

**KOHLBERG'İN AHLAKİ GELİŞİM KURAMINA
GÖRE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ
GELİŞİM DÜZEYİ İLE CİNSİYET ROLLERİNİN
İNCELENMESİ**

Esra GÜMÜŞ

**Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN
2015**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

KOHLBERG'İN AHLAKİ GELİŞİM KURAMINA GÖRE ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ GELİŞİM DÜZEYİ İLE CİNSİYET
ROLLERİNİN İNCELENMESİ

(The Level Of Moral Development and Gender Roles of Secondary School
Students According to Kohlberg's Theory of Moral Development)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra GÜMÜŞ

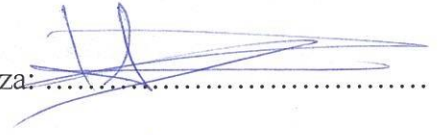
Danışman: Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

ERZURUM
OCAK, 2015

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN danışmanlığında, Esra GÜMÜŞ tarafından hazırlanan “Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi ile Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi” başlıklı çalışma 29/01/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

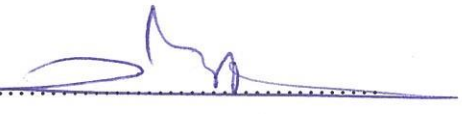
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

İmza: 

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE

İmza: 

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mücahit DİLEKMEN

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

29 / 01 / 2015


Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü



TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi ile Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

29/01/2015


Esra GÜMÜŞ

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KOHLBERG'İN AHLAKİ GELİŞİM KURAMINA GÖRE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ GELİŞİM DÜZEYİ İLE CİNSİYET ROLLERİNİN İNCELENMESİ

Esra GÜMÜŞ

2015, 175 sayfa

Bu araştırmada, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2013-2014 yılında Erzurum merkez ortaokullarından Mehmetçik Ortaokulu, 70. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu, Kazım Yurdalan Ortaokulu, Sabancı Ortaokulu, İMKB İnönü Ortaokulu, GAMPO Ortaokulu, 19 Mayıs Ortaokulu, Zübeyde Hanım Ortaokulu'nda eğitim gören 1377 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Görüşleri Belirleme Testi” ve “Bem Cinsiyet Rollerı Envanteri” uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde frekans, yüzde ve ki kare analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ailedeki kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve gelir düzeyine göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark bulunmuştur. Cinsiyet, ailedeki kişi sayısı, sınıf düzeyi, yaş, anne-baba eğitim durumuna göre cinsiyet rolleri açısından aralarında fark bulunmuştur. Öğrencilerin görüşleri belirleme testinde öykülere verdikleri cevaplar yaş, sınıf düzeyi, cinsiyet, ailedeki kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi ve anne-baba birliktelik durumuna göre aralarında fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ahlak, Ahlaki gelişim düzeyi, Cinsiyet rolleri.

ABSTRACT

MASTER THESIS

THE LEVEL OF MORAL DEVELOPMENT AND GENDER ROLES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO KOHLBERG'S THEORY OF MORAL DEVELOPMENT

Esra GÜMÜŞ

2015, 175 pages

This study aims at investigating the level of moral development and gender roles of secondary school students in terms of several variables, according to Kohlberg's Theory of Moral development. 1377 students from some of the central secondary schools in Erzurum - Mehmetçik Secondary School, 70. yıl Cumhuriyet Secondary School, Kazım Yurdalan Secondary School, Sabancı Secondary School, IMKB İnönü Secondary School, GAMPO Secondary School, 19 Mayıs Secondary School, Zübeyde Hanım Secondary School - participated in the study during 2013 – 2014 academic year. "Defining Issues Test" (DIT) and "Bem Sex Role Inventory" (BSRI) were applied for data collection. Data gathered in the study was examined through frequency, percentage and chi-square analyses. The results show that there are differences in students' moral development levels changing according to the number of siblings, parents' educational background and income levels of families. Differences in gender roles are also proved considering sex, number of the family members, grade, age and parents' educational background. Moreover, students' response to the stories in the Defining Issues Test (DIT) differs in accordance with their age, grade, gender, number of siblings, parents' educational background, income level and parents' marital status.

Key Words: Moral, Moral Development, Gender Roles.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez çalışmamın tüm sürecinde bana her türlü destek ve yardımda bulunan değerli hocam Sayın Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN'a göstermiş olduğu hoşgörü ve ilgisi için teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca katkılarından dolayı Doç. Dr. Mücahit DİLEKMEN ve Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE'ye teşekkür ederim.

Tez süreci boyunca benimle birlikte çalışan ve hep yanımda olan sevgili eşim Vedat GÜMÜŞ'e, uygulamalar boyunca desteklerini hiç esirgemeyen değerli arkadaşlarım Müzeyyen EKEN DÜZBAĞ ve Gökçe KARAN'a, çalışmalarımnda bana yol gösteren Semanur KODAN' a teşekkürlerimi en samimi duygularla sunarım.

Erzurum-2015

Esra GÜMÜŞ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
TABLolar DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xix

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Alt Amaçlar	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Ahlak.....	9
2.1.2. Ahlaki Gelişim Kuramları	11
2.1.2.1. Psikanalitik yaklaşım	12
2.1.2.2. Davranışçı ve sosyal yaklaşımlar	15
2.1.2.3. Bilişsel yaklaşım.....	17
2.1.2.3.1. John Dewey'in ahlak gelişimi kuramı	17
2.1.2.3.2. Piaget'in ahlaki gelişim kuramı	18
2.1.2.3.3. Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı	20
2.1.2.4. Carol Gilligan'ın ahlak gelişim kuramı	27

2.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerı	29
2.2.1. Toplumsal Cinsiyet Rolü Gelişimini Açıklamaya Yönelik Kuramlar.....	31
2.2.1.1. Psikanalitik kuram	31
2.2.1.2. Sosyal öğrenme kuramı	32
2.2.1.3. Bilişsel gelişim kuramı	34
2.2.1.4. Cinsiyet şemaları kuramı	35
2.3. Ahlakı Gelişim İle İlgili Araştırmalar	36
2.3.1. Ahlakı Gelişim İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	37
2.3.2. Ahlakı Gelişim İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	40
2.3.3. Cinsiyet Rollerı İle İlgili Araştırmalar.....	49
2.3.4. Yurt İçi Cinsiyet Rollerı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Araştırma Evreni	57
3.3. Araştırma Örneklemi.....	57
3.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	59
3.4.1. Görüşleri Belirleme Testi	59
3.4.1.1. Görüşleri belirleme testinin geçerliliği ve güvenilirliği.....	61
3.4.1.2. Görüşleri belirleme testi'nin puanlaması.....	61
3.4.1.3. Görüşleri belirleme testi'nin tutarlık kontrolü.....	63
3.4.2. Bem Cinsiyet Rollerı Envanteri.....	63
3.4.2.1. Bem cinsiyet rollerı envanteri geçerliliği ve güvenilirliği	64
3.4.2.2. Bem cinsiyet rollerı envanteri puanlaması	66
3.4.3. Kişisel Bilgi Formu	67
3.5. Verilerin Toplanması	67
3.6. Verilerin Analizi.....	67

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM.....	69
4.1. Cinsiyet Rollerine Göre Ahlaki Gelişim Düzeyleri Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	69
4.2. Cinsiyete Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	70
4.3. Ailedeki Kişi Sayısına Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	71
4.4. Sınıf Düzeylerine Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	72
4.5. Yaşa Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	73
4.6. Annenin Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	74
4.7. Babanın Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	76
4.8. Gelir Düzeyine Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	78
4.9. Anne- Babanın Birliktelik Durumuna Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	79
4.10. Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	80
4.11. Cinsiyete Göre Cinsiyet Roller Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	81
4.12. Ailedeki Kişi Sayısına Göre Cinsiyet Roller Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	82
4.13. Sınıf Düzeylerine Göre Cinsiyet Roller Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	83
4.14. Yaşa Göre Cinsiyet Roller Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	85
4.15. Annenin Eğitim Durumuna Göre Cinsiyet Roller Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	86

4.16. Babanın Eğitim Durumuna Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında	
Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	87
4.17. Gelir Düzeyine Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup	
Olmadığına İlişkin Bulgular	88
4.18. Anne- Baba Birliktelik Durumuna Göre Cinsiyet Rollerini Açısından	
Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	89
4.19. Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında	
Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	90
4.20. Görüşleri Belirleme Testi (DIT) Öykülerindeki Ahlaki İkilemlere Verilen	
Cevaplar	91
4.20.1. Birinci Öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" Ahlaki İkilemine	
Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular	91
4.20.1.1. Birinci öyküdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikilemine	
verdikleri cevapların okudukları okullar açısından aralarında fark	
olup olmadığına ilişkin bulgular	92
4.20.1.2. Birinci öyküdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikilemine	
verdikleri cevapların cinsiyet açısından aralarında fark olup	
olmadığına ilişkin bulgular	93
4.20.1.3. Birinci öyküdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikilemine verdikleri	
cevapların ailedeki kişi sayısı açısından aralarında fark olup	
olmadığına ilişkin bulgular	94
4.20.1.4. Birinci öyküdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikilemine verdikleri	
cevapların yaş açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin	
bulgular	95
4.20.1.5. Birinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki	
ikileme verdikleri cevapların sınıf düzeyi açısından aralarında fark	
olup olmadığına ilişkin bulgular	96
4.20.1.6. Birinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki	
ikileme verdikleri cevapların anne eğitim durumu açısından	
aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular	97

4.20.1.7. Birinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular.....	98
4.20.1.8. Birinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların gelir düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular	99
4.20.1.9. Birinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların anne-baba birliktelik durumu açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular.....	99
4.20.1.10. Birinci Öyküdeki Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular	100
4.20.2. İkinci Öyküdeki "Doktor Ne Yapmalı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular	101
4.20.2.1. İkinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "doktor ne yapmalı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların cinsiyet açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular	102
4.20.2.2. İkinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "doktor ne yapmalı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların ailedeki kişi sayısı açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular.....	103
4.20.2.3. İkinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "doktor ne yapmalı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların yaş açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular	104
4.20.2.4. İkinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "doktor ne yapmalı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların sınıf düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular.....	105
4.20.2.5. İkinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki " doktor ne yapmalı " ahlaki ikileme verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından fark olup olmadığına ilişkin bulgular	106
4.20.2.6. İkinci öyküdeki "doktor ne yapmalı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların gelir düzeyi açısından fark olup olmadığına ilişkin bulgular	107

4.20.2.7. İkinci Öyküde Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular	108
4.20.3. Üçüncü Öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı Mıdır" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular.....	109
4.20.3.1. Üçüncü öyküdeki " Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır " ahlaki ikileme verdikleri cevapların cinsiyet açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular	110
4.20.3.2. Üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların yaş açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular	110
4.20.3.3. Üçüncü öyküdeki "hüsamettin, osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların sınıf düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular	111
4.20.3.4. Üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların anne eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular	112
4.20.3.5. Üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular	113
4.20.3.6. Üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların gelir düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular	115
4.20.3.7. Üçüncü Öyküde Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular	116

4.20.4. Dördüncü Öyküdeki "Ahmet, Ne Yapmalıydı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular	117
4.20.4.1. Dördüncü öyküdeki "Ahmet, ne yapmalıydı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların cinsiyet açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular	117
4.20.4.2. Dördüncü öyküdeki "Ahmet, ne yapmalıydı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların ailedeki kişi sayısı açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular	118
4.20.4.3. Dördüncü öyküdeki "Ahmet, ne yapmalıydı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların anne eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular	119
4.20.4.4. Dördüncü öyküdeki "Ahmet, ne yapmalıydı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular	120
4.20.4.5. Dördüncü Öyküdeki "Ahmet, Ne Yapmalıydı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Gelir Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	121
4.20.4.6. Dördüncü Öyküde Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular	122

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	124
5.1. Sonuç.....	124
5.2. Öneriler	129
 KAYNAKÇA.....	 131
EKLER.....	143
EK 1. Anket Formu (Kişisel Bilgi formu).....	143
EK 2. Görüşleri Belirleme Testi	143
EK 3. BEM Cinsiyet Rollerı Envanteri	149
EK 4. İzin Belgesi.....	149
EK 5. İlçelere Göre Öğrenci Sayıları.....	151

EK 6. Veri Değerlendirme Formu	152
EK 7. Öykülere Göre Düşünce Maddelerinin Evre Karşılığı	153
ÖZGEÇMİŞ	154

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Örneklemele İlgili Demografik Bilgiler	58
Tablo 4.1. Cinsiyet Rollerine Göre Ahlakî Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	69
Tablo 4.2. Cinsiyete Göre Ahlakî Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	70
Tablo 4.3. Ailedeki Kişi Sayısına Göre Ahlakî Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	71
Tablo 4.4. Sınıf Düzeylerine Göre Ahlakî Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	73
Tablo 4.5. Yaşa Göre Ahlakî Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	74
Tablo 4.6. Annenin Eğitim Durumuna Göre Ahlakî Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	75
Tablo 4.7. Babanın Eğitim Durumuna Göre Ahlakî Gelişim Düzeyi Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	76
Tablo 4.8. Gelir Düzeyine Göre Ahlakî Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	78
Tablo 4.9. Anne- Babanın Birliktelik Durumuna Göre Ahlakî Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	79
Tablo 4.10. Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Ahlakî Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	80
Tablo 4.11. Cinsiyete Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	81
Tablo 4.12. Ailedeki Kişi Sayısına Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	82
Tablo 4.13. Sınıf Düzeylerine Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	84
Tablo 4.14. Yaşa Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	85

Tablo 4.15. Annenin Eğitim Durumuna Göre Cinsiyet Rollerı Açısından	
Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	86
Tablo 4.16. Babanın Eğitim Durumuna Göre Cinsiyet Rollerı Açısından Aralarında	
Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	87
Tablo 4.17. Gelir Düzeyine Göre Cinsiyet Rollerı Açısından Aralarında Fark Olup	
Olmadığına İlişkin Bulgular	88
Tablo 4.18. Anne- Baba Birliktelik Durumuna Göre Cinsiyet Rollerı Açısından	
Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	89
Tablo 4.19. Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Cinsiyet Rollerı Açısından	
Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	90
Tablo 4.20. Birinci Öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" Ahlakı İkilimine Verdikleri	
Cevaplara İlişkin Bulgular	91
Tablo 4.21. Birinci Öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" Ahlakı İkilimine Verdikleri	
Cevapların Okudukları Okullar Açısından Aralarında Fark Olup	
Olmadığına İlişkin Bulgular	92
Tablo 4.22. Birinci Öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" Ahlakı İkilimine Verdikleri	
Cevapların Cinsiyet Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin	
Bulgular	93
Tablo 4.23. Birinci Öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" Ahlakı İkilimine Verdikleri	
Cevapların Ailedeki Kişi Sayısı Açısından Aralarında Fark Olup	
Olmadığına İlişkin Bulgular	94
Tablo 4.24. Birinci Öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" Ahlakı İkilimine Verdikleri	
Cevapların Yaş Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin	
Bulgular	95
Tablo 4.25. Birinci Öyküdeki Ahlakı İkilimdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" Ahlakı	
İkilime Verdikleri Cevapların Sınıf Düzeyi Açısından Aralarında Fark	
Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	96
Tablo 4.26. Birinci Öyküdeki Ahlakı İkilimdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" Ahlakı	
İkilime Verdikleri Cevapların Anne Eğitim Durumu Açısından	
Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	97

Tablo 4.27. Birinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Baba Eğitim Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	98
Tablo 4.28. Birinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Gelir Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	99
Tablo 4.29. Birinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Anne- Baba Birliktelik Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	100
Tablo 4.30. Birinci Öyküdeki Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular	100
Tablo 4.31. İkinci Öyküdeki "Doktor Ne Yapmalı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular	101
Tablo 4.32. İkinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Doktor Ne Yapmalı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Cinsiyet Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	102
Tablo 4.33. İkinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Doktor Ne Yapmalı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Ailedeki Kişi Sayısı Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	103
Tablo 4.34. İkinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Doktor Ne Yapmalı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Yaş Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	104
Tablo 4.35. İkinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Doktor Ne Yapmalı " Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Sınıf Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	105
Tablo 4.36. İkinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Doktor Ne Yapmalı " Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Baba Eğitim Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	106
Tablo 4.37. İkinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Doktor Ne Yapmalı " Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Gelir Düzeyi Açısından Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	107

Tablo 4.38. İkinci Öyküde Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular	108
Tablo 4.39. Üçüncü Öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular	109
Tablo 4.40. Üçüncü Öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Cinsiyet Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	110
Tablo 4.41. Üçüncü Öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Yaş Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	111
Tablo 4.42. Üçüncü Öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Sınıf Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	112
Tablo 4.43. Üçüncü Öyküdeki " Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır " Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Anne Eğitim Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	113
Tablo 4.44. Üçüncü Öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Baba Eğitim Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	114
Tablo 4.45. Üçüncü Öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Gelir Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	115
Tablo 4.46. Üçüncü Öyküde Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular	116

Tablo 4.47. Dördüncü Öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular	117
Tablo 4.48. Dördüncü Öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Cinsiyet Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	117
Tablo 4.49. Dördüncü Öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Ailedeki Kişi Sayısı Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	118
Tablo 4.50. Dördüncü Öyküdeki "Ahmet, Ne Yapmalıydı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Anne Eğitim Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	119
Tablo 4.51. Dördüncü Öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Baba Eğitim Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	120
Tablo 4.52. Dördüncü Öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Gelir Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	121
Tablo 4.53. Dördüncü Öyküde Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular	122

KISALTMALAR DİZİNİ

DIT	: Defining Issues Test
BCRE	: Bem Cinsiyet Rollerı Envanteri
GBT	: Görüşleri Belirleme Testi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve araştırmanın problemi ile ilgili bilgi verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Dünyada yaşanan siyasi, ekonomik ve teknolojik gelişmeler, insanların yaşam koşullarını derinden etkilemektedir. Değişen yaşam koşulları, insanın inandığı, yaşatmaya çalıştığı insani ve ahlaki değerlerde kaymalara, yozlaşmalara neden olmaktadır. Toplumlarda önemli yeri olan ahlaki değerlerin değişmesi insanların inandıkları değerleri yaşatmasında bazı sıkıntılara yol açmaktadır. Bunun sonucu olarak özellikle son yıllarda gençler arasında şiddet eğilimi, ailelere ve öğretmenlere karşı saygısızlık, sorumsuzluk, toplumsal kuralları ihlal etme, madde bağımlılığı, intihar gibi kendine ve başkalarına zarar verici davranışlarda artışlar gözlenmektedir. Bu davranışlarda gözlenen artış özellikle gençlerin istenilen ahlaki değerlerle yetişmesine engel olmaktadır (Karatay, 2011).

Bireylerin olumsuz davranışlarını önlemek, onların kendilerine ve yaşadıkları topluma yararlı olmalarını sağlamak için insani ve ahlaki değerleri benimsemeleri gerekir (Karatay, 2011). Nitekim milli eğitimin amaçladığı hedefler arasında ahlaki, insani ve manevi değerleri benimseyen, psikolojik, biyolojik ve fiziksel açıdan gelişmiş kişiliğe ve karaktere sahip, topluma karşı sorumluluk duyan kişiler yetiştirmek yer alır (İz, 2009).

Ahlaki gelişim, insan gelişiminin en önemli unsurlarından biridir. Ahlaki gelişim, çocuğun yaşamının ilk yıllarında başlayan ve hayatı boyunca devam eden, içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını kabullenme ve o toplumun iyi ve kötülerini sosyalleşme sürecinde öğrenmesidir (Çağdaş ve Seçer, 2002). İnsanın ahlaki gelişimi, doğumundan ölümüne kadar yaşadığı psikolojik, biyolojik ve sosyal gelişim süreçlerine paralel olarak şekillenir. İnsan yaşamında ahlaki değerlerin gelişimi, çocukluk ve

gençlik döneminde oldukça önem taşır. Birçok insan için ulaşılabilir üst sınırdaki bir ahlak duygusunun gelişimi gençlik döneminde tamamlanır (Şafak, 2008).

Ergenlik, insanın yetişkinde olan ayrıcalıkların kendisinde olmadığını fark ettiğinde başlayan ve yetişkinin tüm yetkileri ve toplumsal konumu toplum tarafından bireye verildiği zaman biten gelişim dönemidir (Gander ve Gardiner, 2007; Akt: Bozer, 2009). Ergenlik döneminde ahlaki gelişim ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu konunun popüler oluşunu Hart ve Carlo iki sebeple açıklamaktadır: Birincisi politiktir. Buna göre, ergenlerin ahlaki yönden birtakım eksiklikleri ve hataları vardır. Bu durum ise toplumda bir tehdit unsuru olarak algılanmakta ve bu sorunun çözülmesi için eğitime başvurulması gerektiği vurgulanmaktadır. İkinci sebep ise ergenliğin gelişim dönemleri içerisinde çocukluktan farklı gelişim özelliklerine sahip olmasıdır. Bu dönemde birey için artık aile değil arkadaş çevresi önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bu dönem, ergenler için ahlaki olarak bir değişimin yaşandığı basamak kabul edilmektedir (Harlak ve diğerleri, 2007).

Ahlakın ele alınışında eğitim, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi gibi değişkenler önemli olmaktadır. Cinsiyet, ahlaki gelişimin bir belirleyeni olarak, en çok ele alınan değişkenlerden biridir. Toplumdaki sosyal yapılardan birisi de kuşkusuz cinsiyettir. Cinsiyeti belirleyen temel etken biyolojik yapıdır ancak kendini algılama, ihtiyaçlar, davranışlar ve roller açısından kadın ve erkek arasındaki farklılıkları belirleyen sosyal normlardır (Bozer, 2009). Geçmişten günümüze cinsiyet ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, kadınlar ve erkekler arasında cinsiyet farklılıklarının, sadece biyolojik yapılarındaki farklılıklardan kaynaklanmadığı, bu farklılıkların, yaşam içinde davranış, düşünce, duygu, tutum, tercih boyutlarında da karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu durum ise toplumsal cinsiyet anlayışına temel oluşturmaktadır (Çiftçi, 2001). Toplumsal cinsiyet kavramı toplumun cinsiyetlere yönelik yüklediği değerler, yargılar, beklentiler ve rolleri içermektedir. Cinsiyet rolleri tıpkı kıyafetler, meslekler, hobiler, oyunlar, oyuncaklar gibi insanın yaşamı ile bütünleşir. Böylece, çocuklar kendine, hem cinsine ve karşı cinse ait rolleri cinsiyeti ile tutarlı olarak öğrenirler (Bozer, 2009). Örneğin, kız çocuklarına öğretilenler fiziksel çekicilik, eve bağlılık, annelik olurken; erkek çocuklarına öğretilenler liderlik, koruyuculuk, teknik bilgiler, evin sorumluluğunu alma olmaktadır.

