychology*, 24, 352–357.
- Tisak, M. S. (1993). Preschool children’s judgments of moral and personal events involving physical harm and property damage. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 375–390.
- Tola, Durdu (2003). *İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Ahlaki Yargı İle Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments, *Journal of personality and social psychology*, 3(6), 611.
- Turiel, E. (1978). The development of concepts of social structure: Social convention. *The development of social understanding*, 1, 25-107.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Turiel, E. (2004). *The Culture of Morality social development, context, and conflict*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2006). The development of morality. In W. Damon, & R. M. Lerner, *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 789-857). New York: Wiley.
- Turiel, E. (2015). Moral development. In W. F. Overton, & P. C. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 1: Theory & Method).
- Turiel, E., & Gingo, M. (2017). Development in the moral domain: Coordination and the need to consider other domains of social reasoning. *New perspectives on human development*, 209-228.
- Turiel, E., Edwards, C. P., & Kohlberg, L. (1978). Moral Development in Turkish Children, Adolescents, and Young Adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(1), 75-86.
- Turiel, E., Killen, M., & Helwig, C. C. (1987). Morality: Its structure, functions, and vagaries. *Kagan and Lamb*, 155-243.
- Varan (2003) Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği (EKRÖ/K) ve Kişilik Değerlendirme Ölçeği (KİDÖ) Çocuk Formlarının Türkiye Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması www.azmivaran.com Erişim Tarihi: 12 Ağustos 2023
- Walker, L. E. (1989). Psychology and violence against women. *American Psychologist*, 44(4), 695.
- Walker, L. J., & Hennig, K. H. (1999). Parenting style and the development of moral reasoning. *Journal of Moral Education*, 28(3), 359-374.
- Walker, L. J., & Taylor, J. H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child development*, 62(2), 264-283.
- Walker, L. J., Hennig, K. H., & Krettenauer, T. (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child development*, 71(4), 1033-1048.
- Walker, L.J. (2006). Gender and Morality. . In M. Killen ve J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 93-110). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- White, F. A. (2000). Relationship of family socialization processes to adolescent moral thought. *Journal of Social Psychology*, 140(1), 75-93.
- White, F. A., & Matawie, K. M. (2004). Parental morality and family processes as predictors of adolescent morality. *Journal of Child and Family studies*, 13(2), 219-233.
- Wubbels, M., Brekelmans, P., & Den Brok, J. Van Tartwijk.(2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, 1161-1191.

- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113–131.
- Yagmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(3), 275-296.
- Yagmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behaviour in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology*, 61(2), 77-88.
- Yau, J. ve Smetana, J. G. (2003). Conceptions of moral, socialconventional, and personal events among Chinese preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74, 647–658.
- Yilmaz, O., Harma, M., Bahçekapili, H. G., & Cesur, S. (2016). Validation of the Moral Foundations Questionnaire in Turkey and its relation to cultural schemas of individualism and collectivism. *Personality and Individual Differences*, 99, 149-154.
- Yoo, H. N., & Smetana, J. G. (2022). Associations among child temperament, parenting, and young children's moral and conventional understanding: The moderating role of self-regulation. *Social Development*, 31(3), 619-638.
- Zelyurt, H. (2018). Çocuğun Toplumsal Cinsiyet Gelişimi Üzerinde Ailenin Etkisinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).

EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 28/11/2022
Toplantı Sayısı : 21
Karar Sayısı : 257

257-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Özgür Seyfi DENLİ'nin "Çocukların Ahlaki Alan Yargıları İle Mizaç, Algılanan Ebeveyn Tutumu ve Algılanan Öğretmen Davranışlarıyla Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 20.10.2022 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Özgür Seyfi DENLİ'nin "Çocukların Ahlaki Alan Yargıları İle Mizaç, Algılanan Ebeveyn Tutumu ve Algılanan Öğretmen Davranışlarıyla Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
28/11/2022

EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. **Cinsiyet :** Kız () Erkek ()
2. **Kardeş Sayısı:** Tek Çocuk () 2 Kardeş () 3 Kardeş () 4 ve üzeri ()
3. **Algılanan Ekonomik Durum:** Kötü () Orta () İyi () Çok İyi ()
4. **Anne Eğitim Düzeyi:**
İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Diğer ()
5. **Baba Eğitim Düzeyi:**
İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Diğer ()