Buna bağılı olarak bireyler, cinsiyetlerine ilişkin değerleri ve normları öğrenerek erkeklik ve dişilik kimliklerini kültürel kalıplara göre inşa etmektedirler. Kadınsılık yumuşaklık, konuşkanlık, anlayışlılık, kibarlık, diř görünüşle ilgilenmek, duygularını rahatlıkla ifade edebilmek, sanat ve edebiyattan hoşlanma olarak kabul edilir. Buna karşın erkeksilik ise saldırganlık, bağımsızlık, duyguların ačíęa vurulmaması, objektif davranma, liderlik, fen bilimlerine yönelim, rekabetçi, mantıklı, kamusal alana yönelik, başarılı, yetenekli, kuvvetli, ağlamaz, kararlarını kolayca verebilen, kendine güvenen olarak kabul edilir (Ersöz, 1999).

Kısacası, insanlar kadın veya erkek cinsiyeti ile doğarlar ancak yetiştirilirken içinde bulundukları toplumun belirlediği roller çerçevesinde kız veya erkek çocuk olmayı öğrenerek büyürler (Günay ve Bener, 2011).

Gilligan' a göre doğru ve yanlış, iyi ve kötü gibi ahlaki ikilemlerde kadınlar ve erkekler farklı ahlaki yargıya sahiptir, bu yüzden de cinsiyet farklılığının önemi ačíęa çıkar. Gilligan' a göre kadınlar ahlaki yargılar konusunda erkeklerden daha farklı düşünme ve ifade etme eğilimindedir. Toplumda kadın ve erkeğe yüklenen normlar kadın ve erkekte farklı ahlaki yapıların oluşmasına neden olur. Erkeklerdeki ahlaki davranış adalet, haklılık, kanun, kurallar ve hak gibi değerler temelinde gelişirken, kadınlardaki ahlaki davranışın temelini talep, ihtiyaç ve duygular oluşturur. Erkek akılı bağımsızlık, adalet ve haklar üzerine, kadınlarınki ise ilişki, koruma ve sorumluluk üzerine kuruludur (Marçıl, 2012). Gilligan' a göre birçok toplumda kız çocuklarının yetiştirilmesinde annelerine yani bağlanma figürlerine yakınlık duymaları desteklenirken erkek çocuklarının yetiştirilmesinde daha çok bağımsızlık duyguları ön planda tutulmaktadır. Söz konusu bu farklı tutumlar kızların, başkalarının ne hissettiğini, düşündüğünü önemseyen ve kurdukları ilişkinin korunmasına değer veren bireyler olarak yetişmesini sağlar. Bu ilk deneyimler çocukluk ve ergenlik döneminde edindikleri ile de doğrulanarak cinsiyet ve ahlaki yönelim arasındaki ilişkiyi oluşturur (Senemoęlu, 2005). Gilligan, üçüncü evreden sonra toplumun beklentilerine ilişkin cinsiyet farklılıklarının ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Soyut akıl yürütme ve ahlaki ikilemler konusunda ergenlerle yapılan bir çalışmada, kızların erkeklerden daha fazla ilişkiye ve ilgiye dayalı ahlaki anlayışa sahip oldukları bulunmuştur (Donenberg ve Hoffman, 1998; Akt: Çırak, 2006). Bu bulgular, erkeklerin ve kızların ahlaki konularda, farklı kaynakları referans aldıklarını göstermektedir (Çırak, 2006). Yine Temel (1991),

araştırmasının sonucunda, yetiştirme yurtlarında kalan gençlerin, ahlaki yargı yeteneği evre puanları ile ailesi yanında kalan gençlerin, cinsiyet rolü kimlikleri arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur.

Sonuç olarak kadın ve erkeklerin cinsiyet rolleri ahlaki gelişim açısından önemlidir. Kızların ve erkelerin, cinsiyet rollerine bağlı olarak ahlaki yargılamalarında değişiklik gösterebileceğinin düşünülmesi bu araştırmanın incelenmesinde temel dayanağı oluşturmaktadır. Ahlaki gelişim düzeyi ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma yapılmış olmasına rağmen ahlaki gelişim düzeyi ve cinsiyet rolleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az araştırmaya rastlanmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ve cinsiyet rollerinin incelenmesi bu anlamda yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

Bu araştırmanın amacı Kohlberg' in ahlaki gelişim kuramına dayanarak ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyini belirlemek ve cinsiyet rollerine göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını incelemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyini Kohlberg' in ahlaki gelişim kuramı çerçevesinde incelemek ve cinsiyet rolleri ile ilişkisini yordamak amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise şöyledir:

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet rollerine göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine, ailedeki kişi sayısına, sınıf seviyesine, yaşlarına, anne-baba eğitim durumuna, gelir durumuna, anne-babanın birlikte olup olmamasına ve öğrenim gördükleri okullara göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine, ailedeki kişi sayısına, sınıf seviyesine, yaşlarına, anne-baba eğitim durumuna, gelir durumuna, anne-babanın

birlikte olup olmamasına ve öğrenim gördükleri okullara göre cinsiyet rolleri açısından aralarında fark var mıdır?

4. Ortaokul öğrencilerinin Görüşleri Belirleme Testi'ne verdikleri cevapların cinsiyetlerine, ailedeki kişi sayısına, sınıf seviyesine, yaşlarına, anne-baba eğitim durumuna, gelir durumuna, anne-babanın birlikte olup olmamasına ve öğrenim gördükleri okullara göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanlar, içinde bulunduğu toplumun değerlerinden ve yargılarından etkilenmektedirler. Bireylerin sağlıklı bir kişilik gelişimi gerçekleştirmeleri toplumla uyumlu olmalarına bağlıdır. Bu nedenle birey, hem toplumun istek ve taleplerini karşılamalı, hem de kendi ihtiyaçlarını ifade edebilmesi son derece önemlidir. Toplum tarafından onaylanan kültürel ve ahlaki değerlerinin bireyler tarafından benimsenmesi, bireyin içinde yaşadığı toplumda kendisinden beklenenleri bu değerler içinde yerine getirmesini sağlayacaktır (İz, 2009).

Ahlaki değerler ile ilgili son yıllarda yaşanan çözümler yurt dışında birçok ülkede 1960 ve 1970'li yıllarda fark edilmiş ve bu konuda çalışmalara başlanmış eğitime yön verecek kuruluşlar açılmıştır. Ülkemizde ise bu sorun karşısında yapılan araştırmalar çok azdır. Dolayısıyla ahlaki erozyonların yaşandığı şu dönemlerde gençlerin ahlaki gelişimini tanımlama ve ahlaki eğitim ile ilgili önerilerin olduğu çalışmalar ortaya koymak oldukça önemlidir (Acuner, 2004). Milli eğitim hedeflediği amaçlara uygun bir eğitim planlaması için bireylere kazandıracakları ahlaki değerlerle ilgili bir takım çalışmalara ihtiyaç duymuş ve bu doğrultuda değerler eğitimi ile ilgili projeler üretmiştir. Ancak bu tarz projelerin daha sağlıklı yürütülmesi için öğrencilerin ahlaki gelişim süreçlerini tanımlama konusundaki bilimsel araştırmalara ihtiyaç vardır.

Toplum kişilere farklı roller öğretir ve kişiler bu roller doğrultusunda yaşamlarını şekillendirirler. Toplumsal cinsiyet rolleri de sosyalleşme sürecinde kazanılan rollerdendir (Çelik, 2008). Cinsiyet rolleri toplumdaki kişilerin kadın ve erkekler için sosyal olarak kabul edilebilir davranışların neler olduğuna dair inançlarına dayanır. Örneğin, lider olarak hareket etmek, hırslı ve saldırgan olmak, risk almak, özgürlüğüne düşkün olmak erkeklere özgü davranışlar olarak görülürken, kibar,

yumuşak, anlayışlı, neşeli olmak, yardım sever ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olmak kadınlara özgü davranışlar olarak nitelendirilmiştir. Toplumsallaşma süreci içerisinde kadın ve erkekler cinsiyetlerine ilişkin bu rolleri benimser ve diğer kadın ve erkeklere de bu bakış açısıyla bakar (Damarlı, 2006).

Cinsiyet rolleri doğumdan itibaren şekillenmeye başlayan bir süreçtir. Kız çocuklarının kıyafetlerinden odasındaki eşyaların rengine kadar pembe seçilirken, erkek çocuklar için mavi renk uygun görülmektedir. Daha sonraki yıllarda da kızlardan kız gibi oğlanlardan da oğlan gibi davranmalarını beklenmektedir.

Kadınların ve erkeklerin farklı sosyal deneyimler ve sosyal ikilemler arasında kaldığını düşünen Gilligan, cinsiyetle ahlaki yönelim arasında bir ilişki olduğunu ancak Kohlberg' in kuramının kadınların ahlaki yönelimlerine duyarlı olmadığını belirtmiştir. Kohlberg'e göre kadınlar, üçüncü aşamadan sonra erkeklerden daha düşük düzeydedirler. Gilligan ise kadınların düşük ahlaki düzeyde bulunmalarının yetersizlikten dolayı değil, üçüncü düzeyden sonra toplum tarafından yüklenen cinsiyet farklılıklardan kaynaklandığını düşünmektedir. Üçüncü aşamanın özelliği olan başkalarını memnun etme, onaylanma çabası içinde olma kız çocuklarından beklenen özelliklerdir (Senemoğlu, 2005). Bu araştırmada da kadınların ve erkeklerin üstlendikleri rollerin farklı ahlaki yönelimlere neden olup olmayacağı incelenecektir.

Kohlberg' in ahlaki gelişim düzeyleri çerçevesinde hazırlanan sorular ve elde edilen veriler, öğrencilerin ahlaki gelişim seviyelerinin anlaşılmasında yararlı olabilir. Ortaokul öğrencilerinin içinde bulundukları dönem olan ergenlik dönemi ile birlikte kişilik gelişiminin başladığı düşünüldüğünde araştırmanın önemi ortaya çıkacaktır. Ergenlik dönemi bireyin hormonal, bedensel ve psikolojik gelişimlerinden dolayı bir taraftan bu değişimlere uyum sağlayabilmesini ve kendisine ait bir imaj geliştirmesini gerektirirken, diğer taraftan ise toplumsal ilişkilerde yeni bir kimlik arayışı kazanması ve toplumla bir bütünleşme sağlaması açısından zor bir süreçtir (Gençdoğan, 2001). Alan yazınında ahlaki gelişim ve cinsiyet rolleri üzerinde yapılmış araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Bu anlamda bireyin ahlaki gelişimi ile cinsiyet rolleri arasındaki etkileşimin ortaya konması bu alanda araştırma yapacaklara ışık tutabilir. Ayrıca ilköğretimde görev yapan öğretmenlere, programcılara ve anne-babalara yol

gösterebilecektir. Araştırma Kohlberg' in ahlaki gelişim evrelerinin yaş sınırlarının günümüzde de geçerli olup olmadığını göstermesi açısından da önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri yanıtlarda samimi ve dürüst davrandıkları,
2. Araştırma da kullanılan “Görüşleri Belirleme Testi” ve “BEM Cinsiyet Rollerini Ölçeği” nin ölçmek istediği niteliği tam ölçtüğü,
3. Örneklemenin evreni temsil gücüne sahip olduğu,
4. Kişisel bilgi formunda yer alan soruların, araştırmacının ölçmek istediği davranışları ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Erzurum merkez ortaokullarında eğitim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Veri toplamak için kullanılan ölçme araçları ve bu ölçme araçlarına verilen cevaplar ile sınırlıdır.
3. Ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ve cinsiyet rollerine etki eden değişkenler sadece "Kişisel Bilgi Formu" içinde yer alan değişkenlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ahlak: Bir toplum içindeki kişilerin benimsedikleri, uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kurallardır. Genel anlamda, iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü. İnsanların, kendisine yol gösterdiğini düşündüğü ilkeler ve kendi değerlerine göre yaşadıkları kurallar toplamı olarak da ifade edilir. Bir kimsenin iyi özelliklerini ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü (İz, 2009).

Ahlâki Yargı: Bir olayın veya durumun doğruluğu veya yanlışlığı hakkındaki hüküm verme olup, bir durum karşısında başkalarının bize nasıl davranması gerektiği ve

bizim başkalarına nasıl davranmamız gerektiği konusunda ortaya konulan bilişsel bir işlemdir (Çapan, 2005).

Ahlaki Gelişim: Bireylerin, belirli davranışları doğru ya da yanlış olarak değerlendirmeleri yönünde rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanma sürecidir (Çırak, 2006).

Cinsiyet: Bütün canlılarda bir türün üyelerini, genetik olarak belirlenmiş, temel olarak erkek ve dişi diye ayırt etme olanağı veren bedensel özelliklerin hepsini kapsar. Biyolojik olarak kromozomlardaki bu ayrımın fiziksel göstergesi de bu şekilde olduğu için, kadın ve erkek temel cinsel kimlikleri oluşturduğu düşünülmektedir. Cinsiyet, eşey olarakta bilinmekte, üreme ve cinselliğin biyolojik yönü olarak ifade edilmektedir. (Artan ve Bayhan, 2007).

Cinsiyet Roller: Kadın ve erkeğin sosyal olarak tanımlanmış cinsiyet özelliklerine toplum içinde yüklenen roller, sahip olması beklenen davranış, tutum ve özellikler olarak tanımlanabilir (Aydın, 2003).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla ahlak, ahlaki gelişim ve cinsiyet rolleri ilgili kuramsal bilgilere ve konuyla ilgili yurt içi, yurt dışı yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Ahlak

Ahlak ve ahlak gelişimi ile ilgili yaklaşımlara tarihsel gelişim içinde bakıldığında konunun öncelikle filozof ve din adamları tarafından ele alındığı görülmektedir. Filozof ve kuramcılar, ahlak kavramını çeşitli yaklaşım ve ölçütlere göre tanımlamışlardır. Sokrates, Platon ve Aristoteles, erdemliliğin, iyi olmanın temelini bilgiye, bilgeliğe dayandırmaktadır. Spinoza ise tanrı ile doğayı bütünleştirmekte ve bilginin amacını insanın doğaya hâkim olması olarak nitelendirmektedir. Ona göre erdemlilik güçlü olmaktır. Aristo'ya göre akla uygun hareket aynı zamanda ahlaka uygun harekettir. İnsan gerçek erdeme sürekli çaba, öğrenme ve uygulama ile ulaşır (Parlak, 2011). Rousseau ise ahlakı, herkesin paylaştığı ortak bir iyi kavramı olarak açıklamaktadır (Hançerlioğlu, 1982). Piaget, Kant, Durkheim, ahlakı, kural ve kurallara saygı olarak tanımlarken, Dewey ve Mill kişilerin iyiliğine olan sonuçları düşünme; Baldwin, Bradley ve Royce idealize edilen ahlaki benlik olarak tanımlamaktadır. Kohlberg ve Rawles ise ahlakın tanımında adaleti temel almışlardır (Ersoy, 1997). Görüldüğü gibi filozof ve kuramcılar iyi-kötü, erdem, ahlak, ahlaklılık anlayışlarını açıklamada farklı ölçütleri temel almaktadır.

Gander ve Gardiner (1998), ahlakın; bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç temel yönünün olduğunu ileri sürerler. Bilişsel olarak insanlar, bir problemle karşılaştıklarında yapılması ya da yapılmaması doğru olan şey hakkında düşünürler, fikir yürütürler, kavramlar, değerler ve tutumlar oluştururlar. Davranışsal olarak

insanlar, kendi ahlaki akıl yürütmeleriyle tutarlı olan veya olmayan biçimlerde davranabilirler. Duygusal olarak insanların, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin duyguları vardır ve bu duygular da düşüncelerine ve davranışlarına uygun düşebilir veya düşmeyebilir (Akt: Onur, 2007).

Güngör'e göre ahlak; doğruyla yanlışın farkına varmak, buna göre hareket etmek, erdemli davranışlarla onur duygusunu yaşamak ve insanın, davranışları için suçluluk veya utanç duyma yeteneği anlamlarına gelmektedir. Ahlaki davranışın en ayırt edici özelliği, insanların davranış ve düşüncelerinin iyi ve kötü hükümler çerçevesinde ele alınmasıdır (İz, 2009).

Psikoloji bilimi açısından, ahlak kavramının ahlaki davranış olarak açıklanması daha önemlidir. Ahlaki davranış, bir toplumun ahlaki normları ile yakından ilişkili olduğu için psikoloji bilimi açısından çok önemlidir. Ahlaki davranıştan söz edildiğinde, ahlaki normlar sistemi için belli bir ölçüde çevreye ait olan, ondan belli ölçüde etkilenen bireyin açısından bakılmış olur, çünkü insan sosyal bir varlıktır ve çevreden öğrenir. Bu nedenle bir grubun ahlakı daha çok toplumsal ahlak olarak değerlendirilmelidir. Toplumun bir parçası olan insanın ahlaki davranışlarını gerçekleştirmesinde toplumun norm ve kuralları son derece etkilidir (Çiftçi, 2001).

Ahlak, bireyin neyin iyi ya da kötü olduğunu kendi açısından tanımlamasıdır. Bilişsel gelişim bakış açısına göre, kişilerin ahlak anlayışı karşılaştıkları ahlaki ikilemleri çözmek için kullandıkları yolların bütünüdür (Rest, 1994; Akt: Özkara, 2010). Ahlak, bir grupta ya da belirli bir çevrede onaylanan ortak davranış kurallarının tümüdür. Uygulamadaki karşılığı iyi davranış olan bu ahlak tanımı, davranışların ahlak kuralları açısından da değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca bu ahlak tanımı, iyi davranış kurallarının öğretilmesi anlamını da içermektedir (Onur, 2007).

Ahlâk iyi ve doğru davranışları içeren, insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlar ve kurallardır. Hangi davranışın doğru olup olmadığı konusunda kişiden kişiye ve toplumdan topluma değişen yargılar vardır. Herkesin kendine göre belirlediği bir ahlâk anlayışı olduğu gibi, ahlâklı davranış anlayışı tarihin çeşitli dönemlerinde ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Ahlâkla ilgili genel bir yargının, iyi ve kötünün ne olduğu konusunda herkesin ortak bir görüşü olmamasına rağmen, ahlâk ilkelerinin değişmeyen mutlak değerler olduğu anlayışı da kabul görülmektedir (Topbaşı, 2006).

2.1.2. Ahlaki Gelişim Kuramları

Toplumun, kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmesi için bazı kuralları benimseyip içselleştirmesi gerekir. Bu kurallar; bireylerin birbirleriyle nasıl anlaşacağı, nasıl iyi geçineceği, başkalarını kırmadan nasıl yaşayacağı yani çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasıdır. Ahlak gelişimi, toplumun değerlerine körü körüne bir bağlılık değil, topluma etkin bir şekilde uyum sağlamak için değerler sistemi oluşturma sürecidir (Senemoğlu, 2005).

Ahlaki gelişim bireylerin, belirli davranışları doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerini sağlayan ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları sürecidir (Onur, 2007). Ahlaki gelişim süreci toplum içerisinde nasıl davranılması gerektiğinin farkında olmadır. Ahlaki gelişimin amacı, doğru yanlış, vicdan, eşitlik gibi evrensel ilkeler doğrultusunda kişinin kendi ahlaki ilkelerini ve doğrularını geliştirmesidir (Marçıl, 2012).

Ahlaki gelişim, çok erken yaşlarda çocuğun çevresindekilerle ilk ilişkileri kurmasıyla başlar ve özellikle üç yaşından itibaren dil kullanımıyla pekişir. Birçok psikologa göre, ahlak gelişimi kişilik gelişiminin bir parçasıdır. Çocuk anne babasının davranışlarını, sözlerini, tutumlarını, cinsel rollerini benimsedikleri gibi onların ahlaki değerlerini ve yargılarını da benimser. Çocuğun anne babanın ahlaki yönelimlerini benimsemesinde temel olan etken anne babadan ve diğer yetişkinlerden takdir görme isteği ve cezalandırılma korkusudur. Bu nedenle okul öncesi çocukluk dönemi ve o dönemde çocuğun içinde yetiştiği sosyal çevresi, çocuğun ahlaki yönelimlerinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. (Aydın, 2003).

Tarihsel olarak ahlaki gelişim kuramlarında doğuştan günahkârlık, tabula rasa ve doğuştan masumiyet yaklaşımları ele alınmıştır. Doğuştan Günahkârlık yaklaşımını St Augustine gibi teologlar savunmuştur. Hristiyanlığın temel inançlarından biri olan ilk günah kavramını kendisine temel olan bu görüş, çocukların doğuştan günahkâr doğduklarını düşünmüştür. Ruhun kurtuluşunun kutsal ve dünyevi değerleri savunan yetişkinler tarafından erken yaşta yapılacak müdahaleye bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklarda istenmeyen davranışlardan ve duygulardan arındırılmasının ancak eğitim yolu ile olabileceğini savunur (Ersoy, 1997).

Tabula Rasa yaklaşımını John Locke savunmuştur. Çocuğun doğduğunda boş bir levha ve ahlaki açıdan yansız olduğunu kabul eden bu anlayışta, eğitimin ve yaşantının bireyi iyi ya da kötü yapacağı ileri sürülür. Ahlaki davranış toplum tarafından benimsenmeyen davranışlardan kaçınmak, hâkim normlara uymaktır (Ersoy, 1997).

Doğuştan Masumiyet yaklaşımını Jean Jacques Rousseau savunmuştur. Ona göre çocuklar doğduklarında saf ve masumdurlar. Ahlak dışı davranışlar toplumun yönlendirilmesi ile oluşmaktadır (Acuner, 2004). Ahlak dışı olumsuz davranışların yetişkinlerin etkisi ile kazanıldığını ileri sürmüştür.

Tarihsel süreçte ele alınan bu görüşler bugünkü psikolojik yaklaşımları etkilemiş ve kuramlarını oluştururken bu görüşlerden yararlanmışlardır. İnsanın doğuştan kötü olduğu ve gelişme süreci içinde yetişkinlerin müdahalesine ihtiyaç duyacağı görüşü, psikanalitik kuramını savunanları ve izleyicilerini etkilemiştir. İnsanın doğuştan ne iyi ne de kötü özellikler getirmediği, gelişme süreci içerisinde şartlanma ve öğrenme ile istenilen yöne doğru çekilebileceği görüşü, sosyal öğrenme kuramını savunanları etkilemiştir. İnsanın doğuştan iyi olduğu görüşü ise, Piaget ve izleyicileri tarafından benimsenmiştir. Bu yaklaşım, çocuğun gelişim süreci içerisinde yetişkin müdahalesini önemsemediği gibi, ahlakın da temelde gelişmiş bilişsel süreçlerin sonucu olduğu görüşünün benimsenmesine neden olmuştur. Kohlberg de Piaget'yi izleyerek bir ahlak gelişim kuramı geliştirmiş ve bunu üç düzey ve altı evrede incelemiştir (Aydın, 2003).

Ahlak gelişimi ile ilgili gerek eğitim alanında gerekse psikoloji alanında çeşitli bilimsel araştırmalar bulunmaktadır. Ahlaki gelişim ile ilgili kuramcılarının görüşleri genel olarak üç başlık altında incelenmiştir. Bunlar:

- ✓ Psikanalitik yaklaşım
- ✓ Davranışçı ve Sosyal Öğrenme Yaklaşımları
- ✓ Bilişsel Yaklaşım

2.1.2.1. Psikanalitik yaklaşım

Kuramla ilgili ilk görüşleri Sigmund Freud'un yaptığı psikanalitik yaklaşım içerisinde Ericson, Sullivan gibi Freud'u takip eden ama daha sonraları önemli ölçüde farklı görüşleri savunan birçok isim yer almaktadır. Psikanalitik yaklaşım bireyin doğuştan günahkâr olduğu öğretisini temel almaktadır. Bu nedenle çocuğun

sosyalleşmesi süreci içerisinde ancak yetişkinlerin müdahalesiyle doğruyu bulabileceklerini ileri sürmektedir. Freud, oluşturduğu yapısal kuramında kişilik ve ahlak gelişimini id, ego ve süper ego ilişkilerindeki denge kavramıyla açıklamaktadır. Kişiliği oluşturan bu üç yapı birbirleriyle daima etkileşim halindedir ve sağlıklı bir kişilik gelişimi bu üç yapının ilişkilerinin dengeli olmasına bağlıdır. Psikanalitik kuramda ahlak gelişimi, suçluluk, utanç ve aşağılık duyguları aracılığıyla cinsel ve saldırgan dürtülerin süper ego ile kontrol edilmesiyle gerçekleşmektedir (Çiftçi, 2008).

Bu yapısal analize göre, toplumun kuralları süper ego yoluyla kişiliğin bir parçası haline gelir. Çünkü süper ego kişiliğin sosyal bileşimini ifade eder. Böylece kişi kendisi ile baş başa olduğu durumlarda da toplumun ahlak kurallarına uyar. Güçlü ve gerçekçi bir ego, bir taraftan idin cinsel ve saldırgan güdülerini diğer taraftan da süper egonun aşırı yasaklamaları arasında sağlıklı bir denge kurabilir. Bu durumda hem ahlak gelişimi yeterlidir, hem de psikolojik olarak sağlıklıdır. Bu denge bozulduğunda, eğer süper ego ağır basarsa, kişi suçluluk duyguları içinde bunalır; eğer id ağır basarsa, dürtüsel, taşkın davranışlar gözlenebilir (Marçıl, 2012).

Kişiliğin bir alt sistemi olan ego, benliğin ayrılarak gelişmeye başlamasıyla ortaya çıkar. Gerçeklik ilkesine göre çalışır ve dış dünyanın gerçekliğini de iletir. Ego kişiliğin yönetici kısmı olduğu söylenebilir. Çünkü hangi hareketlerin yerinde olduğu ve idin nasıl tatmin olacağına ego karar verir. Bir yandan gerçek dünya, diğer yandan da id ve süper egonun istekleriyle bağdaşmak, bunlar arasında uzlaşma sağlamak zorunda olduğu için bir uyum ve denge mekanizmasıdır. Mantıklı, gerçekçi, akıllı ve çözüm yolları bulan pratik bir yapıya sahiptir (Şengün, 2003).

İd, kişiliğin temelini oluşturur. İnsanın kalıtım yoluyla gelen tüm güdülerin toplamıdır. İçgüdü ve isteklerin temsilcisi olan id, saldırganlık ve cinsel içgüdülerden oluşur. Sürekli olarak isteklerine doyum arar, haz ilkesine göre çalışır. Kişiliğin en ilkel kısmıdır ve dış gerçeklerden habersizdir. Tamamen bilinç dışıdır, kuralsızdır, kendi başına hareket etmenin hâkim olduğu kişiliğin bir alt sistemidir (Çırak, 2006).

Süper ego, çocuğun sosyal çevresiyle olan etkileşimi sonucu toplumun ahlaki kurallarının ve değerlerinin benimsenmesi ile 3–5 yaşlarında egodan ayrılarak 6-11 yaşlarında gelişmeye devam eden kişilik bölümüdür. Bir hareketin doğru ya da yanlış olduğuna karar veren süper ego mükemmelliği ararken; id haz arar, ego ise gerçekliği

kontrol eder. Davranışların ahlak kurallarına uygun olup olmadığına karar verir, vicdani yönü temsil eder (Şengün, 2003). Süper ego, eylemlerin vicdani yönü ile ilgilidir.

Freud'a göre çocuk, kendisine model edindiği kişiler aracılığıyla ahlaki öğrenir. Erkek çocuk için esas model baba, kız çocuk için ise annedir. Böylece ahlakın temeli bir cinsiyet özdeşleşmesinden ibarettir, çocuklar kendi cinsiyle kendisini özdeşleştirdiği zaman kimin ahlakını model alacağını da öğrenmiş olur. Çocuk böylece anne ve babasının uyduğu kurallara tabi olmaktadır. Bu kurallara aykırı davrandığı takdirde kendi kendini cezalandırmasını öğrenir. Bu ceza daha önce anne ve babası tarafından verilmekteydi; kendi kendini cezalandırmak ise vicdanın devreye girdiğinin bir işaretidir (Çitemel, 2010).

Freud'un ahlaki gelişim kuramı ego ve süper ego ile ilişkilidir. Süper ego kuramda vicdani yönü temsil etmekte ve ahlaki gelişimle paralellik göstermektedir. Süper ego insanı ahlaka, toplum kurallarına ve beklentilerine uygun davranışlar yapmaya zorlar, uygunsuz davranışlardan ise uzak tutmaya çalışır (Ersoy, 1997).

Freud'a göre, kişilik ve ona paralel olarak ahlak gelişimi oral, anal, fallik, latent ve genital dönemlerden geçerek gerçekleşir. Ahlak gelişimi için en önemli dönem 3-5 yaşlar arasındaki oedipal dönemdir. Bu dönemde çocuk oedipus karmaşasına girmesiyle beraber iğdişlik korkuları da gelişmeye başlar. Erkek çocukları babasıyla, kız çocukları ise annesi ile özdeşim kurarak bu karmaşayı atlarmaya çalışırlar. Bu döneme kadar çocukta bariz olarak açığa çıkmayan vicdan ve ahlak duygusu oedipal dönemde kurulan özdeşimin güçlenmesiyle gelişmektedir. Çocuk, oedipus karmaşasının tehlikelerinden kurtulmak için babayla özdeşimini tamamlar. Babanın veya babayı temsil edenlerin değerlerini, yasaklarını, tutumlarını kendi kişiliğine sindirerek süper egonun gelişmesini sağlar (Freud; Akt: Acuner, 2004).

Bu yapıda asıl özdeşleşme anne ile gelişir. Çünkü hem kız hem de erkek çocukları için başlangıçta gereksinimlerini karşılayan kişi çoğunlukla annedir ve her ikisi de annenin sevgisini paylaştığı için babadan hoşlanmazlar. Erkek çocuğun annesine olan bağımlılık duyguları babası ile ilişkilerinde çatışma yaratır ve rakibi olarak gördüğü babanın cezalandırıcı tutumundan etkilenir ve bu duygular çocukta kaygılara yol açar. Çocuk bu sorununa çözüm bulmak amacıyla babasına karşı

oluşturduğu olumsuz duyguları, babasının özelliklerini, toplumun da beklentileri doğrultusunda benimseyerek bastırmaya çalışır (Seydooğulları, 2008).

Freud bu kuramda, kişilik ve ahlak gelişiminin temellerinin ilk beş yılda atıldığını ve altı yaşından sonra kuramsal bakımdan önemli başka bir gelişimin olmadığını vurgulamıştır. Freud, ahlak ve ahlak ile ilgili yargıların süper egonun gelişmesiyle oluştuğunu ileri sürmüştür (Topbaşı, 2006). Freud, ahlaki gelişimin süper egoyla ilişkili olduğunu düşünmüştür.

Psikanalitik kavramlar doğrultusunda ahlak gelişimi açıklayan bir diğer kuramcı da Erik Erikson' dur. Erikson, insan egosunun incelenmesine üç temel katkıda bulunmuştur. Bunlardan birincisi, Freud'un kuramındaki psikoseksüel gelişim evreleriyle paralel, ego gelişiminin psiko-sosyal evreleri olduğunu ileri sürmesidir. Ona göre psiko-sosyal gelişim evreleri içinde birey kendisine ve sosyal dünyasına karşı yeni temel yönelimler geliştirmek zorundaydı. İkincisi, kişilik gelişiminin ergenlikle birlikte bitmediğini aksine bütün yaşam döngüsü boyunca sürdüğü görüşüdür. Üçüncü katkısı ise, evrelerin olumlu ve olumsuz yönlerinin bulunduğunu ileri sürmesidir (Çitemel,2010).

2.1.2.2. Davranışçı ve sosyal yaklaşımlar

Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan aynı zamanda çevresiyle kurduğu ilişkiler ile sosyo kültürel bir yapı kazanmaktadır. Gelişimde çevreye önem veren bu yaklaşımın temel felsefesi, insan çevrenin ürünü olduğuna göre, çevre değiştikçe insan da değişir anlayışı temel alınmıştır. Ahlaki davranışlar ve ahlaki yargıların, model alma ve taklit etme gibi öğrenme yöntemleriyle kazanıldığını ileri sürerler. Sosyal öğrenme kuramcıları vicdanı ise, anne baba tarafından konulan ölçütlerin çocuk tarafından benimsenmesi ile ortaya çıkan bir iç kontrol sistemi olarak tanımlamaktadırlar (Ersanlı, 2005).

Sosyal öğrenme kuramında, çocuğun, ahlak gelişimini etkileyen kültürel normların, doğru veya yanlış değerler olarak içselleştirilmesi önemlidir. Bu yaklaşımda, değerler kişiye göre değişir ve bireyin doğduğu, büyüdüğü, yetiştiği kültürle ilgilidir. Bu yaklaşım, anne babanın sahip olduğu değerlerin aktararak içselleştirilmesi sonucu ahlaklılığa ulaşıldığını savunur. White ve arkadaşları (2004), ebeveynlerin ahlaki

özelliklerinin, ergenlerin ahlaki özelliklerini önemli ölçüde tahmin ettiklerini ifade etmişlerdir (Akt: Çırak, 2006).

Gözlem, taklit ve model almanın öneminin vurgulandığı sosyal öğrenme kuramında, pekiştirme süreçleri ve durumsal çevreci değişkenlerin çözümlenmesi de öğrenme üzerinde etkilidir. Çocuklar, davranışlarına yön veren duygusal, zihinsel ve psikomotor yeterlilik ve özelliklerin çoğunu, yetişkinleri ve ebeveynlerini gözlemleyerek kazanırlar. Çocuk sevgi ve saygı gözlemliyorsa ve bunları taklit ederek pekiştiriliyorsa bu davranışları öğrenir. Şiddet ve saldırganlık gözlemliyorsa bu davranışları taklit etmeye başlar (Parlak, 2011).

Davranışçı görüşe sahip psikologlara göre ahlaki yargılar, bireyin dışındaki etkenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Davranışçı kuramlara göre, genelde onay gören ve pekiştirilen davranışlar doğru, kabul görülmeyen, cezalandırılan davranışlar ise yanlış olarak değerlendirilmektedir (Çiftçi, 2008). Davranışçı yaklaşımlar, öğrenmeye büyük önem verirler ve pekiştireçlerin ahlaki davranışlarında öğrenilmesinde önemli olduğunu düşünürler. Anne babaların genellikle iyi davranışları ödüllendirirken kötü davranışları da cezalandırması davranışların şekillenmesini sağlar.

Bu kurama göre çocuk model alma yoluyla, sadece davranışları değil, karakter ve kişilik yapılarını da örnek alır. Sabır, azim, kararlılık, yaşama sevinci, karamsarlık, utangaçlık vs. gibi iyi veya kötü tüm huylar model alınarak kazanılır. Kuramın ahlaki gelişim açısından önemi de bu noktada ortaya çıkar. Çünkü çocuk ahlaki davranışlarını, pekiştirme, model alma, ceza ve izin vericilik gibi toplumsal değişkenlerle öğrenir (Parlak, 2011).

Klasik davranışçılık yaklaşımının temsilcisi Watson bir eserinde: “Bana, kendime has dünyamda yetiştirmek üzere yarım düzine sağlıklı bebek verin. Bu çocuklardan rasgele seçtiğim birini, yeteneklerini, eğilimlerini, tutkularını, zekâlarını, kabiliyetlerini ve atalarının ırkını dikkate almaksızın dilediğim herhangi bir uzmanlık alanında doktor, avukat, sanatçı, tüccar ve evet, hatta dilenci veya hırsız olarak eğitebileceğimi garanti ediyorum.” sözleri ile çocuğun yetiştirilmesinde içinde bulunduğu çevreye verdiği önemi ortaya koymaktadır (Akt: Çiftçi, 2008).

2.1.2.3. Bilişsel yaklaşım

Ahlak gelişimi bilişsel açıdan ele alan kuramcılar ahlak gelişimini, farklılıklarla birbirini izleyen evreler olarak kabul etmişlerdir. Bu kuramlar, ahlak gelişimini bireyin bilişsel gelişimi ile birlikte ele alır. Dolayısıyla, ahlak gelişimi konusundaki çalışmalarda, bireyin zekâsı, yaratıcılığı, düşünme ve problem çözme becerisi gibi bilişsel süreçlerinin de incelenmesi gerekmektedir. Çünkü çocuğun sosyal çevre ile etkileşimi sonucu ahlaki yargı doğar ve bilişsel unsurları da yoğun bir şekilde içerir (Çırak, 2006).

2.1.2.3.1. John Dewey'in ahlak gelişimi kuramı

Ahlaki gelişimi zihinsel gelişim ile birlikte ele alan ilk kuramcı ve İşlevselcilik yaklaşımının öncülerinden olan J. Dewey'e göre insan davranışı yapay, bilimsel bir yapı olarak incelenmemeli, organizmanın çevreye uyum sağlama sürecindeki önemi açısından ele alınmalıdır (Yıldız, 2007). Dewey, ahlaki yargı gelişiminde üç dönem olduğunu belirtmiştir:

Ahlak ve Gelenek Öncesi Düzey: Biyolojik ve sosyal dürtülerle güdülenen ahlaki davranışları içeren dönemdir.

Geleneksel Düzey: Bireyin, içinde bulunduğu grubun değerlerini benimsediği dönemdir.

Özerk Düzey: Bireyin davranışlarının, kendi akıl yürütmesi ve karar vermesi ile oluştuğu, bireyin içinde bulunduğu grubun standartlarını eleştirdiği dönemdir (Marçıl, 2012).

Dewey ahlak eğitiminin zihinsel eğitimi ile birlikte ele alınmasını savunmuştur. Ahlak eğitiminin de genel eğitim süreci gibi temelde çocuğun farklı değerler ve bu değerlere ilişkin kararlarda aktif akıl yürütmesi ile gerçekleşebileceğine inanmıştır. Bu görüşün gelişimsel temeli ise Dewey (1976)'ın ahlak eğitimi evrelerden geçmek olarak görmesine dayanmaktadır. Dewey'e göre eğitim bireyin psikolojik işlevlerinin en özgür ve tam şekilde olgunlaşmasına olanak verecek koşulların sağlanmasıdır. Bu doğrultuda eğitim ve ahlaki gelişim, gelişimin psikolojik temellerinin anlaşılması ile gerçekleşebilir (Çapan, 2005).

Dewey'e göre ahlak gelişimi bireyin eğitimiyle yakından ilgilidir. Eğitim bireyde psikolojik işlevlerin özgür ve tam bir şekilde gelişip, olgunlaşmasına imkân veren ortamların, şartların sağlanmasıdır. Eğitim, bireyin bir yandan psikolojik boyutlarının gelişmesine yardımcı olurken diğer yandan da bireyde değerler sisteminin gelişmesine de yardımcı olur (Çiftçi, 2008).

2.1.2.3.2. Piaget'in ahlaki gelişim kuramı

Jean Piaget Çocuğun Ahlaki Yargısı adlı eserinde sistemli bir şekilde ortaya koyduğu ahlaki yargı gelişimini; kuramında da kapsamlı bir şekilde açıklayarak zihinsel gelişim alanında çıkarımlarda bulunmuştur (İz, 2009).

Piaget'e göre zekâ; çevreyle uyum sağlama süreci iken bilişsel gelişim süreci yaşadığımız çevreyi keşfetme yolunda yeni bir uyum ve denge sürecidir. Bu denge sürecinde de önemli olan hiçbir kesintiye uğranılmamasıdır. Çevre ile ilişkinin kalitesi ve özümleme süreci uyum kurma süreçleriyle gerçekleşmektedir. Sürekli yaşanan tekrarlar gittikçe daha kusursuz bir yapının inşasına yardımcı olmaktadır (Senemoğlu, 2005). Piaget farklı yapısal özellikler gösteren dört zihinsel gelişim dönemi belirlemiştir:

İlk dönem duyuşal-motor dönemdir. Bebeklerin çevrelerini duyuları ve psikomotor hareketleriyle keşfettikleri bu dönem 0–2 yaş bebeklik dönemini içerir. Dönemim sonlarına doğru nesnelerin zihinlerinde tasarım halinde belirdikleri görülür. İkinci dönem işlem öncesi olarak adlandırılır. Bu dönemdeki çocuk gizemli hareketlerin ve sadece kendisinin doğruluğunu kabul ettiği davranışların etkisi altındadır. Bütün zihinsel işlemler için gerekli olan tersine çevire bilirlilik ve korunum kabiliyeti kazanır. Mantıksal düşünmenin netleşmeye başladığı bu dönemde çocuk çözülmesi zor problemleri somutlaştırarak çözüm yollarına ulaşabilir. Bir diğer ve son dönem tüme varım ve tümden gelim süreçlerinin kullanıldığı soyut işlemler dönemidir. Birey işaretlerle ve soyut kavramlarla davranışlarını şekillendirmekte ve görelî düşünme becerisi kazanmaktadır (Gültekin, 2008).

Piaget çocukların toplumsal kurallara uyarken tavırlarının şekillenmesinde kurallara uymanın, kurallara saygı duymanın ve kuralları korumanın önemini bilincinde olduklarının altını çizmiştir. 2–5 yaş arası dönem çocukları kuralları çok az

önemserken, 5 yaşına yaklaşan çocukların davranışları genellikle taklide dayalıdır. 5 ile 10 yaş arasındaki çocuk için kurallar yaşamın vazgeçilmez şekillendiricileri olup adeta ilahi bir güç olarak yapılandırılırlar. Yaşantıları süresince bu ilahî kurallar değişebilir ancak değişme şekillerinin yönü onlar tarafından tayin edilemez (Aydın, 2003).

Piaget misket oynayan çocukları gözlemlemiş ve kurallara saygının gelişimini araştırmıştır. Araştırma süresince çocuklara kurallarla ilgili sorular sormuş ve kurallarının değişme şekli, kuralların nasıl ortaya çıktığı hakkında çocuklarının düşüncelerin netleştirmeye çalışmıştır. Sonucunda ise 6 yaş altındaki çocuklarda kural kavramının oluşmadığını, 2 yaş civarı çocukların kuralsız oyun şekillendirmediklerini, buna ek olarak ise 2-6 yaş çocuklarında kurallarının farkında olduklarını ancak belirli bir amaca bağlayamadıklarını tespit etmiştir. Piaget'e göre 6–10 yaş arasındaki çocuklar kurallara uymakta zorlanmakta ancak kazanmayı yine kurallara göre amaçlamaktadırlar. 9–10 yaşlarına kadar çocuklara göre oyun kuralları değiştirilemez, net ve kutsaldır (Çırak, 2006). Piaget başka bir araştırmasında çocuklara hikâyeler okumuş ve hikâyenin sonucunu kendi ahlaki değer yargılarına göre değerlendirmelerini istemiştir (Güngör, 2003). Piaget Ahlaki Yargı Gelişimini iki dönem olarak incelemiştir:

1. Bağımlı (Heteronomi) Ahlak Dönemi

Bağımlı ahlak dönemi 4-8 yaş arasında işlem öncesi ve somut işlemler dönemini içermektedir. Bu yaşlardaki çocuklar, yalan söylememek, hırsızlık etmemek gibi emirleri vicdanen hissetmezler ancak bunları bir görev olarak algılar ve yerine getirirler. (Aydın, 2003). Okul öncesi çağındaki çocuklar bir olayın doğruluğunu veya yanlışlığını olaydaki eylemin sonucuna göre değerlendirirler (Onur, 2007). Örneğin bilmeyerek daha fazla bardak kıranı, bilerek bir bardak kırıandan daha kötü olarak değerlendireceklerdir. Bu dönemdeki çocuklar kuralların değişmez ve sabit olduğuna inanırlar.

2. Bağımsız (Autonomi) Ahlak Dönemi

bağımsız ahlaki dönemi, ortalama 8-12 yaşları arasını içermesine rağmen, 11-12 yaşları arasındaki çocukları daha çok kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk, kendini başkasının yerine koyarak empati yeteneğinin gelişmiş olduğunu hissettirir (Şengün,

2006). Bu yaşlarda çocuklar, Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerinden soyut işlemler dönemine doğru ilerlemeye başlamıştır (Güngör, 1981).