Yargısal Durum Senaryoları

1. “Takım olarak bir koşu yarışmasına katılacaksınız. Ayağındaki rahatsızlıktan dolayı çok iyi koşamayan bir arkadaşın da sizin takıma gelmek istiyor. Sence sizin takıma alınmalı mı? Neden?”
2. “Mehmet, arkadaşı Emre’nin topunu bilerek patlattı. Sence Mehmet’in ceza alması uygun mu? Neden?”
3. “Öğretmen sınıf kurallarında top patlatmayla ilgili bir kural olmadığını söyledi. Sence Mehmet’in ceza alması uygun mu? Neden?”
4. Seninle oynamak için evinize gelen arkadaşın ayakkabılarını çıkarmadan içeri girmek istiyor? Uygun mu/Uygun değil mi? Neden?”
5. “Ailen, arkadaşının isterse ayakkabılarını çıkarmadan girebileceğini söyledi? Arkadaşının ayakkabılarıyla eve girmesi uygun mu? Neden?”
6. “Annesi Ahmet’e uyku saatinin geldiğini ve uyuması gerektiğini söyledi. Ancak Ahmet oyuncaklarıyla oynamak istiyor. Uygun mu? Neden?”
7. “Annesi biraz daha oyuncaklarıyla oynayabileceğini söyledi. Ahmet’in oyuncaklarıyla oynaması uygun mu? Neden?”
8. “Zeynep kız bebekleriyle evcilik oynamaktadır. Ali de bu bebeklerle oynamak istemektedir. Ali’nin kız bebeklerle oynaması uygun mu? Neden?”

EK 3. EKRÖ/K

Baba Kısa Form

BABAM		BABAM İÇİN DOĞRU		BABAM İÇİN DOĞRU DEĞİL	
		<i>Hemen Hemen Her zaman Doğru</i>	<i>Bazen Doğru</i>	<i>Nadiren Doğru</i>	<i>Hiçbir Zaman Doğru Değil</i>
1.	Benim hakkımda güzel şeyler söyler	☐	☐	☐	☐
2.	Bana hiç ilgi göstermez	☐	☐	☐	☐
3.	Neyi yapıp neyi yapamayacağımı tam olarak bildiğimden emin olmak ister.	☐	☐	☐	☐
4.	Benim için önemli olan şeyleri anlatabilmemi kolaylaştırır	☐	☐	☐	☐
5.	Hak etmediğim zaman bile bana vurur	☐	☐	☐	☐
6.	Beni büyük bir baş belası olarak görür	☐	☐	☐	☐
7.	Her zaman nasıl davranmam gerektiğini söyler	☐	☐	☐	☐
8.	Kızdığı zaman beni cezalandırır	☐	☐	☐	☐
9.	Sorularımı cevaplayamayacak kadar meşguldür	☐	☐	☐	☐
10.	Benden hoşlanmıyor gibi	☐	☐	☐	☐
11.	Yaptığım şeylerle gerçekten ilgilenir	☐	☐	☐	☐
12.	Bana bir sürü kıcıncı şey söyler	☐	☐	☐	☐
22.	Yanlış bir şey yaptığımda beni korkutur veya tehdit eder	☐	☐	☐	☐
23.	Benim ne düşündüğüme önem verir ve düşündüklerim hakkında konuşmamdan hoşlanır	☐	☐	☐	☐
24.	Ne yaparsam yapayım, diğer çocukların benden daha iyi olduğunu hisseder	☐	☐	☐	☐
25.	Bana istenmediğimi belli eder	☐	☐	☐	☐
26.	Ne yaparsam kontrol etmek ister	☐	☐	☐	☐
28.	Onu rahatsız etmediğim sürece benimle ilgilenmez	☐	☐	☐	☐
29.	Bana karşı yumuşak ve iyi kalplidir	☐	☐	☐	☐