Piaget'e göre olgunlaşmaya bağlı olarak çocukların daha oturaklı adalet değerlerine sahip olmaya bağladıklarını gözlemlemiştir. Artık çocuk karşısındaki bireyi yargılarken, kişinin içinde bulunduğu durumları göz önüne almaktadır. Kurallarını oluştururken de kendi vicdani değer yargılarını içselleştirmektedir. Örneğin yalan söyleme davranışını ele aldığımızda; çocuk başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilmek için yalan söylememesi gerektiğini anlar ve artık cezalandırılmamak için değil güven teşkil etmek için yalan söyleme davranışından vazgeçer. Kısacası bu dönemin özelliği olarak davranışın belirlenmesindeki niyetler, elde edilen sonuçlardan daha önemlidir (Şengün, 2006).

2.1.2.3.3. Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı

Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı Piaget'in kuramından yola çıkılarak yeniden incelenmiş ve yorumlamıştır. Kohlberg de Piaget gibi çocuk ve yetişkinlerin, belirli durumlar karşısında davranışlarını yöneten kuralları nasıl tanımladıklarını incelemiştir. Ancak Kohlberg araştırmasını Piaget'in çocukları oyunlarında gözlerken yaptığı gibi değil de çocuklara ahlaki ikilemleri kapsayan belirli durumlar vererek onlara bu durumlarda nasıl tepkide bulunacaklarını sorarak yürütmüştür (Senemoğlu, 2005).

Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinde, bilinçli ahlaki kararlar bulunmakta ve bu kararlar önemsenmektedir. Ahlakın ilişkili olduğu 3 kavram vardır: Motivasyon, yargı ve davranış ya da eylem. Psikanalitik merkezli teoriler motivasyon üzerinde dururlarken, davranışçı öğrenme teorisyenleri davranışı ele alırlar. Kohlberg'in teorisi, felsefi ve günlük ahlak anlayışının temelinde bulunan ahlaki yargı problemlerini kapsar (Çiftçi, 2008).

Ahlaki yargılamanın basamaklarının sınırları için, Kohlberg'in yaklaşımı önceden ahlaki ikilemleri tanıtan hikâyelerin verildiği yarı standart, yapısal bir mülakattan oluşur. Bu hikâyelerin her birinde, mülakata katılan kişiden, hikâyedeki kişilerin ikilemde kaldıkları durumları tasavvur etmesi istenir. Hikâyenin sonunda mülakata katılan kişiye, kararı için ileri sürdüğü, haklılaştırma ve düşüncelerinin

netleştirilmesi için bir dizi sorular yöneltilir. Araştırmacı, bu hikâyelere verilen yanıtların analizinde, öncelikle haklılaştırma yapısı ve formu üzerinde durur (Çiftçi, 2008).

Kohlberg, ahlaki düşüncenin üç ayrı düzeyde ve bu düzeylerin altı evresinde oluştuğunu belirtir. Her bir düzey kendisinden önce ve sonraki ile bağlantılıdır. Bu evreler belli bir sıra içerisinde oluşurlar ve bir sonraki evrenin, bir öncekinden nitelik olarak farklı olduğunu ileri sürer. Kohlberg'e göre her bir düzey, çocuk bir sonraki düzeye ilerlemeden önce başlamalı ve özümsemelidir (Aydın, 2003).

Kohlberg, ahlak evrelerini anlamak için kişilik gelişimindeki ardışık düzeni ve bunun ilerleyişini kavramak gerektiğini belirtmiştir. Bu duruma göre, insanların gelişim gösterdiği akıl yürütme, sosyal rol, sosyal algı ve zekâ süreçleri iyi incelenmelidir (Çırak, 2006).

Kohlberg'e göre rol alma evreleri oldukça önemlidir. Rol alma evreleri, ahlak evreleriyle yakından ilgilidir ve birbirini takip eden sistemlerdir. Bu sistemin son aşaması ahlaki davranıştır. Yüksek düzeyde ahlaki bir davranış, mantık yürütmenin üst evrelerinden birine ulaşmasını gerektirmektedir (De May ve Schulze, 1996; Akt: İz, 2009).

Kohlberg, ahlaki yargı ve davranışın hem nedensel olarak hem de kavramsal olarak karşılıklı ilişki içinde olduğuna ve bu ahlaki birlikteliğin de benliğin bilişsel yöneticisi olduğuna inanmıştır (Haynes, 2002; Akt: İz, 2009).

Kohlberg'in ahlak yaklaşımı, aşağıdaki bazı niteliksel özellikleri göstermektedir:

1. Gelişim, herhangi bir evrede sona erebilmektedir. Kohlberg, mahkûmların çoğunlukla ikinci evrede kaldıklarını, yetişkinlerin ise çoğunluğunun dördüncü evrede oldukları, ancak bazılarının beşinci ve altıncı evreye doğru geliştiklerini gözlemiştir.

2. Gelişim evreleri adım adım birbirini takip eder. Örneğin, ikinci evrenin egoist bireyi, dördüncü evreye atlayamaz. Birey, yavaş yavaş ikinci evrenin egoizminden kurtularak, üçüncü evrede aile ve akran gibi küçük gruplara yönelir, daha sonra dördüncü evreye geçer.

3. Bireyin ahlaki yargı ve davranışı bazen bir üst ya da alt evreye yoğunlaşmakla birlikte, baskın olarak bir evrede yoğunlaşmaktadır.

4. Birey, baskın olduğu evre düşüncesinden bir üst düşünceye yönltililebilir, ancak bir alt evre düşüncesine yönltililmesi söz konusu değildir. Örneğin, ikinci evrenin egoist bireyi, cezalandırma korkusunun temel olduğu bir alt evreye yönltililemez, ancak aile, akranlar gibi gruplara bağıllık olan bir üst evreye yönltililebilir.

5. Yaş, her zaman gelişimin bir göstergesi değildir. Çünkü bazı gençler ahlaki yargılamada, yetişkinlerden daha yüksek evrelere ulaşabilirler.

6. Bilişsel gelişim, ahlaki gelişim için gerekli ancak yeterli değildir. Buna örnek olarak 12 yaşından küçük çocukların, ahlaki gelişimin üst evrelerine çıkamamaları verilebilir. Bunun nedeni bu evrelerin, soyut bilişsel yetenekler, özellikle soyut muhakeme yeteneği gerektirmesinden kaynaklanmaktadır.

7. Empati de ahlaki gelişim için gerekli ancak yeterli değildir (Temel, 1991).

Kohlberg kuramında ahlaki gelişimi gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere üç düzey ve altı evrede incelemiştir. Her bir ahlaki düzey ve evre, farklı sosyal bakış açılarını içermektedir. Farklı ahlaki düzey ve evredeki insanlar, ahlaki ikilemlerle karşılaştıklarında hangi davranış biçiminin doğru olduğu ve neden doğru olduğu konusunda farklı bakış açılarına sahiptirler. Gelenek öncesi düzeyde kişi için fayda sağlayacak değerlendirmeler, ihtiyaç ve çıkarların tatmini, kurallara ve otorite kişilerine karşı itaat temel alınmaktadır. Sadece otoriteye bağlı değerlendirme yapılmaktadır. Geleneksel düzeyde ise grubun beklentileri temel alınmaktadır. İçinde bulunulan toplumsal düzenin devamının sağlanması temel amaçtır. Gelenek sonrası düzeyde eşitliğe, bağımsızlığa, adalete, paylaşma, bireyin mutluluğuna ve bireyin onuruna saygıya yönelik soyut ahlaki ilkeler geliştirilmektedir. Bu düzeyde geliştirdiği soyut ahlaki ilkelerden kendi ahlaki ilkelerini oluşturur ve ahlaki yargılarında bunları ölçüt olarak kullanır. Kohlberg'in kuramındaki her düzey kendi içinde iki evreye ayrılmaktadır. Her düzeydeki ikinci evre, birinci evreye göre bir üst basamağı ve gelişmiş bir bakış açısını yansıtmaktadır (Gültekin, 2008).

Kohlberg'in, yaptığı araştırmalardan elde ettiği bulgulara dayalı olarak oluşturduğu ahlaki gelişim teorisi düzeyleri ve evreleri aşağıda açıklanmıştır (Kohlberg, 1984; Akt: Acuner, 2004).

I. Düzey: Gelenek Öncesi Düzey

Birinci ve ikinci evreyi de kapsayan bu düzeyde çocuklar, toplumsal kurallara ve kültürel değerlere açıktırlar. Bu dönemde çocuk; doğru-yanlış, iyi-kötü davranışı onaylayan kişinin fiziksel gücüne veya davranışla ilgili ödül-ceza ilişkisinin sonucuna göre değerlendirmektedir.

1. Evre: İtaat ve Ceza Eğilimi

Bu evrede davranışın iyi ya da kötü olarak nitelendirilmesi, davranışın sonucuna ve bu davranışa yüklenen anlama bakılmaksızın otoritenin o davranışla ilgili ceza veya ödül davranışı gözlenmesiyle gerçekleşir. Çocuk tarafından davranışa yüklenen değer anlaşılmadığından, davranış sürdürmek veya terk etmek yetişkinin onayına bağlıdır. Hangi davranışların yapılacağı, cezadan kaçınma esasına göre belirlenir. Bu bağlamda korku, çocuğun değerlerini şekillendirir. Bu dönemde çocuğa, uyması gereken kurallara neden uyması gerektiğini açıklanmaktansa sadece kurallara uyması gerektiği ile ilgili mesajların ceza sembolü kullanılarak verilmesi daha etkilidir (Kohlberg, 1984; Akt: Acuner, 2004).

İki bardak kıran, bir bardak kırana göre nicelik olarak çok olduğu için daha kötü bir iş yapmıştır. Bu evrede birey benmerkezcidir, kendisini dünyanın merkezine koyar. İyi davranışın anlamı, bireyin istediği ve hoşuna giden davranıştır. Başkalarının da ilgileri ve ihtiyaçları olabileceğini düşünmez. Onların ihtiyaçları pek önemsenmez. Bu evredeki biri için önemli olan, başının derde girmemesidir. “Yapmamalıyım, çünkü cezalandırılmak istemiyorum” (Casterle, Janssen ve Grypdonck, 1996; Akt: İz, 2009).

Bu evrede otoriteye, sorgusuz sualsiz zorunlu bir itaat gösterilmektedir. Doğruya ulaşma nedeni sorulduğunda cezadan kaçma ya da otoritenin gücüyle ilgili yanıtlar verilmektedir. Kurallar, otorite tarafından konulmuştur ve bu yüzden kutsal ve dokunulmazdır (Çiftçi, 2003).

2. Evre: Bireycilik ve Çıkarıcı Amaçlar Eğilimi

Bu evrede birey, çıkarlarını ön plana alarak, kendi ihtiyaçlarını ve ilgilerini tatmin eder. İnsan ilişkilerinde çıkara dayalı alışveriş söz konusudur. Bu aşamada belirgin düşünce eşitlik olduğu için, iyilik ya da kötülüklerin karşılıklı eşit paylaşımı ahlak anlayışının temelini oluşturmaktadır. Doğru olan, kurallara gereksinimleri

karşıladıkları sürece uymak, ihtiyaca dayalı adil anlaşmalar yapmaktır (Temel,1991). Bu evrede çocuk, otoritenin de hata yapabileceğini somut olarak kavramaya başlamaktadır. Böylece, otoritenin daha önce düşündüğü gibi güçlü olmadığını anlamaya başladığında, topluma karşı yeni bir bakış açısı kazanır ve yavaş yavaş kendini diğer insanların yerine koymaya başlar, benmerkezcilikten uzaklaşır. Herkesin kendine özgü çıkarların peşinde olduğunu ve bu farklı çıkarların çelişki yarattığını, bu nedenle de doğrunun ve adaletin göreceli olduğunu fark etmeye başlamaktadır. Ancak, bu evrede düşünce hala somut düzeydedir, birey için doğru olan davranış, o kişiye haz veren davranıştır (Çırak, 2006). Bu dönemlerde kurallara uymayı cezalandırma korkusu değil, ödüllendirme ümidi teşvik etmektedir (Temel, 1991). Herkesin ön planda tuttuğunun kendi çıkarları olduğu ve bunların çatıştığının böylece doğrunun göreceli olduğunun farkında olma dönemidir (Onur,2007).

II. Düzey: Geleneksel Düzey

Bu düzeyde, gelenek öncesi düzeyin bencil bakış açısının yerini, ailenin, grubun ve toplumun bireyden beklediği davranışların, kişinin kendi davranışları kadar değerli ve önemli olduğu görüşü alır. Bu düzeyde birey davranışlarını grubun beklentilerini yerine getirmeye göre değerlendirme eğilimindedir ve gruba değer verme ve ait olmayı içeren gerçek sosyalleşme oluşmaktadır. Bu düzeye geçişte en önemli bilişsel ayırt edici özellik olarak, rol alma ve empati kurma becerilerindeki gelişmedir. Bu becerilerin gelişmesine paralel olarak birey, davranışla ilgili karar verebilmede bazı sosyal sistemlerin gerekli olduğunu düşünmekte ve bunlara ihtiyaç duymaktadır (Kohlberg, 1984; Akt: Acuner, 2004).

3. Evre: İyi Çocuk ya da Kişiler Arası Uyum Eğilimi

Bu evrede iyi davranış; başkalarına yardım etmek, beklentiler ve kurallar doğrultusunda hareket etmektir. Akran gruplarıyla iş birliği gözlenir. Bu evrede çocuk, kahramanlara ve sevilen kişilere hayranlık duymaktadır. Davranışlarda takdir ve onaylanma bekleyen çocuk, bu takdir ve onaylanmayı anne-babadan veya yakın çevreden bulamadığında akran gruplarına yönelmekte ve bu da her zaman toplumun ve ailenin onayladığı gruplar olmamaktadır. Toplumda geçerli olan davranış normlarına uymanın ön plana alındığı gözlenirken, birey ilk kez davranışlarında niyeti göz önünde bulundurur. Bu durum benmerkezciliğin azalması, empatinin gelişmeye başlaması ile

açıklanmaktadır. Birey, fiziksel hazdan sosyal onay yolu ile psikolojik hazza doğru geçmektedir. Otoriteye bağımlılık hala sürmekte olduğundan, iyi davranışın neler olduğunu gösteren kalıpsal davranış beklentileri bulunmaktadır. Birey, kendinden beklenen rolleri yerine getirme eğiliminde olduğundan, bazen beklenen rollerle istenilen davranışlar arasından çatışma çıkabilmektedir. Böylesi durumlarda uygun bilişsel çözüm veya bireysel muhakeme devreye girerek duruma uygun bir kural bulmaktadır. Bu aşamada toplumun bütün insanları idare eden ahlaki yasalar olduğuna ilişkin soyut kavramlar gelişmektedir. Toplumun, değerleri ve amaçları açısından çatışan gruplardan oluştuğunun farkına varan birey, insanlara güvensizlikten ve grupların çatışmasından dolayı bir dengesizliğin içine girebilmektedir. Bu çatışmanın çözümlenebilmesi için bireyin, herkesin haklarını koruyan kural ve yasaların olduğu sosyal bir düzenin var olduğu anlayışını kabul etmesi gerekmektedir (Kohlberg, 1984; Akt: Acuner, 2004).

4. Evre: Toplumsal Yasa ve Düzen Eğilimi

Bu evrede tek başına iyi niyetin yeterli olmadığı, yasalara uymanın bir sorumluluk olduğu düşüncesi baskındır. Toplumsal düzenin sürmesi için yasalara mutlak surette uyulmalıdır. Kanunların korunması, bağlı olunan kurum, grup veya topluma katkıda bulunmak ve başkalarının beklentilerine saygı duymak gerekli ve önemlidir. Bu yönde davranmanın gerekçesi, bir bütün olarak toplumun sürekliliğini sağlamak, herkes yaparsa benim yapmamam için sebep yok mantığı ile sistemden doğabilecek bozulmalardan sakınmak ve toplumun öngördüğü sorumlulukları yerine getirebilmek için kendini vicdanen sorumlu hissetmektir (Adams, 1995; Akt: Seydooğulları, 2008).

III. Gelenek Sonrası Düzey

Bu düzeydeki kişiler iki nokta üzerinde durmaktadır. İlki yaşam ve özgürlük gibi temel hakların korunmasına yöneliktir. İkincisi ise bu temel haklara bir müdahale olduğunda demokratik yollarla hakların yeniden kazanılmasıyla ilgilidir (Ersoy, 1997). Bu evrede doğru ve yanlış, toplumsal düzeninin yasa ve kuralları ile değil, kişinin kendi vicdanıyla geliştirdiği ahlaki ilkelerle açıklanmaktadır (İz, 2009). Bu düzeyde birey, ahlaki otonomiye geliştirir ve diğerlerinin haklarına saldırmaktan kaçınmaktadır. Bireylerin özgürlüğünün garantisi toplumsal kurallar, hukuk ve düzendir. Birey

dördüncü basamaktaki gibi hukuk ve düzenin bir hizmet edeni değil, hukuk ve düzeni kendi özgürlüğüne hizmet eden, kendisinin de özgür iradesi ile inandığı sorumluluk hissettiği toplumsal bir anlaşma olarak görmektedir (Çiftçi, 2008).

5. Evre: Sosyal Sözleşme, Yararlılık ve Bireyin Haklar Eğilimi

Bu evrede doğru, genel olarak haklar ve toplumun üzerinde bütünleştiği standartlar olarak değerlendirilir. Değer ve görüşlerin kişiye özgü olduğu bilinciyle hareket eden birey, toplumdaki yasaların ve sosyalleşmenin ürünü olduğunun farkındalığı ile kanunların demokratik olarak değiştirilebileceği ilkesini benimserken, kanunların toplumsal düzeni korumak, temel yaşama ve özgürlük haklarını güvence altına almak için var oldukları görüşünü benimsemektedir (Kohlberg, 1984; Akt: Acuner, 2004).

Toplumsal faydanın veya bireysel hakların ön planda tutulduğu bu evrede, çoğunluğun hakları değerlidir. Toplumsal kuralların, sistem ve düzen karşısında, bireysel hakların ve özgürlüğün azami garantisini sağladığı için önemli olduğu düşünülmektedir. Kanunlara sıkı sıkıya bağlılık yerine, kamu yararını göz önünde bulunduran yasa ve yükümlülükler ilge vardır (Yıldız, 2007).

Toplumsal faydanın veya bireysel hakların ön planda tutulduğu bu evrede, çoğunluğun hakları değerlidir. Toplumsal kuralların, sistem ve düzen karşısında, bireysel hakların ve özgürlüğün azami garantisini sağladığı için önemli olduğu düşünülmektedir. Kanunlara sıkı sıkıya bağlılık yerine, kamu yararını göz önünde bulunduran yasa ve yükümlülükler ilge vardır (Yıldız, 2007).

6. Evre: Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi

Bu evre, ahlak gelişiminde çıkılabilecek en üst düzeydir ve ahlaki yargı, evrensel ahlaki ilkelere dayanır. Kişi, eşitlik, adalet, insan hakları gibi evrensel kavramlara dayalı olarak kendi ahlak ilkelerini kendisi oluşturur. Kohlberg'in ortaya koyduğu bu evre çok tartışılmış ve bu düzeyin çok az insanda gözlendiğini ileri sürmüştür. Örneğin, Hz. Muhammed, Gandhi vb. peygamber ve düşünürler ancak bu evreye ulaşmışlardır (Aydın, 2003).

Kohlberg ahlaki akıl yürütmenin gelişimini kolaylaştıran üç tüme varım yöntemi tanımlamaktadır. Bunlardan biri *rol alma* için fırsattır. Genel olarak, bir bireyin

toplumsal gruba ya da kültüre katılımı ne kadar çoksa rol alma fırsatları da o kadar fazla olacaktır; rol alma kişinin kendisini bilinçli olarak bir başkasının yerine koyması demektir. Fakat rol alma yeteneği kendi başına ahlaki düşünmede ilerlemeyi sağlamaz, çünkü kişi başkalarını anlamayı özgeci amaçlar için olduğu kadar kişisel amaçlar için de kullanabilir. Kohlberg, bir çocuğun çevresine *ahlaki atmosferi* açısından dikkatle bakılması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, çocuk esirgeme yurtları ve ceza evleri, yetimlere ve cezalıları daha yüksek bir gelişim düzeyinden öğrenebilecekleri ya da gözlemleyebilecekleri bir çevre sağlayamaz. Çünkü bu kurumlar 1. ya da 2. evrede işlev görürler (Kohlberg, 1981). Dolayısıyla, şunu sorabiliriz: "Bir çocuğun sürekli yaşamını sürdürdüğü evi hangi ahlak gelişimi evresindedir? Okulu? Sınıfı?" Kohlberg, çocukların ahlaki akıl yürütmelerinde çelişkilere yol açan durumlarla karşılaşmanın ahlaki akıl yürütme yeteneğinde ilerlemeler sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla çocuklar *bilişsel-ahlaki çatışma* deneyimi ile karşılaştırılmalıdır. Değerler ve ahlaki sorunlar hakkında tartışılan bir evde anne babalar çocukların ahlaki gelişimine en büyük katkıyı yapmaktadırlar (Gander ve Gardiner, 1998; Akt: Onur, 2007)

Kohlberg'e göre ahlak, gelişim süreci değişmez ve evrenseldir. Ahlaki gelişimde evreleri atlama söz konusu değildir. Kişiler evreleri hızlı ya da yavaş geçebilir ancak evreler her zaman hiyerarşik bir sırayla ilerlemektedir (Parlak, 2011).

2.1.2.4. Carol Gilligan'ın ahlak gelişim kuramı

Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarından etkilenen Carol Gilligan ahlak gelişimine ilişkin kuramsal ve deneysel çalışmalarını bu çerçevede sürdürmüştür. Gilligan'ın uzun yıllar sonucu yayımlamış olduğu çalışmalar ahlaki gelişim teorisine farklı bir boyut kazandırmıştır. Gilligan ve Kohlberg 1971 yılında ortak bir çalışma yapmış olmalarına karşın, Gilligan'ın sözü edilen çalışmaları Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına karşı verilmiş bir tepkidir. Gilligan'a göre, ahlak gelişimine ilişkin deneysel ve kuramsal çalışmalar hem erkek bakış açısını yansıtır hem de bu çalışmaları oluşturduğu grup genellikle erkek çocuklar veya yetişkinlerdir. Erkekler ahlaki yargılamada haklar ve kurallara fazlasıyla önem verdiği için kadınların ahlaki gelişim evresi çoğunlukla 3. evreye karşılık gelirken, erkeklerin ahlaki gelişim evresi ise daha ileri bir evre olan 4. evreye karşılık gelmiştir. Gilligan'ın kadın bakış açısını dikkate aldığı deneysel çalışmalarında erkek ve kadınların ahlaki yargılarında farklılıklar olduğunu bulmuştur.