Anne Kısa Form

ANNE		ANNEM İÇİN DOĞRU		ANNEM İÇİN DOĞRU DEĞİL	
		<i>Hemen Hemen Her zaman Doğru</i>	<i>Bazen Doğru</i>	<i>Nadiren Doğru</i>	<i>Hiçbir Zaman Doğru Değil</i>
1.	Benim hakkımda güzel şeyler söyler	☐	☐	☐	☐
2.	Bana hiç ilgi göstermez	☐	☐	☐	☐
3.	Neyi yapıp neyi yapamayacağımı tam olarak bildiğimden emin olmak ister.	☐	☐	☐	☐
4.	Benim için önemli olan şeyleri anlatabilmemi kolaylaştırır	☐	☐	☐	☐
5.	Hak etmediğim zaman bile bana vurur	☐	☐	☐	☐
6.	Beni büyük bir baş belası olarak görür	☐	☐	☐	☐
7.	Her zaman nasıl davranmam gerektiğini söyler	☐	☐	☐	☐
8.	Kızdığı zaman beni cezalandırır	☐	☐	☐	☐
9.	Sorularımı cevaplayamayacak kadar meşguldür	☐	☐	☐	☐
10.	Benden hoşlanmıyor gibi	☐	☐	☐	☐
11.	Yaptığım şeylerle gerçekten ilgilenir	☐	☐	☐	☐
12.	Bana bir sürü kırıcı şey söyler	☐	☐	☐	☐
22.	Yanlış bir şey yaptığımda beni korkutur veya tehdit eder	☐	☐	☐	☐
23.	Benim ne düşündüğüme önem verir ve düşündüklerim hakkında konuşmamdan hoşlanır	☐	☐	☐	☐
24.	Ne yaparsam yapayım, diğer çocukların benden daha iyi olduğunu hisseder	☐	☐	☐	☐
25.	Bana istenmediğimi belli eder	☐	☐	☐	☐
26.	Ne yaparsam kontrol etmek ister	☐	☐	☐	☐
28.	Onu rahatsız etmediğim sürece benimle ilgilenmez	☐	☐	☐	☐
29.	Bana karşı yumuşak ve iyi kalplidir	☐	☐	☐	☐

EK 4. EKRÖ/K Kullanım İzni

Hello Ozgur,

We are happy to provide you the measures you requested for use in research for your doctoral thesis. However, our only translation of the TARQ is the early childhood version. If you decide to translate the TARQ into Turkish, please send us the translation for archival in the Rohner Center. After collecting data from respondents, to score the measures, go to <http://parscore6.appspot.com> and using a Gmail account (we are hosted on the Google cloud), [register your project](#). Answer all questions in affirmative. You will then be ready to score. Use the following protocol to enter item scores:

Numerical Scoring. Record the numerical score for each response as follows:

Almost Always	Sometimes	Rarely	Almost Never
True	True	True	True
4	3	2	1

The scoring program does all reverse-scoring for you, as well as computes for missing data. [This email serves as copyright release](#). I hope this email is useful to you. Please save it for future reference in scoring.

Warm regards,

Nancy

Nancy D. Rohner
Rohner Research Publications
[235 Codfish Falls Road](#)
[Storrs Mansfield, CT 06268](#)
[USA](#)

Ronald P. Rohner, Ph.D.
Professor Emeritus and Director
Rohner and Nancy Rohner Center



EK 5. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği

	Her zaman (Evet)	Bazen	Hiçbir zaman (Hayır)
1- Sınıf içinde görüşlerimi öğretmenime çok rahatlıkla iletebilirim			
2- Öğretmenimiz bizim fikirlerimize saygı gösterir.			
3- Kendimizi anlatmamız, duygu ve düşüncelerimizi ifade etmemiz öğretmenimizce desteklenir.			
4- Sınıfta tartışma konularında farklı düşünsem bile bunları rahatlıkla ifade edebilirim			
5- Derse geç kaldığımda öğretmenimden sonra sınıfa çekinmeden girebilirim			
6- Öğretmenimiz sınıf içinde kendisi de dahil herkesin hata yapabileceğini kabul eder.			
7- Teneffüslerde bile koridorda yada bahçede öğretmenimle çok rahatlıkla konuşabilirim.			
8- Sınıf içinde öğrenciler arasında çıkan tartışmalarda öğretmenimiz her iki tarafıda tarafsızca dinleyebilmektedir.			
13- Öğretmenimiz, öğrenci bir konu hakkında konuşurken konuşmasını hiç bölmez, sonuna kadar dinler			
14- Çoğu zaman öğretmenim beni azarlar korku duyarım			
15- Sınıf başkanının seçilmesinde öğretmenimiz bizim görüşlerimizi dikkate alarak seçim yapar.			
16- Öğretmenimiz sınıf içi oturma planının sadece kendi kararlarına göre düzenler.			
17- Sınıf içinde sürekli kurallar koyar ve bu kurallara uymamız konusunda çok sert davranır.			
18- Ders dışı sorunlarımı öğretmenimle rahatlıkla paylaşabilirim			
19- Öğretmenimiz sınıf içinde başarısız öğrenciler dahil herkese her zaman eşit davranır.			
25- Öğretmenimiz sürekli olarak bizi düşük not vermekle korkutur.			
26- Öğrenci başarısız bile olsa öğretmenimiz öğrencinin kendine olan güvenini zedeleyecek eleştirilerden kaçınır.			
27- Sınıfta öğrencileri uyarırken öğrencileri kırmamak için ses tonuna özellikle dikkat eder.			
28- Bir sınava ya da konuya nasıl çalışacağımı bilmiyorsam bunu öğretmenimle konuşmaktan çekinmem.			
29- Başarısızlık durumunda, öğretmenimiz bunun nedenlerine, çözüm yolu bulmamız konusunda bize destek olur.			

EK 6. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği Kullanım İzni



Mustafa Yüksel ERDOĞDU

Alıcı: ben

29 Ağu 2022 Pzt 12:43

Merhaba Özgür Bey

Algılanan öğretmen davranışları ölçeğini kullanabilirsiniz

Gönderen: Özgür Seyfi DENU

Gönderildi: 24 Ağustos 2022 Çarşamba 06:28

Kime: Mustafa Yüksel ERDOĞDU

Konu: Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Kullanım İzni Hk.

...

...

[İleti kısaltıldı] [Tüm iletiyi görüntüle](#)



EK 7. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği

	Hemen Hiç	Sık Değil	Değişken, Genelde Olmaz	Değişken Genelde Olur	Sık Sık	Hemen Her Zaman
1. Çocuğum, yabancı yetişkinlere karşı utangaçtır.						
2. Çocuğum bulmaca çözmek veya yap-boz (lego) gibi bir işe başladığında uzun zaman alsa bile bitirinceye kadar üzerinde çalışır.						
3. Çocuğum her gün, hemen hemen aynı zamanda kakasını yapar.						
4. Çocuğum ilk defa tanıştığı çocuklara karşı utangaçtır.						
5. Çocuğum, yeni bir işe geçmeden önce başlamış olduğu işini tamamlamayı sever.						
6. Çocuğum her gün, hemen hemen aynı zamanda bir şeyler atıştırmak ister.						
7. Çocuğum bir işle uğraşırken, üzüldüğü ya da canı sıkıldığında, onu yere atar, ağlar, kapıları çarpar.						
8. Alışveriş yaparken, çocuğum oyuncak ya da şeker istediğinde, onun yerine kolayca başka bir şeyi kabul eder.						
9. Çocuğumu yatağa yatırdığımda, uykuya dalması aşağı yukarı her gece aynı zamanı alır.						
10. Çocuğum, tamamlamadığı bir oyunu ya da aktiviteyi bırakmayı istemez.						
11. Çocuğum saçının taranması gibi bir işe karşı çıkarsa, buna aylarca direnmeyi sürdürür.						
12. Çocuğum, bulmaca, yap-boz ve okuma gibi bir aktiviteyle uzun zaman uğraşır.						
13. Parkta ya da ziyaretteyken, çocuğum yabancı çocukların yanına gider ve onların oyununa katılır.						
14. Çocuğum, her akşam farklı süreler uyur.						
15. Çocuğum yabancı bir yetişkine karşı utangaçsa, bunun üstesinden yarım saat kadar bir sürede, hemen gelir.						
16. Çocuğum bir şeye kızgınsa, bunu geçiştirmek zor olur.						