Ancak Gilligan'a göre, bu farklılık Kohlberg'in belirttiği gibi iki farklı bakış açısından birinin üstünlüğünü veya daha az gelişmişliğini değil, yalnızca farklı olduğunu gösterir (Gilligan, 1979; Akt: Şafak, 2008).

Üçüncü aşamanın ahlak gelişimi özelliği olan, başkalarına iyilik ve yardım etme, başkalarını memnun etme ve benzeri özellikler, birçok toplumda kadınlardan beklenen değerlerdir. Gilligan'a göre kadınlar kendilerine yüklenen bu beklentiyi karşılama ve onay görme çabası içinde olduklarından ahlak gelişimi bakımından 3. evrede kaldıklarını belirtmiştir. Gilligan, kadın ve erkek ergenin yetişkin olgunluğa eriştiğinde, Kohlberg'in kuramında ifade ettiği gelenek sonrası dönemin özelliklerinin daha ötesinde bir ahlaki gelişim gösterdiklerini ve daha olgun olarak sorumluluklarını yerine getirdiğini düşünmektedir (Senemoğlu, 2005).

Ahlak sevgisi kavramı ile bilinen ve kadın gelişimi konularıyla ilgilenen Gilligan aralarında geçişi fazla olan üç temel düzey önermiştir: Bencillik, iyilik ve ilişkisel şefkat ve koruma.

1. Bencillik: Çocukluk ve ergenlikte benlik ben-merkezli koruması ile karşımıza çıkar. Bu aşama, toplumun bireye dayandırdığı yaptırımlardan korunma motivasyonu üzerine kuruludur.

Geçiş: Bu durum diğerleri tarafından bencillik olarak eleştirilir ve kişisel istekler ile başkalarının ihtiyaçları arasında içsel bir çatışma ile sonuçlanır.

2. İyilik: Bu geçiş çatışması başkalarını korumaya ve memnun etmeye adanmış bir ahlak sistemini ortaya çıkartır. Bu aşama daha çok sorumluluk duygularıyla annelik ahlakiliğini içerir.

Geçiş: Kadınsal iyilik ve kendini adama ahlakı kendi ve diğerlerini koruma arasında bir çatışma ile sonuçlanır.

3. İlişkisel Koruma/Şefkat: Bu çatışma ilişkilerdeki mahremiyetin keşfedilmesini sağlar. Bu da kendi ve diğerlerinin bağımsız olduğunun anlaşılmasına yol açar. Koruyucu/sefkatli insan ilişkilerinin geliştirilmesi yukarıdaki çatışmayı çözmeye temel sağlar (Rather, 1996; Akt: Şafak,2008).

Gilligan'ın kadının ahlaki gelişimine ilişkin deneysel çalışmalarından ilki farklı etnik, sosyal sınıf ve yaşlarda 29 hamile kadının kürtaja ilişkin ahlaki

değerlendirmelerine dayanır. Gilligan, bu kadınlarla yaptığı görüşmeleri Kohlberg'in ahlaki gelişim evresine göre değerlendirerek kadınların ahlaki gelişim evrelerinin ve perspektiflerinin farklı olduğu sonucunu çıkarmıştır. Kohlberg ve diğerlerinin yapmış oldukları çalışmalarda erkekler soyut, hak ve adalet perspektifinden ahlaki yargılara ulaşırken Gilligan'ın çalışmasında kadın perspektifi koruyucu ve sorumluluk perspektifi olarak ortaya çıkmıştır. Gilligan, bu farklılığı, kürtaj çalışmasının, kadınların ahlaki ikilemlerini çatışan sorumluluklar olarak görerek ahlaki sorunlara ilişkin farklı yapı olarak açıklar (Gilligan, 1982; Akt: Hatunoglu, 2003).

Sorumluluk kavramı Gilligan'ın ahlaki gelişim kuramında önemli bir yere sahiptir. Kohlberg'in kuramında erkeklerin başkalarının haklarına saygı temeli üzerine kurulan bir ahlak anlayışı olduğunu belirtirken, Gilligan ise kuramında, kadınların geneli için sorumluluk ahlakının önemini vurgulamıştır. Buna göre, kadın ve erkekler arasında bakış açısında önemli farklılıklar vardır (Frieeman, S.J.M., Giebink, J.W., 1979; Akt: Şafak, 2008).

2.2. Toplumsal Cinsiyet Roller

Cinsiyet, kişinin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleridir. Toplumsal cinsiyet ise kadının ve erkeğin sosyal olarak belirlenen rol ve sorumluluklarını ifade eder. Toplumsal cinsiyeti oluşturan temel faktör biyolojik farklılıklardan ziyade, kadın ve erkek olarak toplumun bize biçtiği roller, bakış açısı ve davranışlarımıza ilişkin beklentilerdir. Toplumsal cinsiyet, kadının ve erkeğin toplumsal ve kültürel olarak belirlenen toplumsal rol ve sorumluluklarını ifade etmektedir (Dökmen, 2004).

Cinsiyet rolü, bireyin kendi kimliğini kadın veya erkek olarak algılayıp cinsiyetinin gerektirdiği davranışları ortaya koymasındır (Ümmet, 2007). Bir başka ifadeyle, cinsiyet rolü, eril ya da dişil olarak etiketlenebilen davranışları, tutumları, değerleri, düşünme biçimlerini, konuşmayı, oturmayı ya da yürümeyi, giyinmeyi ve kişinin bedenini süslemesini kapsar (Ümmet, 2007).

Toplumların, toplumsal cinsiyetlere ilişkin kalıp yargılarının bireyler tarafından öğrenilmesi ve topluma yeni katılmış bireylerin toplumsal cinsiyet rollerini edinmeleri bir süreç içinde gerçekleşmektedir (Damarlı, 2006). Cinsiyet rollerinin etkisi, çocuk

henüz doğmadan görülür. Daha sonra ise kendine ve çevreye uyum sağlama, kimlik arayışı, davranışların çevre ve toplum tarafından onaylanmasının önem kazandığı bir dönem olan ergenlikle birlikte devam eder (Ören ve Gençdoğan, 2007). Çocuğun hangi oyuncaklarla oynayacağı, hangi renk kıyafetler giyeceği, hangi rolleri yerine getireceği ve bu doğrultuda hangi davranışları benimsemesi gerektiği aile tarafından önceden planlanır. Sonraki süreçlerde kız çocuklarından ev işleri için annelerine yardımcı olmaları, erkek çocuklarından ise daha çok dışarıdaki işler için babalarına yardım etmeleri beklenir (Bhasin, 2003; Akt: Gök, 2013).

Geleneksel olarak erkeksilik bağımsızlık, girişkenlik, yeterlilik, rekabetçilik ve üstünlük gibi özelliklerle tanımlanırken kadınsılık ise daha çok yardımseverlik, merhamet, bakım verme ve sıcaklık gibi özelliklerle özdeşleştirilmektedir. Sosyalizasyon süreci içerisinde bireyler kadın ve erkeklere yönelik bu temel bakış açılarını kazanır; kendine ve çevresindeki diğer kadın ve erkelere yönelik temel değerlendirmelerinde bu bakış açısını kullanmayı öğrenir (Damarlı, 2006).

Toplumsal cinsiyet kavramı görüldüğü gibi ailede, toplumda doğar ve kadın ve erkeklere birtakım roller yükler. Fakat gerçekte neyin doğal ve neyin sosyal olarak yapılandırılmış olduğunu saptamak oldukça güçtür; çünkü çocuk doğar doğmaz toplum ve aileler toplumsal cinsiyete göre çocuğu yetiştirmeye başlarlar. Birçok Güney Asya kültüründe bir oğlun doğumu kutlanır, bir kızın doğumunda yasa bürünülür; erkek çocuklara sevgi, saygı daha iyi gıda ve bakım yağdırılır. Erkekler dayanıklı ve dışa dönük olmaya, kızlar ise çekingen, ağırbaşlı ve eve bağlı olmaya teşvik edilir. Bir kız çocuğunun bedeninde onu şort giymekten, ağaca tırmanmaktan ya da bisiklete binmekten alıkoyan hiçbir şey yoktur. Bir erkek çocuğun bedeninde de onu oyuncak bebeklerle oynamaktan, kendinden daha küçük kardeşleriyle ilgilenmekten, yemek hazırlamaya ya da temizlik yapmaya yardımcı olmaktan alıkoyan hiçbir şey yoktur. Farklılıklar, toplumsal cinsiyetteki farklılıklardır ve toplum tarafından yaratılır. Toplumsal cinsiyetin doğal bir şey olmaktan ziyade, kültürel ve toplumsal bir nitelik olduğu gerçeğinin kanıtı, onun zaman boyunca, farklı yerlerde ve farklı toplumsal gruplar arasında değişmeye devam etmesidir. Örneğin bir kabile kızı hayvan otlatarak, meyve, yaprak veya dal toplamak için ağaçlara tırmanarak ormanda özgürce dolaşırken orta sınıftan bir kız çocuk okula ya da eve kapatılabilir. Her ikisi de kız çocuktur, fakat

vücutlarının aynı olduğu gerçeğine rağmen, farklı yetenekler, amaçlar ve hayaller geliştirirler (Bhasin, 2003; Akt: Çelik, 2008).

Toplumdaki kültürel yapı kadın ve erkeğe farklı roller vermiştir. Bu farklılaşma kadın ve erkeğin meslek seçimlerinde de farklılaşmaya neden olmaktadır. Örneğin, kız çocuklarına en çok yakıştırılan meslek olarak öğretmenlik olurken, erkek çocuklarına en çok yakıştırılan meslek mühendislik olabilmektedir.

Cinsiyet rolünün gelişiminin temelleri, cinsiyet rol gelişimine etki eden faktörler ve cinsiyet rolünün işlevlerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar olmak üzere iki ana başlık altında açıklanabilir. Bunlardan toplumsal cinsiyet ayrışımını biyolojik cinsiyet temelinde ele alan Psikanalitik, Bilişsel ve Sosyal Öğrenme Kuramları gibi yaklaşımlar geleneksel; ayrıştırmanın biyolojik cinsiyetten bağımsız olarak ele alındığı ve bireylerin her iki cinsiyete de özgü rolleri sergileyebileceğini ileri süren Toplumsal Cinsiyet Şema Kuramı ve cinsiyet rollerinin iki zıt kutupta ele alınmasına karşı çıkan kuramlar ise çağdaş yaklaşımlar olarak incelenebilir (Akdoğan, 2007).

2.2.1. Toplumsal Cinsiyet Rolü Gelişimini Açıklamaya Yönelik Kuramlar

2.2.1.1. Psikanalitik kuram

Freud, cinsellik ve saldırganlık dürtülerinin yaşam boyu bireyin kişiliğini etkilediğini belirtmiş, psikoseksüel gelişim kuramını geliştirmiştir (Senemoğlu, 2005). Freud çocukta psikososyal gelişimin doğumdan sonra başladığı ve çocuk tarafından cinsiyet rolünün benimsenmesinin dört ile altı yaşlar arasında hatta yedinci yaşlarda psikolojik krizlere bağlı olarak gerçekleştiği görüşündedir. Psikoseksüel kuramın üçüncü aşaması olan fallik dönem, yaklaşık olarak üçüncü yaşı başı ile beşinci yaşı sonu arasında yaşanır. Çocuklar bu dönemde yetişkinleri model alarak cinsiyet rollerini kazanmaya başlamaktadır. Oedipus karmaşası ile kız çocuklarda görülen Elektra karmaşası bu dönemde yaşanan, çocukların cinsel kimliklerini ve ahlak gelişimlerini şekillendiren temel psikoseksüel karmaşalardır. Oedipus karmaşası, erkek çocuğun annesine karşı beslediği cinsel yakınlığın babası tarafından cezalandırılacağı kaygısı yaşamasıdır. Bu durum Elektra karmaşası içinde, kız çocuklar da babaya karşı cinsel yakınlık besleme ve anne tarafından cezalandırılma korkusu biçiminde yaşanır. Gerek

Oedipus gerekse Elektra karmaşalarının başarılı bir şekilde çözümlenebilmesi için çocuğun aynı cinsten olan ebeveyni ile özdeşim kurarak, onun cinsel rolünü içselleştirmesi gerekir (Senemoğlu, 2005). Bu nedenle çocuğun çevresinde model alabileceği, uygun özdeşim kurabileceği rol modellerinin bulunması çok önemlidir.

Psikoanalitik kurama göre bir cinsiyete ait rollerin benimsenmesi psiko-seksüel gelişimin fallik basamağı boyunca meydana gelen Oedipal çatışmanın bir sonucudur. Yaklaşık 4-6 yaşları civarında her iki cinsiyetteki çocuklar karşıt cinsiyetteki ebeveynlerine karşı cinsel bir ilgi duyarlar. Seksüel bir ilişkinin unsurlarını açık olarak bilmemekle birlikte, ebeveynler arasındaki ilişkinin özel bir niteliği olduğunu idrak ederler. Freud'a göre çocuğun karşıt cinsiyetteki ebeveynine duyduğu seksüel ilgi onda kaygı yaratırken, aynı cinsiyetteki ebeveyni ile olan özdeşimi onu rahatlatır (Baran, 1995).

Toplumsal cinsiyet rolü, Oedipus karmaşasının çözümlenmesinden sonra çocuğun kendi cinsiyetinden olan ebeveyniyle kurduğu özdeşim sürecinde kazanmasıyla oluşur. Freud'a göre erkek çocuklar kendi cinsiyetindeki ebeveyniyle özdeşim kurarak nasıl bir erkek olmaları gerektiğini, kız çocukları ise kendi cinsiyetindeki ebeveyniyle özdeşim kurarak nasıl bir kız olmaları gerektiğini öğrenirler. Özdeşim süreci süper egonun gelişimiyle sonuçlanmaktadır. Süper ego, toplumsal cinsiyeti de içeren toplumsal standartların içsel sunumlarıdır. Ebeveynler çocuklarına toplum tarafından beklenen kuralları ve normları öğretirler, bu nedenle ebeveynle kurulan özdeşim çocuk ve ergenler için önemli bir sosyalleşme sürecidir (Dusek, 1987; Akt: Damarlı, 2006).

Psikanalitik yaklaşım kadınsılık ve erkeksilik özelliklerinin bir psikolojik çatışma sonucunda geliştiğini savunmaktadır. Dolayısıyla kadının kadınsı olması, erkeğin de erkeksi olması onun kaderi gibidir. Bu bakış açısına göre toplum bireyi kadınsı ya da erkeksi yapamaz. Hatta bu mümkün olsa bile bu durum bireyde psikolojik sorunların oluşmasına neden olacaktır (Bem, 1993 Akt. Özdemir, 2012).

2.2.1.2. Sosyal öğrenme kuramı

Sosyal öğrenme kuramına göre birey önce cinsiyetlere göre farklılaşan davranış örüntülerini birbirinden ayırt etmekte, sonra bu öğrenme deneyimlerini yeni durumlara genellemekte ve davranışı gerçekleştirmektedir. Bu teoriye göre cinsiyet kız ya da erkek

olarak doğmanın sonucu değildir. Kişilikteki cinsiyet farkları öğrenme sonucunda oluşmaktadır. Başka bir deyişle kadınlık ve erkeklik doğrudan kültürel geçiş yoluyla çocuklara mal olan çevresel değer ve normları yansıtmaktadır (Baran, 1995).

Sosyal öğrenme kuramına göre insan davranışları “ödüllendirme” ve “cezalandırma” ile şekillendirilir. Çocuk ve ergenlere toplum tarafından uygun görülen davranışları öğretme sürecinde toplum tarafından uygun görülen davranışlar ödüllendirilir ve desteklenir, toplum tarafından kabul görmeyen davranışlar ise cezalandırılır ya da görmezden gelinir. Sosyal Öğrenme kuramına göre toplumsal cinsiyet rolü kazanımı ve diğer sosyal davranışlar da doğrudan ödül ve ceza yöntemi kullanılarak kazandırılabilir (Dusek, 1987; Akt: Damarlı, 2006). Çocuğun cinsiyet rollerini ve ilgili davranışları öğrenmesi ebeveynin etkili bir model olmasına bağlıdır.

Çocuk gözlemsel öğrenme ve model alma yoluyla, görme hatırlama süreçlerini kullanarak öğrenmekte ve bu davranışları repertuvarına dâhil etmektedir. Bu bakımdan bilişsel faktörler, çocuğun ayrıntılı durumları özümsemesi için gözlemsel öğrenmede büyük önem taşımaktadır. Çocuğun ayrıntılı durumları özümsemesi için gözlemsel öğrenmede büyük önem taşımaktadır. Çocuğun uygun cinsiyet rolünü kazanması için cinsiyet belirleyicilerinin yanı sıra ona model olma yaşantıları sunulmakta ve davranışlarını şekillendirmesi sağlanmaktadır. Bu şekilde uygun cinsiyet rolü çocuğa empoze edilmekte, sonuçta çocuk feminenliğe ya da maskülenliğe özgü nitelikleri kazanmaktadır. Burada çocuk anne ya da baba gibi modellerin davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenmekte, anne-babadan başka toplumun diğer üyeleri de çocuk için davranış modeli olarak görev yapmaktadır. Çocuklar cinsiyet rolü kalıpları ile ilgili kavramlar için hem gerçek yaşamdan, hem de kitaplar, televizyon ve filmlerdeki kahramanlardan model olarak yararlanmaktadırlar. Modelin nitelik ve statüsü de taklit için önemli bir etken olmaktadır. Örneğin güçlü ve çevresinde kontrol sahibi bir modelin davranışları, daha az güçlü bir modelin davranışlarından daha fazla taklit edilmektedir (Baran, 1995).

Model alma ve sosyalleşme sürecinde ise gözlenen kişiler model olarak alınır ve sonrasında taklit edilir. Kişiler hemcinslerini gözlemleyerek, onları model olarak alırlar ve onları taklit ederler. Örneğin kız çocukları küçük yaşlarda annelerinin mutfak eşyalarını kullanmaya çalışırken, erkek çocukları ise babalarını model alarak tıraş olmak

isterler. Bunun gibi birçok cinsiyet rolü model alma süreciyle açıklanabilir (Kodan, 2013).

Günümüzde teknolojinin gelişmiş olması da model alma ve taklit sürecini oldukça pekiştirmektedir. Günümüz televizyon programlarından, dizilerinden, bilgisayar oyunlarına kadar her alanda çocukların kendi cinsiyet rolleri ile ilgili model bulunmaktadır (Kadırlar, 2011).

2.2.1.3. Bilişsel gelişim kuramı

Kohlberg'e göre, çocuğun kadınlarla erkekler arasındaki farklılıkları algılaması ve kendi cinsiyetine özgü farkındalık kazanması bilişsel olgunluğa erişmesiyle gerçekleşmektedir. Çocuklar öncelikle 3 yaşlarında kendi cinsiyetlerinin farkına varmakta daha sonra ise diğerlerinin cinsiyetine ilişkin bir tanımlamayı öğrenmektedirler. Buna göre çocuk, bir takım kalıp yargılar temelinde kadın ve erkek cinsiyetlerine özgü değerleri kazandıktan sonra aynı cinsle özdeşleşmektedir. Kohlberg'e göre çocuk, kendini önce kadın-erkek kategorilerinden birine sokmakta ve daha sonra bunlardan biri gibi davranmaya ve hissetmeye başlamaktadır. Nitekim bir kız çocuğu sırf ödüllendirildiği için değil, ancak bir kız çocuğu olduğunun bilincine vardığı için bir kız çocuğu gibi davrandığı düşünülür (Akt: Ümmet, 2007).

Çocukların, bir kadın ve bir erkek olmanın ne demek olduğunu anlamaları üç evrede gerçekleşir: İlk evre olarak; 2–2,5 yaş arasında çocuklar toplumsal cinsiyetin farkına varırlar yani kendilerini kız ya da erkek olarak ayırırlar. İkinci evrede; 3,5–4,5 yaş arasında çocuklar toplumsal cinsiyetin zaman içinde kalıcılığını kavrarlar. Son evrede 4,5–7 yaş arasında toplumsal cinsiyetin tutarlılığı anlaşılır (Demirtaş, 1999).

Kohlberg, çocuğun cinsiyeti tam olarak anlayabilmesi için üç aşamadan geçmesi gerektiğini savunmaktadır (Kohlberg, 1966; Akt: Çiftçi, 2011):

Temel Cinsellik Kişiliği

Çocukların kadın ve erkekler arasındaki fiziksel farklılıkları görüp kavramaları ve kendilerini de erkek veya kız olarak anlamalarıdır. Kohlberg cinsiyet oluşumu ile cinsiyet kimliği, çocukların bu toplumsal kategori içindeki üyeliklerinin bilgisi

kastedilir. Üç yaşına kadar çoğu çocuk kendini ve başkalarını erkek ya da kadın olarak nitelendirebilir ve bu nitelendirmenin bir grup üyeliğini içerdiğini anlayabilir.

Cinsel Sabitlik

Çocukların, cinsiyetlerinin her zaman aynı kalacağını, değişmeyeceğini, erkek ise erkek, kadın ise kadın olarak büyüceklerini anlamalarıdır. İlk aşamaya göre kurallar ve zorunluluklar daha esnektir. Bu aşamada cinsiyetine uygun davranışlarda bulunmak daha çok ahlaki bir zorunluluktan ileri gelir (Artan ve Bayhan, 2007).

Cinsel Korunum

Çocukların, saç şekillerini, kıyafetlerini veya bunun gibi birçok yüzeysel değişiklikler yapsalar da bireylerin cinsiyetlerinin değişmeyip aynı kalacağını anlamalarıdır (Artan ve Bayhan, 2007).

2.2.1.4. Cinsiyet şemaları kuramı

Cinsel gelişimle ilgili diğer kuramların araştırmacılar tarafından görülen bazı yetersizliklerinden, hem sosyal öğrenme hem de zihinsel gelişim kuramının pek çok özelliğini bir araya getiren “cinsiyet şeması” yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bem (1981) tarafından kurulan cinsiyet şema kuramı, çocukların cinsiyet ya da cinsiyet şemaları hakkındaki kuramlarını etkileyen çevresel ve bilişsel etkenler arasındaki karşılıklı etkileşimi vurgulamıştır. Çocuklarda, cinsiyet şemaları erkekler ve kadınlar arasındaki farklılıkları fark etmeye başlamaları ile başlar, sınıflandırmaları ile gelişir. Çocukta var olan bu şemalar, onların cinsiyetine uygun şekilde davranmasına yardım eder (Artan ve Bayhan, 2007).

Şemalar insanlar, olaylar ve nesneler karşısında kişinin bilgilerine yön veren, örgütleyen bilişsel yapılardır. Bireyler şemaları aracılığı ile gelen bilgiyi kolaylıkla kodlayabilir, şemayla ilişkili gruplar içinde örgütleyebilir ve şemalarıyla ilişkili farklılaşmış yargılarda bulunabilirler (Dökmen, 2004). Buna göre, bilgiyi toplumsal cinsiyet şemasına göre değerlendiren bir kişi kendini, diğer insanları, olayları ve dünyayı algılamak için cinsiyete yönelik çağrışımlarını baz alacaktır. Kurama göre, çocuk toplumsal cinsiyet şemalarını öğrenme sürecinde kendi cinsi ve karşı cinsin özelliklerini bilir, farklı yönlerini karşılaştırır ve kendi cinsiyetini bu şekilde tanımlar. Cinsiyet

tipleştirme olarak tanımlanan bu süreçte çocuğun benlik kavramı oluşur ve çocuk dünyayı algımlarken benimsemiş olduğu bu cinsiyet şemasını kullanır (Dökmen, 2004).

Bem yaptığı çalışmalar sonucunda bireyleri kadınsı ve erkeksi özelliklere sahip olma açısından dört gruba ayırmıştır. Kadınsı özellikleri daha çok, erkeksi özellikleri daha az olanlar kadınsı; erkeksi özellikleri daha çok olup, kadınsı özellikleri daha az olanlar erkeksi; hem kadınsı hem de erkeksi özelliklere sahip olanlar androjen; ne kadınsı ne de erkeksi özelliklere sahip olanlar ise belirsiz cinsiyet tipllemeli olarak sınıflandırılmıştır. Bem (1981) toplumsal cinsiyetin organize edici bir ilke olarak kullanımındaki bireysel farklılıklara da değinmiştir (Smith, Noll ve Bryant, 1999; Akt: Damarlı, 2006).

Bazı kişiler sosyal durumları açıklamada toplumsal cinsiyeti önemli görürken bazıları ise toplumsal durumların kurulumunda toplumsal cinsiyeti tanımlayıcı bir kategori olarak daha az kullanma eğilimindedirler. Buna göre kadınsı ve erkeksi kişilerin bilgiyi işlemede toplumsal cinsiyeti düzenleyici bir ilke olarak kullanma olasılıkları androjen bireylerden daha fazladır. Bireyler, farkında olmadan yaşamları boyunca kendilerinin ve başkalarının davranışlarını cinsiyet şemaları doğrultusunda algılar, düzenler ve değerlendirirler. Hem erkeksi hem de kadınsı özelliklere sahip olan androjenlerin ise daha esnek ve farklı durumlarla karşılaştıklarında daha kolay uyum sağlayabilen bireyler oldukları düşünülmektedir. Bem'in üniversite öğrencileriyle yaptığı bir dizi çalışmada her iki cinsiyetteki androjen bireylerin içinde bulunan ortamsal duruma bağlı olarak kadınsı ya da erkeksi davranışları benimseyebildikleri; aksine cinsiyet tipllemeli ya da farklılaşmamış bireylerin ise daha kalıp yargılı ve daha dar sınırlar içindeki davranışları sergiledikleri görülmüştür (Tzuirel, 1984 Akt. Damarlı, 2006).

2.3. Ahlaki Gelişim İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ahlaki gelişim ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Ahlaki Gelişim İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Brown, Biggs, Schomberg (1977) yaptıkları çalışmalarında, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin, üniversite öncesi yaşantıları ile ahlaki yargı gelişimlerini karşılaştırmışlardır. Araştırmada, düşük ahlaki puana sahip olanlar ile yüksek ahlaki puana sahip olanların, üniversiteden önceki kültürel, sanatsal ve akademik yaşantıları ile şimdiki yaşantıları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin üniversite öncesi yaşantı puanları daha yüksek bulunurken; erkek öğrenciler ise, iş deneyimleri açısından yüksek bulunmuşlardır. Ayrıca, üniversite öncesi, edebiyat yaşantısı yüksek olan erkek öğrencilerin, üniversitedeki ahlaki yargı puanlarının da yüksek olduğu; kızlarda ise, sanatsal puanların daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kohlberg, Turiel ve Edwards (1978) Türkiye’ de ahlak gelişimi ile ilgili yürüttükleri çalışmalarında, Manisa’nın bir köyünde yaşayan 52 kişi, İzmir’de yaşayan ve işçi sınıfına mensup 29 kişi ve Ankara’da orta sosyo-ekonomik düzeyden 32 kişi olmak üzere, yaşları 10 ile 25 arasında değişen, toplam 113 kişi üzerinde, Kohlberg’in Ahlaki İkilem Anketi’nin Türkçe formunu uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, 10 yaşındaki köy ve şehir çocuklarının en çok 1. evre ahlaki mantık yürütmesini kullandıklarını; ancak yaş ilerledikçe 2., 3. ve 4. evre ahlaki mantık yürütmelerini tercih ettikleri bulunmuştur. Orta sosyo-ekonomik düzeye sahip deneklerin, ahlaki yargıları incelendiğinde ise, 14–15 yaş grubunun, 12–13 yaş grubuna göre, 1. ve 2. evre ahlaki mantık yürütmesini daha çok kullandıkları, 16–17 yaşlara ulaşıldığında ise, bunların yerini 3. ve 4. evre ahlaki mantık yürütmenin aldığı görülmüştür. Ayrıca, orta sosyo-ekonomik düzey grubunda, 5. evre özellikleri de gözlenmiştir.

Page (1981) 11 ile 14 yaş arasındaki erkek ergenlerle yürüttüğü boylamsal çalışmasında, evrelerin sürekliliğini araştırmıştır. 1974 yılında 56 deneğe, 1977 yılında halen öğrenci olan 47 denekten, teste katılmayı kabul eden 35 deneğe, Kohlberg’in Ahlaki İkilem Anketi’ni uygulamıştır. İki buçuk yıl sonunda, 27 deneğin, %6 gerileme gösterdiğini; 6 deneğin ise, daha önceki evre sürecini koruduklarını bulmuştur. Ayrıca, deneklerin hiçbirinde evre atlaması gözlenmemiştir.

Thoma ve Davison (1983) 20 birinci sınıf, 20 dördüncü sınıf üniversite öğrencisi ile 40 üniversite mezunu öğrencilerinin, ahlaki gelişim düzeylerine, cinsiyet, yaş, eğitim

ve olgunlaşma değişkenlerinin etkisi olup olmadığını incelemişlerdir. Veriler, Rest'in Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) ile toplanmıştır. Analizler sonucunda, üniversitede okuyan öğrenciler ve mezun öğrencilerin, ahlaki gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın da, olgunlaşma ve diğer değişkenlerden kaynaklanmış olabileceğini göstermiştir. Mezun öğrencilerin, ahlaki gelişim düzeyleri, diğerlerine oranla daha yüksek bulunmuştur.

Nurcini ve Snyder (1983) ahlaki akıl yürütme üzerinde, model almanın ve bilişsel çıkarsamaların etkisini inceledikleri çalışmalarında, 87 lise öğrencisi üzerinde, Kohlberg'in Ahlaki Yargılar Envanteri'ni uygulamışlardır. Sonuçlar, ahlaki akıl yürütmenin, modelin statüsüne bağlı olarak sistemli bir biçimde değiştiğini göstermiştir. Yüksek statülü model, orta ve düşük statülü modelden daha etkili bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, eğitimde, hem bireyin bulunduğu ahlaki aşamaya dikkat edilmesi gerektiğini, hem de atıf yapılan kaynağın önemli olduğunu göstermiştir.

Rest ve diğerleri (2000) Kohlberg'in ahlaki yargı çalışmasına yapılan bütün bu eleştirilere dayanarak yeni bir ahlaki yargı modelini (Yeni Kohlbergçi Yaklaşım) sunmuşlardır. a) Kohlberg gibi, bu yaklaşımın başlangıç noktası da, tanımayı vurgulamaktadır. b) "Hak", "görev", "adalet", "sosyal düzen" ve "karsılıklık" yerine bireylerin davranışlarına odaklanmaktadır. c) Ahlaki değişimin, zaman içerisindeki bilişsel portresini çizmektedir. d) Geleneksel ahlaki düşünceden, geleneksel ötesi ahlaki düşünmeye kadar olan yetişkin ve ergenlerin, gelişimsel değişimini karakterize etmektedir.

Ferns ve Thom (2001) Kohlberg'in teorisindeki ahlaki yargıların gelişimsel aşamalarının, kültürel olarak evrensel olduğu yargısını araştırmak amacıyla beyaz (Afrikalı ve İngilizce konuşan) ve siyah (Sohha, Yhosa ve Zuh dillerini konuşan) Güney Afrikalı ergenlerin ahlaki gelişimlerini kültürler arası olarak incelemiştir. Sonuç olarak, beyaz ergenler, Kohlberg'in teorisine uygun bir biçimde ahlaki gelişim gösterirken; siyah ergenler, farklı bir örüntüde gelişim göstermişlerdir. Bu bağlamda batıcı, geleneksel norm ve değerler, ebeveyn tutumları, daha önceki hükümet sisteminin ayrımcı tutumlarının siyah ve beyaz ergenler üzerindeki etkileri gibi tarihsel faktörlerin, bu araştırmada da etkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, ahlaki gelişimde kültürel, sosyal ve tarihi etmenlerin en önemli etkiler olduğu görülmüştür.

Barone (2004) Malezyalı 400 ortaokul öğrencisinin, normlara uyum ve değer algılarını incelemiştir. Araştırmasında, Değer/Davranış Anketi'ni kullanmıştır. Araştırma sonuçları, adölesanların sosyal normlara karşı yüksek düzeyde uyum gösterildiğini ortaya çıkarmıştır. Bazı öğrencilerin okul kurallarını çok katı olarak gördüklerini ve eğitimde, ahlak gelişimine önem vermesi ile bu durumun iyileşebileceğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin ahlaki anlayışta, aktif ve yapıcı oldukları saptanmıştır.

Koenig ve arkadaşları (2004) sosyo-ekonomik düzeyi düşük 5 yaş grubu çocuklarından; fiziksel olarak kötüye kullanılmış, reddedilmiş ve kötü davranılmamış çocuk olmak üzere, toplam 82 çocuk üzerinde yaptıkları bir araştırmada, çocukların ahlaki gelişimlerini, özgeci davranışlar, ahlaki suçlar ve ahlaki gelişimle ilgili duygular açısından gözlemsel olarak ölçmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, kötü davranılmamış çocuklarla karşılaştırıldığında, fiziksel olarak kötü muamele gören çocukların, daha fazla çalma davranışları gösterdikleri, bunun yanında reddedilen çocukların, önemli bir oranda hilekâr davrandıkları ve daha az kurala uyan davranış içinde bulundukları görülmüştür. Bunlara ek olarak, kötüye kullanma durumu ile ahlaki konuların birçoğunda, cinsiyetler arası farklar da görülmektedir. Fiziksel olarak kötü davranılan kız çocuklarının, reddedilen kız çocuklarından daha az suçluluk duygusu içinde oldukları ve daha az bağış davranışı gösterdikleri elde edilmiştir.

White ve arkadaşları (2004) 218 ebeveyn ve ergen üzerinde yaptıkları bir araştırmada, ebeveynlerin ahlaki düşünceleri ile aile süreçlerinin, ergenlerin ahlaki düşüncelerini toplumsallaştırma üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Olson ve arkadaşlarının (1992) Çevresel Modeli ve White'in (2000) Aile Toplumsallaşması Modelinin (yüksek uyum, birliktelik ve iletişim içinde olan aile yapısının, bunlara sahip olmayanlara göre), ebeveyn ile ergen ahlaki değerlerin aktarılmasında etkili olduğunu düşünerek, araştırmalarının teorik çatısını oluşturmuşlardır. Araştırma bulguları, algılanan aile birlikteliği ve iletişiminin, "baba-ergen" ahlaki düşünce ilişkisini etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Her iki ebeveynin ahlaki özellikleri, ergenin ahlaki özelliklerinin en önemli tahmin edicisi olarak bulunmuştur. Uyum, birliktelik ve iletişim aile süreçleri birçok noktada, ergenin, ahlaki özelliklerini önceden tahmin etmiştir.

Bore, Mumra, Kerridge, Powis (2005) Avusturalya, İsrail, Yeni Zellenda, İskoçya ve İngiltere'nin farklı bölgelerinde bulunan 11 tıp okulu öğrencileri ve 84 psikoloji bölümü öğrencileri olmak üzere toplam 7864 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmalarında, cinsiyet, yaş, kültür ve eğitim değişkenlerinin ahlaki yargıya etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, yaşı daha ileri olan öğrencilerin, daha yüksek düzeyde ahlaki yönelime sahip oldukları (toplulukçu ahlak anlayışı), özellikle, bunun, kadınlar için daha belirgin olduğu bulunmuştur. Ayrıca, örneklem grupları arasında bazı kültürel farklar bulunmuştur. İsrail örneklemini, daha yüksek ahlaki yönelim puanı gösterirken; Avusturalya örneklemini, daha düşük ahlaki yönelim puanı göstermiştir. Elde edilen bu bulgular, ahlaki yönelim puanının, ahlaki ikilemleri çözmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Sniras ve Malinauskas (2005) Litvanya'daki bir ortaokulda eğitim gören, 10–12 yaş (258), 13–15 yaş (294) öğrencinin, ahlaki beceri düzeylerini incelemişlerdir. Veriler, Ahlaki Beceri Envanteri ile toplanılmıştır. Analizler sonucunda, 13–15 yaş grubu öğrencilerin, diğerlerine karşı daha duyarlı oldukları bulunmuştur. Ayrıca, 10–12 yaş grubundaki öğrencilere oranla, başkalarını avutmaya daha fazla çaba gösterdikleri saptanmıştır.

Nather (2013) çalışmasında Kuveyt Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerin ahlaki düşünme becerilerini ve eğitim seviyelerinin ahlaki düşünme yetenekleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya Müslüman ve yaşları 17–25 arasında olan 90 erkek öğrenci; birinci sınıftan 30, ikinci sınıftan 25, üçüncü sınıftan 24, dördüncü sınıftan 11 kişi katılmıştır. Araştırmada Kohlberg'in bilişsel ahlaki gelişim modeline dayandırılmış ve ahlaki muhakemeyi değerlendiren DIT kullanılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların ağırlıklı olarak Kohlberg'in ahlaki yargı teorisinde olduğu gibi geleneksel düzeye sahiptirler. Ayrıca ahlaki düşünmede eğitimin etkisi görülmemiştir.

2.3.2. Ahlaki Gelişim İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çileli (1981) “14–18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi” isimli çalışmasını yapmıştır. Bu çalışmada verileri Kohlberg'in Ahlaki İkilem Anketi ve Rest'in Görüşleri Belirleme Test'i ile toplamıştır. Deneklerin her iki anketten aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi

incelemiş ve ilişkinin beklenenden düşük olduğunu bulmuştur. Kohlberg'in Ahlaki İkilem Anketi'nin yaş değişkenine duyarlı olduğunu ve ahlaki gelişim basamaklarını beklenen doğrultuda belirlediğini ileri sürmüştür.

Güngör (1981) "Değerler Psikolojisi" isimli eserinde değerler hiyerarşisi, ahlaki gelişme aşamaları ve değerler, suç anlayışı ve ahlaki hüküm incelemesine yer vermiştir. Araştırmasında Kohlberg'in öykülerinden birini düzenleyerek kullanmıştır. Aynı zamanda da bireyin kendi kendine ahlak puanı vermesi esasına dayalı "Öz Ahlaki Değerlendirme Ölçeğini" geliştirmiştir.

Koyuncu (1983) öğrencilerin bulunduğu cinsiyet rolü gelişim evreleri ile ahlaki gelişimlerini karşılaştırmak amacıyla Michigan Eyalet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Siyasal Bilimler Bölümünün üçüncü sınıfına devam eden 69 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin %71'inin geleneksel, %29'unun gelenek ötesi ahlaki gelişim evresinde olduğunu saptamıştır. Ayrıca, kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet rolü kimlikleri ile ahlaki gelişimleri arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Akkoyun (1987) "Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı" isimli çalışmada verileri; Duygusal Empati Ölçeği ve Rest'in Görüşleri Belirleme Testi ile toplamıştır. Görüşleri Belirleme Testi'nin uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin çeşitli bölümlerinde ve öğretmenlik sertifikası programlarında okuyan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Buna göre, Görüşleri Belirleme Testi'nin İngilizce-Türkçe formları uygulamaları arasında korelasyon katsayısı 0.64 olarak saptanmıştır. Dört öykü için P değerinin düzeltilmiş iç tutarlık korelasyon katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Görüşleri Belirleme Testi'nin Türkçe formunun öykülerinden dördünün kültürümüze uygun olduğu hakem görüşlerine göre belirlenmiş, uygun değişiklik yapılmıştır. Verilerin analizinde duygusal empati ile ahlaki yargı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Koca (1987) ilköğretim birinci sınıfa devam eden yedi yaşındaki çocukların, ahlaki yargılarına cinsiyet, annenin eğitim durumu, kardeş sahibi olup olmama, anaokuluna gidip gitmeme gibi değişkenlerin etkisi olup olmadığını araştırmıştır. 120 (60 kız, 60 erkek) çocuk üzerinde yapılan çalışmada veriler, çocukların yargıda bulunacakları ikilemlerin bulunduğu sekiz öykü çifti aracılığıyla mülakat yöntemi ile toplanmıştır. Her bir öyküdeki ahlaki karara, yukarıda belirtilen değişkenlerin etkisi olup olmadığı analiz

edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından, Tanrı cezasına olan inanç ile iyi niyet-bencil niyet ikilemi ile ilgili olarak yapılan yargılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Annenin eğitim durumu değişkeni açısından, tanrı cezasına olan inanç ile haklı-haksız kavramları; gerçeğin abartılması – bencil yalan ikilemi ile yapılan yargılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kardeş sahibi olup olmama değişkeni açısından, haklı-haksız kavramları ve ceza türlerini sıralama birleşimleri ile ilgili olarak yapılan yargılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Anaokuluna gidip gitmeme değişkenine göre ise, Tanrı cezasına olan inanç ile gerçeğin abartılması bencil yalan ikilemi ile ilgili yapılan yargılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Temel (1991) “Yetiştirme Yurdunda ve Ailesinin Yanında Kalan 14–18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri ile Ahlak Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli araştırmasında 500 gence, BEM Cinsiyet Rolü Envanteri ile Görüşleri Belirleme Testi’ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, yetiştirme yurdunda kalan ile ailesinin yanında kalan gençlerin cinsiyet rolü kimliği ve ahlaki gelişimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Güngör (1993) Değerler Psikolojisi adlı çalışmasında Kohlberg’in “hayat kurtarmak için ilaç çalma” öyküsünü kullanarak 19–24 yaş arasında 100 kadın ve 100 erkek üniversite öğrencisi ile 40 yaşın üstünde yükseköğrenim görmüş 100 kadın ve 100 erkek olmak üzere toplam 400 denekte ahlaki gelişim düzeyini incelemiştir. Güngör’ün bulgularına göre, deneklerin beş tanesi hariç, hepsi ahlaki gelişmenin son düzeyine ulaşmış bulunmuştur. Bu düzeyde, iki alt evre bulunduğundan, deneklerin bazılarının “sosyal sözleşme”, bazılarının ise, “evrensel ahlak ” evresinde oldukları bulunmuştur.

Kaya (1993) Bazı kişisel değişkenlere göre üniversite öğrencilerinin ahlaki yargılarını incelemiştir. Araştırmasını 432 kız, 643 erkek öğrenci üzerinde yürütmüştür. Üniversite öğrencilerinin geleneksel düzeyde ahlaki yargı yeteneklerine sahip olduğunu, ahlaki yargı yeteneği ile yaş, mezun olunan orta öğretim kurumu, akademik başarı, zekâ, yaşamının çoğunu geçirdiği yer, anne-babanın öğrenim durumu ve meslekleri, ailede birlikte yaşadığı kişi sayısı, kardeş sayısı ve kardeşlerin doğum sırası, ailenin ekonomik durumu arasında ilişkinin olmadığını saptamıştır.

İlgar (1996) “Denetim Odağının Değer Sistemleri Ahlaki Gelişim Düzeyi ve Öz-Ahlaki Değerlendirme Üzerindeki Etkileri” isimli araştırmasını 278 öğrenci ile

yapmıştır. Araştırmada Denetim Odağı Ölçeği ve Öz Ahlaki Değerlendirme Ölçeği'ni kullanmıştır. Araştırmasında; denetim odağının değerler sistemlerini etkilediğini, ahlaki yargı düzeyini etkilemediğini, öz ahlaki değerlendirmede etkili olduğunu fakat cinsiyet ve üniversite yaşantısında etkili olmadığını bulmuştur.

Cesur (1997) bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde ahlaki yargı yeteneğini incelemiştir. Araştırmaya 18–35 yaş arasında 114 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Görüşleri Belirleme Testi ile Mantıklı Düşünme Testi'ni (MDT) kullanmıştır. Araştırmada, ahlaki yargı yeteneğini seviyesi ile yaş, eğitim düzeyi ve bilişsel gelişim düzeyi arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Bilişsel gelişim seviyesi ile eğitim seviyesinin olumlu ilişki gösterdiği sonucuna varmıştır.

Ersoy (1997) “Adalet Alanında Çalışan ve Bu Konuda Eğitim Görenlerin Ahlaki Gelişim Evrelerinin İncelenmesi” konulu araştırmada veriler, Rest'in Görüşleri Belirleme Testi ve Kontrol Odağı Ölçeği ile toplanmıştır. Kontrol odağı ile ahlak gelişimi evreleri arasında fark bulunmamıştır.

Oktay (2001) iş etiği alanında, kişilerin ahlaki yargılarıyla gerçek davranışları arasındaki farklılıkları incelemiştir. Gerçek davranışları ölçmek zor olduğu için araştırmada ahlaki davranış niyetlerini ölçmüştür. Analizler sonucunda, ahlaki yargı ile ahlaki davranış arasında farklılık olduğunu belirlemiştir. Ahlaki yargılardaki farklılıkların değer yargılarındaki farklılıklardan kaynaklandığını, öğrenciler ile yöneticilerin ahlaki olmayan davranışları engelleyen faktörlerin önemi konusunda farklı algılamalarının olduğunu görmüştür.