EK 8. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Kullanım İzni

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Öz-düzenleme Ölçeği » Gelen Kutusu x



GAMZEGÜL ÇAPAR ç1

Alıcı: ben, Ayşe ▼

[Türkçe diline çevir](#)



Merhaba Özgür Bey,

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği'ni, ölçeğin puanlama bilgilerini ve daha önce kullandığı makaleleri ekte bulabilirsiniz.

Ölçeğin referans bilgileri aşağıdaki gibidir:

Yagmurcu, B., & Sanson, A. (2009). The role of child temperament, parenting and culture in the development of prosocial behaviors. *Australian Journal of Psychology*, 61, 77-88.

Öz-düzenleme Ölçeği, ölçeğin puanlama bilgilerini ve kullandığı makaleyi ekte bulabilirsiniz.

Ölçeğin referans bilgileri aşağıdaki gibidir:

Gündüz, G., **Yagmurcu, B.** & Harma, M. (2015). Self-Regulation Mediates the Link Between Family Context and Socioemotional Competence in Turkish Preschoolers, *Early Education and Development*, 26, 729-748.

Ek olarak da dikkati odaklama (attention focusing), dikkati kaydırma/çevirme (attention shifting) ve inhibitory control (ketleyici kontrol) başlıklarını eğer korelasyonları yüksek ise self regulation oluştururken yararlanmanız mümkündür.

İyi çalışmalar dilerim.

Gamzegül Çapar

Psychology & Media and Visual Arts

Child and Family Studies Laboratory



BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Çocukların Ahlaki Yargılarıyla Algılanan Ebeveyn Tutumu, Algılanan Öğretmen Tutumu ve Mizaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 18.01.2024
Gönderim Numarası	: 2273102185
Sayfa Sayısı	: 157
Sözcük Sayısı	: 35469
Karakter Sayısı	: 241890
Benzerlik Oranı	: %4
Savunma Tarihi	: 07.02.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Özgür Seyfi DENLİ

Tarih: 18.01.2024

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Özgür Seyfi DENLİ

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Şube Müdürü	ENERJİ BAKANLIĞI- TEDAŞ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ	2021-
Psikolog	ENERJİ BAKANLIĞI- TEDAŞ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ	2014-2021
Psikolojik Danışman	Kocatepe İlkÖğretim Okulu	2012-2013

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Doktora	Eğitim Psikolojisi	Ankara Üniversitesi	-
Y. Lisans	Psikoloji	Ufuk Üniversitesi	2016
Lisans	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Hacettepe Üniversitesi	2011

Yayınlar:

Güney Karaman, N. & **Özgür Seyfi Denli** (2021). Ahlak Gelişimi, Diğdem M. Siyez (Ed)Çocuk ve Ergen Gelişimi Çok Boyutlu Bir Bakış, Pegem Akademi, Ankara. ISBN: 978-625-7676-09-0.

Kaşıkçı, F., **Denli, Ö. S.**, Güney Karaman, N. (2021). Gençlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ve Sosyal Dışlanma: Öz-Kontrolün Aracılık Rolünün Değerlendirilmesi (Social Media Addiction and Social Exclusion in Youth: The Mediating Role of Self-Control). Başkent University Journal of Education, 8,1,147-159.

- Çeber, Ç. Ü., **Denli, Ö. S.**, & Karaman, N., (2022). *The investigation of the relationshipbetween resilience and perceived social support levels of Syrian Children: The Mediator role of social competence* . ISSBD CONFERENCE, Rhodes, Greece
- Güney Karaman, N., Denli, Ö.S., Albayrak, H., Yavuz Şala, F.C. ve Korkmaz, B.C (2023). *Ölüm ve Yaşam Haklarını İçeren Sosyal Konulara Yönelik Yargıların Ahlak Gelisimi Kapsamında İncelenmesi*. II. Uluslararası EGAD Kongresi, Kapadokya, Türkiye.