Çifçi (2001) Ahlaki yargı yeteneği ile cinsiyet, yaş, kültür, gidilen okul türü, kardeş sayısı, mezhep, evde din konusunun konuşulma sıklığı ve ailenin İslam dininin emirlerine uymaya zorlaması gibi değişkenlerin ilişkisini 401 öğrenci üzerinde incelemiştir. Araştırmasında, Lind'in Ahlaki Yargı Testi (MUT) ve Ahlaki Atmosfer Anketi'ni (MAF) kullanmıştır. Araştırma sonucunda; ailenin çocuğunu İslam dininin emirlerine uymaya zorlamasının her iki grup için de ahlaki yargılamayı olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğunu, Almanya'daki Türk öğrencilerin ve erkek öğrencilerin ahlaki yargı puanlarının daha iyi olduğunu belirlemiştir.

Özgüleç (2001) “7–11 Yaşlarındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi” konulu çalışmasında, 7–11 yaşlarındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimini belirlemek ve ahlaki yargıyı etkileyebilecek bazı faktörlerin etkisini araştırmıştır. Örneklem, Ankara il merkezinde bulunan düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden semtlerden tesadüfi örneklem yoluyla seçilen beş ilköğretim okulunun birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarına devam eden 150 kız ve 150 erkek olmak üzere toplam 300 çocuktan oluşmaktadır. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu” ve çocukların herhangi bir problem durumunda varacakları ahlaki yargıyı belirleyebilmek için Piaget’in geliştirdiği “Öykü ve Problem Durumları” ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri ile çocukların ahlaki yargıları arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır. Ancak yaş değişkeni ile çocukların ahlaki yargıları arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür.

Hatunoğlu (2003) “Farklı Ahlaki Gelişim Düzeylerinde Bulunan Üniversite Öğrencilerinin Kendilerinin ve Toplumun Ahlak Düzeylerini Değerlendirmeleri ve Psikolojik Belirti Düzeylerinin Karşılaştırılması” isimli araştırmasında Kısa Symptom Envanteri, Ahlaki Gelişim Ölçeği, Toplumsal Ahlaki Değerlendirmen Ölçeği ve Öz Ahlaki Değerlendirme Ölçeği’ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda; ahlaki gelişim düzeyleri ile Toplumsal Ahlak Değerlendirme ve Kısa Symptom Envanteri puanları arasındaki ilişkiyi anlamsız bulunmuştur. Bununla birlikte Kısa Symptom Envanteri ile Öz Ahlaki Değerlendirme arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bireylerin kendilerine verdikleri ahlak notu yükseldikçe psikolojik belirti düzeyinin düştüğü saptanmıştır.

Şengün (2003) “Ahlaki Düşünce ve Yargıları Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi” isimli çalışmada, ahlaki öykü örnekleri ile kişisel bilgi formu kullanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin cinsiyet, başarı durumu, kavrama gücü gibi bazı özellikleri ile ahlaki düşünce ve yargılarının öykülere göre farklı sonuçlar verdiğini saptamıştır

Seçer (2003) Yoğun Düşünce Eğitimi programının, 13 ve 14 yaşları arasındaki öğrencilerin hata sayısı, tepki süresi ve ahlaki yargı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada 354 öğrenciye, Görüşleri Belirleme Testi ve Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi 20’yi (MFF20) uygulamıştır. Araştırma sonucunda, yoğun düşünce eğitimi programına katılan deney grubu öğrencilerinin tepki süresi, hata sayısı ve ahlaki yargı

düzeyi son test puan ortalamalarını, kontrol grubuna göre önemli düzeyde yüksek bulmuştur.

Tola (2003) ilkokul 5. sınıf çocuklarında ahlaki yargı ile ana baba tutumları arasında çocuğun yaş, cinsiyet, aile geliri, anne eğitimi, baba eğitimi ve bakım şekline göre ilişki olup olmadığını ele aldığı çalışmasını, 100 kız, 100 erkek toplam 200 çocuk üzerinde yürütmüştür. Ahlaki yargı ile ilgili veriler, Piaget'in (1972) geliştirdiği öykü ve problem kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; çocukların birinci öyküdeki anne-baba davranışlarına ilişkin verdikleri cevaplarda çocuklar arasında yaş, cinsiyet, anne eğitimi, baba eğitimi, çocuk bakımı değişkenleri açısından önemli bir farklılık bulunmamıştır. İyi niyet-çok zarar ve kötü niyet-az zarar ikilemini içeren öyküye verilen cevaplar ile çocuğun yaş, anne tutumu, baba tutumu değişkenleri açısından önemli bir fark bulunmazken, cinsiyet, ailenin gelir değişkenleri açısından önemli bir fark bulunmuştur. Haklı ve haksız kavramları ile ilgili olan dördüncü öyküye verilen cevaplar ile çocuğun yaş, cinsiyet, gelir, anne eğitimi, baba eğitimi ve anne tutumu değişkenleri açısından önemli bir farklılık bulunmamıştır. İyi niyetli hırsızlık-bencil niyetli hırsızlık ile ilgili olan beşinci öyküye verilen cevaplar ile yaş, cinsiyet ve baba eğitimi değişkenleri açısından önemli bir fark bulunmazken, anne eğitimi değişkeni açısından önemli bir fark bulunmuştur. Gerçeğin abartılması-bencil yalan ikilemi ile ilgili olarak sekizinci öyküye verilen cevaplar sonucunda, çocukların bencil yalan söylemeyi daha ağır bir suç olarak nitelendirdikleri bulunmuştur.

Acuner (2004) araştırmasını 14–18 yaş arası 437 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırmasında öğrencilerin genellikle geleneksel ahlaki yargı düzeyinde olduğunu bulmuştur. Okul türü, sınıf ve öğrencilerin annelerinin dindarlığını algılayış biçimi ile bazı ahlaki yargı yetenek evre puanları arasında istatistiksel farklılığın olduğunu bulmuştur.

Çapan (2005) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ahlaki yargılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmada, amaca yönelik olarak Ahlaki Yargı Ölçeği'ni geliştirmiştir. Araştırmada, Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanları ile yaş, yaş grupları, kardeşe sahip olma durumu, kaçınca çocuk olduğu, anne ve babanın öğrenim durumu, okul öncesi eğitim alıp

almama durumu ve ailenin ekonomik durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur.

Çırak (2006) araştırmasında üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri, bunları etkileyen faktörler ve üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemiştir. Üniversite öğrencilerinin Kişisel Yönelim Envanterinin, Zamanı İyi Kullanma ve Desteği İçten Alma Düzeyleri Alt Ölçekleri Puanlarına göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu bulmuştur.

Güler (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ortaöğretim okullarında Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin ahlaki gelişime etkisinin araştırılmasıdır. Bu çalışma, spor yapan kız öğrencilerin ahlaki yargı düzeyinin, spor yapan erkeklere göre daha yüksek olduğu, spor yapmayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ahlaki yargı düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığı, spor yapan öğrencilerin ahlaki yargı düzeyinin spor yapmayanlara göre daha yüksek bulunması ve sonuç olarak sporun ahlaki yargı düzeyini olumlu olarak etkilediğini göstermiştir.

Akyürek (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ilköğretim 6. 7. 8. sınıf DKAB derslerinin öğrencilerin ahlaki gelişimine etkisinin Kohlberg'in kuramı dikkate alınarak değerlendirilmesidir. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre değerlendirmenin temel amaç olduğu araştırma, DKAB dersi öğretim programındaki ahlaki konulara ilişkin yargıları öğrencilerin nasıl açıkladıkları araştırılmıştır. Cinsiyet ve ahlaki gelişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, kız öğrencilerin anne-babaya itaat fikrine daha bağlı oldukları görülmüştür. Kız öğrenciler ahlaki davranışlarında başkalarının takdir ve onayına daha çok önem vermişlerdir. Yaşın artması ile ahlaki gelişim düzeyinin yükselmesi ile öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyleri ile anne-babanın öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ailelerin gelir durumu ile öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde geleneksel döneme dâhil olan öğrencilerin çoğunun alt gelir grubunda olduğu görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, ahlaki davranışlarında anne-babasını örnek aldıkları ortaya çıkmıştır.

Çiftçi (2008) tarafından yapılan araştırmada, disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri, bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılmasını amaçlanmıştır. Ayrıca disiplin cezası alma durumunu; ahlaki yargı yeteneği, bilişsel çarpıtma, empatik beceri, cinsiyet, ailesinde dayanın olup olmaması, ailesinde zararlı madde kullanma alışkanlığının olup olmaması, doğum sırası, sınıf düzeyi, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, hayatın çoğunun geçtiği yerleşim yeri ve ailenin gelir durumu” faktörlerinin yordayıp yordamadığını saptamak amacıyla planlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Disiplin cezası alan lise öğrencilerinin bilişsel çarpıtma puan ortalamalarının disiplin cezası almayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Disiplin cezası alan lise öğrencilerinin empatik beceri puan ortalamalarının disiplin cezası almayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca disiplin cezası alma durumunu etkileyen faktörler incelendiğinde, çeşitli faktörler arasından ikili lojistik regresyon analizi uygulaması sonucunda, öğrencilerin “bilişsel çarpıtmaları” ve “empatik becerileri” disiplin cezası almada risk faktörleri olduğu bulunmuştur.

Seydooğulları (2008) yaptığı çalışmada lisede öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğinin demokratik ve otoriter anne ile demokratik ve otoriter baba tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca ahlaki yargı yeteneğinin cinsiyete, lise türüne, annenin ve babanın eğitim durumuna ve öğrencilerin sosyo- ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Araştırma sonucunda lisede öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının annenin demokratik ve otoriter oluşuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğinin annenin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, annesi üniversite ve lise mezunu olan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanı, annesi ilkokul mezunu olanlarınkine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

İz (2009) “Kohlberg’in Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramına” göre hemşire öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerinin belirlenmesini amaçladığı araştırmanın sonuçlarına göre; hemşire öğrencilerin geleneksel dönem özelliklerine uygun ahlaki yargılamalarda bulundukları saptanmıştır. Bu durum, Kohlberg’in kuramında belirttiği,

bireylerin çoğu ahlaki yargılamalarını geleneksel dönemde yapar genellemesiyle uyumludur.

Çitemel (2010) lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yetenekleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı incelemiştir. Ayrıca lisansüstü öğrencilere ait bazı bağımsız değişkenlerin lisansüstü eğitim gören öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerine, psikolojik belirtilerine, öz ahlaki değerlendirmelerine ve toplum ahlaki değerlendirmelerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yetenek düzeyleri gelenek sonrası düzeyde bulunmuştur. Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerde psikolojik belirtilerin görülme sıklığı düşük bulunmuştur. Fakat lisansüstü eğitim takıntılı düşüncelere, depresyon ve şüphecilikle ilgili belirtilerin yaşanmasına neden olabilmektedir. Ahlaki yargı yeteneğinin psikolojik belirtiler için bir faktör olduğu ve ahlaki yargı yeteneği ile fobik anksiyete ve psikotizm arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet, program türü, enstitü birimi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, barınma şekli, yerleşim birimi lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yetenek ve düzeylerinde anlamlı bir faktör değildir.

Gündüz (2010) üstün zekâlı çocuklarda ahlaki gelişimi ve eğitimi konulu çalışmasında üstün zekâlı çocukların genel gelişim özellikleri, ahlâk duygusu, ahlâkî muhakeme ve ahlâkî duyarlılık kavramları çerçevesinde ahlâk gelişimleri incelendi. Üstün zekâlı çocukların yaşıtlarına göre daha erken yaşlarda ahlâkî duyarlılık sergiledikleri, ahlaki yargı düzeylerinin daha üst düzeyde gerçekleştiği ve daha yüksek ahlâkî potansiyele sahip oldukları tespit edildi.

Özkara (2010) ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yetenek düzeyleri, sosyal destek algıları ve psikolojik belirtileri incelenmiştir. Ayrıca ahlaki yargı yeteneğinin cinsiyete, lise türüne ve algıladıkları sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ahlaki yargı yetenek düzeyleri gelenek öncesi geleneksel ve gelenek sonrası olan bireylerin sosyal destek algı düzeylerinin birbirinden farklılık göstermediği, ahlaki yargı yetenek düzeyi arttıkça psikolojik belirtilere sahip olma düzeyinin arttığı ve farklı ahlaki yargı yetenek düzeylerine sahip bireylerin sosyal destek algılarının yükseldikçe psikolojik belirtilerinin azaldığı bulunmuştur.

2.3.3. Cinsiyet Rollerine İlgili Araştırmalar

Zeldow ve Greenberg (1980) yaptıkları araştırmada tıbbi ve psikolojik yardım aramaya ilişkin tutum ve davranışları, toplumsal cinsiyet rolleri açısından liberal ve tutucu olma boyutunda incelemişlerdir. Araştırmaya 80 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre liberal bireylerin tutuculara göre psikolojik yardım servislerinden yardım aramaya daha hazır oldukları saptanmıştır. Liberallerin aynı zamanda psikoterapide daha fazla kalabildikleri ve doktora gitmeye ilişkin daha olumlu tutum gösterdikleri belirlenmiştir. Tutucuların psikolojik yardım aramaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olmalarına rağmen bir problemle karşılaştıklarında psikoterapistle gitme konusunda isteksizken, doktora gitmeye daha gönüllü oldukları belirlenmiştir.

Williams ve Andersen (1987) çalışmalarında, lise öğrencilerinde cinsiyet rolleri ile okul içindeki statüleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu bağlamda 671 yöneticiye önceden belirlenmiş olan dört statü (çalışkan öğrenci, lider öğrenci, sportmen öğrenci ve popüler öğrenci) sunulmuş ve lise yıllarında hatırlanan statülerini yazmaları istenmiş ve ayrıca bu yöneticilere BEM Cinsiyet Rollerine Envanteri uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; “çalışkan öğrenci” statüsünün erkeksi cinsiyet rolü ile, “lider öğrenci” statüsünün kadınsı cinsiyet rolü ile, “sportmen öğrenci” statüsünün erkeksi cinsiyet rolü ile ve “popüler öğrenci” rolünün ise androjen cinsiyet rolü ile yüksek korelasyona sahip olduğu bildirilmiştir.

Good, Dell ve Mintz (1989) 401 erkek üniversite öğrencisi ile yapmış oldukları araştırmada, erkeksi cinsiyet rolü ile yardım alma tutumu arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Erkeksi cinsiyet rolü hakkındaki geleneksel tutumlar ile profesyonel psikolojik yardım almaya ilişkin olumsuz tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Erkeksi özellikler gösteren, duygusallığını gizleyen ve diğerlerine duygularını ifade etmeyen erkeklerin daha az yardım aradıkları görülmüştür.

Lye ve Biblarz'ın (1993) yapmış oldukları araştırmada, aile yaşamının ve cinsiyet rollerinin evlilik doyumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çiftlerin evlilik doyumları ile bilgileri almak için Evlilik Doyumu Ölçeği kullanılmış, cinsiyet rollerini belirlemek amacıyla BEM Cinsiyet Rollerine Envanteri uygulanmış, aile yaşamları hakkında bilgi almak için ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Ailelerin belirttikleri, aile

yaşamı ile ilgili olumlu yaşantıları arttıkça evlilik doyumlarının arttığı, ancak evlilik doyumunun cinsiyet rollerine göre farklılaşmadığı bildirilmiştir.

Park (1996) araştırmasında, bireylerin cinsiyet rolleri ile karar verme mekanizmaları ve liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. 90 katılımcıya Karar Verme Stilleri Ölçeği (Decision Sytle Scale), Liderlik Stilleri Ölçeği (Leadership Style Scale) ve BEM Cinsiyet Roller Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; erkeksi cinsiyet rolüne sahip olma ile “yönlendirici” ve “iş bölümünü gerçekleştirme” liderlik stilleri arasında anlamlı ilişki olduğu, yine erkeksi cinsiyet rolüne sahip bireylerin karar verme süreçlerinde en çok analitik düşünceyi kullandıkları bildirilmiştir. Kadınsı cinsiyet rolü ile de “fikirler ortaya atma” ve “ilişkileri kontrol etme” liderlik stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş ve bu cinsiyet rolüne sahip olanların karar verme süreçlerinde en çok “davranışsal” stili benimsedikleri rapor edilmiştir.

Cassidy ve Warren (1996) yapmış oldukları araştırmalarında, ailede eşlerin çalışma durumları ile cinsiyet rolleri eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 590 üniversite mezunu katılımcıya, çalışma durumları sorulmuş ve BEM Cinsiyet Roller Envanteri uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde; tam zamanlı bir iste çalışan bayanların yarı zamanlı çalışan bayanlara göre geleneksel kadınsı cinsiyet rolünden uzaklaştığı, evde çalışan erkeklerin de tam zamanlı çalışan erkelere göre daha düşük erkeksi cinsiyet rolü puanlarına sahip oldukları görülmüştür.

Klonsky, Jane, Turkheimer ve Oltmanns (2002) araştırmalarında cinsiyet rolleri ile kişilik bozuklukları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu amaçla; DSM-4’teki tanı ölçütlerine göre 10 kişilik bozukluğu temel alınmış ve bu kişilik bozukluklarının cinsiyet rolleri ile ilişkisini incelemek için 656 üniversite öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Yapılmış olan araştırma bulgularına göre; kadınsı cinsiyet rolüne sahip erkeklerin, antisosyal, şizotip ve kaçınan kişilik bozukluklarını, erkeksi cinsiyet rolüne sahip erkeklerin, narsistik ve kaçınan kişilik bozukluklarını, erkesi cinsiyet rolüne sahip kadınların, kaçınan kişilik bozukluğunu ve kadınsı cinsiyet rolüne sahip kadınların da, narsistik ve histrionik kişilik bozukluklarını görece diğer gruptakilere göre daha yüksek oranda yaşadıkları rapor edilmiştir.

Ang, Lim, Tan ve Yau (2004) cinsiyet ve cinsiyet rollerinin psikolojik yardım arama tutumu ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 163 öğretmen adayı öğrenci katılmıştır. Bulgulara göre cinsiyetin yardım arama tutumu üzerinde önemli etkisinin olduğu ve kadınsı rolün psikolojik yardım arama tutumuyla anlamlı ilişkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada kadınların psikolojik yardım almaya ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları ve kişisel ihtiyaçları için psikolojik yardım almaya daha istekli oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kadınsı cinsiyet rolüne sahip öğrencilerin toplum tarafından etiketlenmeden önemli ölçüde etkilendikleri bulunmuştur. Psikolojik yardım arama üzerinde cinsiyet ve cinsiyet rollerinin birbirinden bağımsız rol oynadığı saptanmıştır.

Pederson ve Vogel'in (2007) 575 üniversite öğrencisi ile yapmış oldukları araştırma bulgularına göre cinsiyet rol karmaşası yaşayan bireylerin psikolojik yardım aramaya ilişkin tutumlarının daha olumsuz olduğu ve yardım aramaya ilişkin daha isteksiz oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra cinsiyet rol karmaşasını daha fazla yaşayan bireyler etiketlenmeye daha yatkındırlar ve kendilerini daha az açarlar. Etiketlenmeye daha yatkın olma ve daha az kendini açma da psikolojik yardım aramaya ilişkin olumlu tutumlarda azalmaya ve yardım aramaya ilişkin isteksizliğe yol açmaktadır.

Oniszczenko, Jakubowska ve Stainislawiak (2011) tarafından yapılan araştırmada sosyo politik tutumlarda cinsiyet rollerinin etkisini araştırmışlardır. 18–24 yaş aralığında olan 538 üniversite öğrencisi ile 36–64 yaşları aralığında 179 evli çift üzerinde yapılan araştırma sonucunda; kadınların erkeklere göre daha liberal olduğu, orta yaş kadınların ahlaki konularda daha geleneksel olduğu, genç kadın ve erkekler arasında ahlaki ve ekonomik tutumlara ilişkin bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

2.3.4. Yurt İçi Cinsiyet Rollerine İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Aydın (1991) yapmış olduğu araştırmada, üniversite öğrencilerinde cinsiyet farkının ve cinsiyet rollerinin atılganlık seviyelerine etkisinin olup olmadığı amaçlanmıştır. Verileri elde etmek için, Cinsiyet Rollerine Değerlendirme Envanteri ve Rathus Atılganlık Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin atılganlık seviyelerinin androjeni cinsiyet rolü ile belirsiz cinsiyet rolünü

benimsemiş olanlarda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca androjen cinsiyet rolü ile kadınsı cinsiyet rolünü benimsemiş olan grup arasında da atılganlık seviyesi açısından anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Atılganlık seviyesi itibariyle önemli farklılık gösteren diğer gruplar ise kadınsı cinsiyet rolü ile erkeksi cinsiyet rolü grupları olarak bildirilmiştir.

Baran (1995) Ankara'da ocuk yuvasında kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan 7–11 yaşlarındaki çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıp yargılarının gelişiminin saptanması ve bu kalıp yargıların kazanılmasındaki bazı değişkenlerin etkisinin incelemiştir. Korunmaya muhtaç çocuklarla ailesiyle birlikte yaşayan çocuklar arasında cinsiyet kalıp yargılarının gelişimi açısından önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Dökmen'in (2000) yapmış olduğu araştırmada, bireylerin kendi cinsiyetindekilere ve diğer cinsiyettekilere ilişkin algı, cinsiyet rolleri ve depresyon arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Bu amaçla, 175 katılımcıya (87 kadın, 88 erkek) Kişi algısı  leği, Bem Cinsiyet Rolü Envanteri ve Beck Depresyon Envanteri uygulanmıştır. Deneklerin kendi cinsiyetindekileri diğer cinsiyettekilere göre daha olumlu algıladıkları, cinsiyet i-grubunun dış gruptan daha olumlu ya da olumsuz algılanmasının depresyon puanlarında anlamlı farklılığa yol amadığı ve depresyon puanlarının bu değişkenler tarafından açıklanma oranının erkeklerde değil kadınlarda anlamlı olduğu bulunmuştur.

Dökmen'in (2003) yapmış olduğu araştırmada, kendi ürününü pazarda satan, maaşlı bir işte çalışan ve ev hanımı olan kadınlar; ruh sağlığı, kontrol odağı inancı ve cinsiyet rolü bakımından karşılaştırılmış ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, çocukların yaş ortalaması, kontrol odağı inancı ve cinsiyet rolünün kadınların ruh sağlığının yordanmasında katkılarına da bakılmıştır. Toplam 255 kadından, Kısa Semptom Envanteri, Rotter'in İç Dış Kontrol Odağı  leği ve BEM Cinsiyet Roller Envanteri ile veri toplanmıştır. Pazarda ürününü satan kadınların ev hanımlarından ve çalışan kadınlardan daha çok psikopatolojik belirtiler gösterdikleri ve bu belirtilerin de çalışan kadınlara göre daha ciddi düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Üç grup kadın arasında kontrol odağı inancı bakımından yapılan karşılaştırmada, pazarcı kadınların ev hanımlarından daha düşük

kontrol odağı inancı puanları olduğu, cinsiyet rolleri açısından aralarında fark olmadığı bulunmuştur.

Aydın (2003) ergenlerde stresle basa çıkma tarzları ile cinsiyet ve cinsiyet rolleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, stresle başa çıkma tarzları ile cinsiyet rolleri arasındaki ilişkide androjen bireylerin, kadınsı ve belirsiz cinsiyet rolüne sahip bireylere göre daha fazla kendine güvenli yaklaşımı; belirsiz cinsiyet rolüne sahip olan bireylerin ise daha fazla iyimser yaklaşımı tercih ettikleri belirlenirken; kadınsı bireyler erkeksi bireylere göre daha fazla çaresiz yaklaşımı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Damarlı (2006) tarafından yapılan araştırmada ergenlerde bağlanma stilleri, toplumsal cinsiyet rolleri ve benlik kavramı arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda belirsiz toplumsal cinsiyet rolüne sahip bireylerin benlik kavramları erkeksi ve androjen toplumsal cinsiyet rolüne sahip katılımcılardan anlamlı olarak daha olumsuz olduğu, güvenli bağlanma stiline sahip katılımcıların saplantılı, korkulu ve kayıtsız bağlanma stiline sahip katılımcılardan daha olumlu benlik kavramlarına sahip olduğu, kayıtsız bağlanma stiline sahip bireyler saplantılı bağlanma stile sahip bireylerden daha olumlu benlik kavramlarına sahip olduğu, androjen bireylerin korkulu bağlanma düzeyleri belirsiz cinsiyet rolüne sahip bireylerden, saplantılı bağlanma düzeyleri erkeksi bireylerden daha yüksek olduğu ve araştırmada toplumsal cinsiyet rolü, bağlanma stilleri ve benlik kavramı arasında anlamlı korelasyonlar olduğu bulunmuştur.

Ümmet (2007) üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ile aile ortamları arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet rollerine ve çeşitli demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamaktır. Bu amaçla katılımcıların sosyal kaygı düzeyleri; aile ortamları, cinsiyet rolleri ve çeşitli bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısı) açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ile aile ortamları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet rollerine göre de anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konulmuştur. Sosyal kaygının, demografik değişkenlerden yaş, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi

değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, buna karşın cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerine göre sosyal kaygı düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aliyev (2008) cinsiyetin, kişiliğin ve cinsiyet rollerinin üniversite eğitimi için alan seçiminde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin okudukları fakültelere göre kişilik ve cinsiyet rolleri bakımından farklılaştığını göstermekte, bu da üniversite eğitimi öncesinde meslek seçimi aşamasında kişiliğin ve cinsiyet rollerinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çiftçi (2011) anne- babaların ve öğretmenlerin cinsiyet rolleri algısı ile 60–72 aylık okul öncesi çocuklarının akranları ile olan etkileşimleri ve oyuncak tercihleri arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırma bulguları, babaların erillik cinsiyet rol algısının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Gözlem sonuçları kız ve erkek çocuklarının farklı etkinlikleri tercih ettiklerini ve bu etkinliklerde harcadıkları zamanın anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir. Erkekler güç, hız ve dayanıklılık gerektiren oyunları tercih ederken, kızlar bakım vermeyi, ebeveyn rolünde olmayı ve grup içi etkileşimleri gerektiren etkinlikleri tercih etmişlerdir. Erkek çocuklar daha büyük gruplarla geniş alanlarda yapılan etkinlikleri tercih ederken, kız çocuklar daha küçük gruplarla dar alanlarda oynanabilen oyunları tercih etmişlerdir. Ayrıca bu yaş grubundaki çocukların genellikle kendi hemcinsleri ile oynamayı tercih ettikleri, karşı cinsten arkadaşları ile sınırlı düzeyde etkileşime geçtikleri gözlenmiştir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin dişil ve eril cinsiyet rol algısı ile çocukların tercih ettikleri bazı etkinlikler arasında anlamlı ilişki olduğu bulgular arasındadır.

Marçıl (2012) tarafından üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin sahip olacakları iş hayatlarında sergileyecekleri tutumları cinsiyet faktörüyle belirlemektir. Cinsiyet farklılıklarının etkisini incelemek üzere ülkemizde öğrenim vermekte olan 42 üniversitede öğrenim gören 158 üniversite öğrencisinden oluşan örneklemeler kullanılmıştır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin ahlaki değerlendirme ortalamaları ve eğilimlerini belirlemek amacıyla akademik, sosyal ve kişisel yaklaşımlarını belirleyen veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinde etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Özdemir (2012) üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının kişilik, kendini saklama ve cinsiyet rolleriyle ilişkisinin incelenmesi

amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda; üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumlarını yordamada eşitlikçi ve gelenekçi cinsiyet rolleri, kendini saklama, deneyime açıklık, cinsiyet, yardım deneyimi, problem durumunda ilk başvurulacak kaynak, sınıf düzeyinin önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Yumuşak başlılık, nevrozizm, dışa dönüklük, sorumluluk, yardım alan tanıdığı olup olmamasının ise önemli rol oynamadığı saptanmıştır. Araştırmada kadınların psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının erkeklerinkinden daha olumlu olduğu ve dördüncü sınıf öğrencilerinin tutumlarının diğerlerinininkinden daha olumsuz olduğu saptanmıştır. Anne ve baba eğitim düzeyi tutumlarda önemli bir farklılığa yol açmamıştır. Daha önce psikolojik yardım alanların daha olumlu tutuma sahip oldukları görülürken; yakın çevresinde psikolojik yardım alan bir tanıdığı olanlarla olmayanların farklılaşmadığı saptanmıştır. İlk başvurulacak kişiye göre ise profesyonel yardıma başvuran öğrencilerin tutumlarının ilk önce arkadaşına, anne babasına başvuran ve hiç kimseye başvurmamayanlardan daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Gök (2013) tarafından yapılan çalışmada 371 evli kadın ve erkeğe araştırmacı tarafından hazırlanmış olan görüşme formu ve Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, evli kadın ve erkeklerin sosyo demografik ve aile özelliklerinin büyük oranda aile işlevlerini etkilediği, kök ailelerinde yerine getirilen toplumsal cinsiyet rolleriyle karşılaştırıldığında kendi ailelerindeki durumun daha olumlu olduğu görülmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri açısından her üç durumun (kök ailedeki, kendi ailelerindeki, ideal olarak gördükleri) sonuçları değerlendirildiğinde, özellikle ev içi rollerin diğer rollere göre daha fazla direnç gösterdiği görülmektedir.

Kodan (2013) tarafından yapılan çalışmada evli bireylerin evlilik kalitesi, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada 639 evli bireye "Evlilik Yaşam Ölçeği", "Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeği" ve "Yaşam Doyumu Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bireylerin evlilik kalitesi, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam doyumları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaş, çocuk sahibi olma, çocuk sayısı, aile içi müdahaleye göre evlilik kalitesi; cinsiyet, yaş, eşin çalışma durumu, evlilik süresi, çocuk sahibi olma, evlilik biçimi, aile tipi, yaşadığı şehir, eğitim düzeyi, eş eğitim düzeyi, meslek, eş mesleği, ailenin ortalama aylık

gelirine göre toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları arasında; cinsiyet, eşin çalışma durumu ve ailenin ortalama aylık gelirine göre yaşam doyumları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları, verilerin çözümü ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelidir ve betimsel araştırma türüne örnektir. Bu araştırmada araştırmacı, doğal olarak ortaya çıkabilecek ilişkileri bulmak ve tanımlamak için, herhangi bir şekilde bu olguları değiştirmeye çalışmadan, araştırmayı yürütmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

3.2. Araştırma Evreni

Çalışma evrenini, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında, Erzurum merkez resmi ortaokullarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. 2014 yılındaki istatistiki verilere göre Erzurum merkezinde bulunan ortaokul öğrencilerin sayısı 25.664 kişiden oluşmaktadır (Erzurum, MEB, 2014).

3.3. Araştırma Örnekleme

Ulaşılmayı hedeflenen 1519 öğrenciye ulaşılmış ve tutarlılık kontrolü sonucunda 142 form çıkarılmıştır. Böylece araştırma 1377 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örnekleme belirlemek için olay örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygulama yapılacak okullar bulundukları bölgelerin gelir durumuna göre tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Erzurum'un merkezinde bulunan ortaokulların sayısı Aziziye ilçesi 13, Yakutiye ilçesi 32, Palandöken ilçesi 20'dir. Araştırmaya Aziziye ilçesinden 2, Yakutiye ilçesinden 3, Palandöken ilçesinden 3 ortaokul dahil edilmiştir.

Örnekleme oluşturan ortaokul öğrencileri ile ilgili demografik bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Örneklemle İlgili Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgilerin Dağılımı		N	%
Cinsiyet	Kadın	724	52.6
	Erkek	653	47.4
Yaş	10–11 yaş	229	16.6
	11–12 yaş	348	25.3
	12–13 yaş	284	20.6
	13–14 yaş	516	37.5
Sınıf Düzeyi	5.Sınıf	369	26.8
	6.Sınıf	295	21.4
	7.Sınıf	301	21.9
	8. Sınıf	412	29.9
Ailedeki Kişi Sayısı	2 kişi	32	2.4
	3 kişi	71	5.2
	4 kişi	320	23.2
	5 kişi	482	35.0
	6 kişi	269	19.5
	7 kişi	137	9.9
	8 kişi	66	4.8
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	156	11.3
	İlkokul Mezunu	500	36.3
	Ortaokul Mezunu	296	21.5
	Lise veya Dengi Okul Mezunu	291	21.1
	Yüksek Okul veya Üniversite Mezunu	134	9.8
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	54	3.9
	İlkokul Mezunu	237	17.3
	Ortaokul Mezunu	270	19.6
	Lise veya Dengi Okul Mezunu	408	29.6
	Yüksek Okul veya Üniversite Mezunu	408	29.6
Gelir Düzeyi	Düşük	74	5.4
	Orta	1067	77.5
	Yüksek	236	17.1
Anne Baba Birliktelik Durumu	Birlikte Yaşıyorlar	1362	98.9
	Ayrı Yaşıyorlar	15	1.1

3.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla ortaokul öğrencilerine ahlaki gelişim düzeylerini belirlemek için James Rest tarafından 1979 yılında geliştirilen "Görüşleri Belirleme Testi", cinsiyet rollerini belirlemek için Bem tarafından 1974 yılında geliştirilen "Bem Cinsiyet Roller" envanteri ve öğrencilerin kişisel bilgilerine ulaşabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgiler Formu" uygulanmıştır.

3.4.1. Görüşleri Belirleme Testi

Görüşleri Belirleme Testi, James Rest tarafından 1979 yılında Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. Görüşleri Belirleme Testi, altı ahlaki ikilemi içermektedir. Ahlaki ikilemlerin üç tanesi Kohlberg'in kuramını açıklamak için kullandığı "Ahlaki Yargılama Görüşmeleri"nde kullanılan öykülerden oluşmuştur (Elm ve Weber, 1994; Akt: İz,2009). James Rest, GBT'nin özelliklerini ve puanlamasının nasıl yapıldığını açıkladığı "Manuel for Definig Issues Test" isimli el kitabında, araştırmalarda altı ahlaki ikilemden oluşan GBT yerine daha az sayıda öyküden oluşan kısa sürümlerinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu kısa sürümler araştırmacı tarafından seçilen üç veya dört öyküden oluşmaktadır. Rest, ayrıca farklı kültürlerde yapılacak araştırmalarda, altı ahlaki ikilem öyküsünden iki tanesinin kültüre özgü olması nedeniyle kullanılmayabileceğini ifade etmiştir (Rest,1986; Akt: İz,2009). GBT'nin Türkçeye uyarlanması çalışmasını yapan Akkoyun da dört öykünün Türk kültürüne uygun olduğunu belirtmiştir (İz, 2009). Bu nedenle bu araştırmada Türk kültürü için uygun olduğu belirtilen dört ahlaki ikilem öyküsü kullanılmıştır. Görüşleri Belirleme Testi'nin Türkiye'de kullanıldığı araştırmalarda farklı isimlerle nitelendirildiği görülmektedir. GBT; Çileli'nin (1981), Cesur'un (1997) çalışmasında "Değerlerin Belirlenmesi Testi", Kurt'un (1996) çalışmasında "Görüşleri Belirleme Testi" ismiyle kullanılmıştır. Kaya (1993) ve Acuner'in (2004) çalışmasında "Ahlaki Yargılar Envanteri" olarak öğrencilere verilen formlarda ise "Sosyal Yargılar Envanteri" adıyla kullanılmıştır (İz, 2009).

Türkiye'de kullanılan "Psikolojik Testler" isimli kitapta "Görüşleri Belirleme Testi" olarak yer almaktadır (İz,2009). Bu araştırmada da Görüşleri Belirleme Testi

(GBT) adıyla kullanılmıştır. Görüşleri Belirleme Testi, Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. Bu nedenle GBT'nin puanlamasında, Kohlberg'in ahlaki yargı evreleri önem taşımaktadır. GBT'nin puanlamasında evreler; 2, 3, 4, 5A, 5B, 6 ve A olarak gösterilmektedir (Rest,1986; Akt: İz,2009).

Gelenek öncesi dönem, evre 1 ve 2'yi içermektedir. Evre 1'de kurallara uymanın ya da doğru davranışın nedeni; bir otoritenin veya üstün olan iktidarın olası cezalandırmasından kaçınmaktır. Evre 2'de ise, kişi başkalarının farklı çıkarları olduğunu fark etmektedir, ancak onları zaman zaman kendi çıkarlarını korumak için dikkate almakta veya kullanmaktadır. (Elm ve Weber, 1994,Akt, İz, 2009). GBT'in de gelenek öncesi düzeyde evre 1'in varlığı kabul edilmiş olmasına rağmen, puanlamada evre 1 gösterilmemektedir.

Geleneksel dönem, evre 3 ve 4'ü içermektedir. Evre 3'te kişi, karar vermesi gerektiğinde dayanak noktası ve davranış biçimleri, içinde bulundukları grubun kurallarına uygun davranmaktadır. Evre 4'te kişi, 3. evredekinden farklı olarak, içinde bulundukları grubun beklentilerine uygun davranmaktan çok, geçerli olan toplumsal kurallara ve yasalara uygun davranmaktadır.

Gelenek sonrası dönem, evre 5 ve 6'yı içermektedir. Evre 5'te kişi insan hakları gözetilerek konulmuş kurallara uymayı ön planda tutmaktadır. Ancak insan yaşamına ya da özgürlüğüne aykırı durumlar söz konusu olduğunda yazılı yasaların çiğnenebileceğini kabul etmektedir. Evre 6'da kişi yazılı kurallar ve yasalardan tamamen bağımsız, kendi özerk ahlak ilkelerine göre davranırlar. İnsana saygı, tüm insanların eşitliği gibi soyut evrensel üst düzey değerleri temel alırlar. Birey kendi vicdanına uygun davranmak eğiliminde olduğu için kendi ilkelerine aykırı durumlarda yasalara ters davranmaktan kaçınmaz (İz, 2009).

GBT'nin 5. ve 6. evreye denk gelen puanlarının toplanması yoluyla GBT'i P puanı yani gelenek sonrası dönem hesaplanabilmektedir. P puanı, bireyin ağırlıklı sıralamaları sonucu yargısını oluştururken 5. ve 6. evreye verdiği ağırlığı göstermekte ve ahlaki yargıda bulunurken, ahlaki ilkelere verilen önemi ortaya koymaktadır. 5A puanı; sosyal yapının, ahlaki temeli hakkındaki kaygılara verilen önemi, 5B puanı; sezgisel insancılığın ahlaki kararlarda önemli olduğu evreyi, 6. evre puanları ise insanlara karşı tarafsız bir saygı tutumunu ifade eden ahlaki tavrı temsil eder (İz, 2009).

A puanı, gelenekleri, keyfiliği ve toplumun sömürülmesi yoluyla ulaşılan refahı reddeden bir tutumu belirlemektedir (İz,2009). Bu evre, dördüncü evre ve beşinci evrenin karşılıklı etkileşiminden doğan üç çatışma biçimini belirlemektedir. Bunlar; ahlaki ve gelenekselin birbirinden ayrılması, görecelik ve ahlaki yargı kavramları ile birey ve toplumdaki gelen tepkilerdir (Minnameier,2003; Akt: İz,2009). Bireyin M puanı ise, anlamsız ve gösterişli maddelere verdiği değeri ifade eden ve herhangi bir evreyi temsil etmeyen puanı ifade etmektedir (Rest, 1986; Akt: İz,2009).

3.4.1.1. Görüşleri belirleme testinin geçerliliği ve güvenilirliği

Görüşleri Belirleme Testi, 1987 yılında Akkoyun tarafından Türkçe'ye uyarlama ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin çeşitli bölümlerinde ve öğretmenlik sertifikası programında okuyan 130 öğrenciye ölçek uygulanmış ve testin P puanı (gelenek sonrası dönem) hesaplanmıştır. Ayrıca testin, İngilizce ve Türkçe formları 12 kişilik bir gruba da uygulanmıştır. GBT'nin İngilizce-Türkçe test-tekrar test uygulamaları arasında 0.64; Türkçe-Türkçe test-tekrar test uygulamasında 0.47 güvenilirlik kat sayıları bulunmuştur. Testin puan bakımından, Türkçe ve İngilizce uygulamaları arasında, önemli bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Dört öykü için P puanının (gelenek sonrası dönem) düzeltilmiş iç tutarlılık güvenilirlik kat sayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Bu durumda GBT'nin Türkçe formunun iç tutarlılığının, İngilizce formuyla benzer olduğu ve iç tutarlılığının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, GBT'nin Türk grubundan elde edilen P puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Amerikan üniversite öğrencileri ile karşılaştırıldığında bir fark bulunmamıştır. Bu araştırmanın bulguları, GBT'nin Türk kültüründe kullanılabileceğini göstermiştir (Akkoyun, 1987).

3.4.1.2. Görüşleri belirleme testi'nin puanlaması

Görüşleri Belirleme Testi'nin puanlamasında ahlakın farklı boyutlarını değerlendirmek için U indeksi, D ve P puanı hesaplanmaktadır. D ve U puanının hesaplanması Amerika Birleşik Devletleri'nde Minneapolis'te ki test merkezi tarafından özel bir bilgisayar programı yardımı ile yapılmaktadır. P puanı ise özel bir bilgisayar programı gerektirmeksizin, elde hesaplanabilmektedir. P puanı gelenek sonrası dönemi

göstermekte olup, ahlaki yargıda bulunurken, ahlaki ilkelere verilen önemi ortaya koymaktadır (Rest, 1986, Akt. İz, 2009). Bu nedenle araştırmada P puanı hesaplanmıştır. GBT'nin anket kâğıtlarının değerlendirilebilmesi için öncelikle tutarlık kontrolünün yapılması gerekir. Tutarlık kontrolü sonucunda geçerli kabul edilen anket formları araştırmaya dâhil edilmiş, geçersiz sayılan anket formları ise değerlendirmeye alınmamıştır. Geçerli kabul edilen anket kâğıtlarının değerlendirmesinde her bir anket için bilgisayar ortamında excel üzerinde hazırlanmış veri değerlendirme formu hazırlanmıştır.

Veri değerlendirme kâğıdının doldurulması: Öğrencinin anketindeki ilk öykü için yaptığı sıralamaya bakılarak en önemli olarak seçtiği maddenin hangi evreye karşılık geldiği el kitabında verilen tablodan (öykülere göre düşünce maddelerinin evre karşılığı) bulunmakta (Ek-7) ve veri değerlendirme formunda (Ek-6) ilk öykünün karşısına ve maddenin temsil ettiği evre sütunu ile çakıştığı kutucuğa 4 puan yazılmaktadır. Bireyin ikinci en önemli olarak seçtiği maddenin temsil ettiği evre bulunarak aynı öykünün bulunduğu satıra ve evre sütununun altına (o öykü ile sütunun çakıştığı kutucuğa) 3 puan yazılmaktadır. Aynı işlem bireyin üçüncü önemli olarak seçtiği madde için yapılarak veri değerlendirme kâğıdında uygun yere 2 puan, dördüncü en önemli olarak seçtiği madde için ise 1 puan yazılmaktadır. Bu şekilde bütün öykülerde, maddelerin temsil edildiği evre sütunlarının altına en önemli için 4 puan, ikinci en önemli için 3 puan, üçüncü en önemli için 2 puan, dördüncü en önemli için 1 puan yazılarak veri değerlendirme formunda her bir öykü için 4 ayrı puan yazılmaktadır (Rest, 1986; Akt. İz, 2009).

Öğrenciler tarafından yapılan sıralamada önem sırasına dizilen maddelerden birden fazlası aynı evreyi temsil edebilmektedir. Bu tür durumlarda aynı kutucuğa birden fazla puan yazılabilmektedir. Sonuçta veri yaprağında her bir evreyi temsil eden sütunlardaki puanlar toplanıp, ham evre puanları elde edilmektedir. Ham evre puanları 4 öykü kullanıldığında 0.4 sayısına bölünerek yüzde puanları hesaplanmaktadır. Bu şekilde bireyin her bir evreden kaç puan aldığı bulunmaktadır. GBT'nin 5A, 5B ve 6. evreye denk gelen puanlarının toplanması yoluyla P puanı hesaplanabilmektedir. P puanı gelenek sonrası dönemi göstermekte, ahlaki yargıda bulunurken, ahlaki ilkelere verilen önemi ortaya koymaktadır. GBT'den 0 ile 100 arasında puan alınabilmektedir (Rest, 1986; Akt. İz, 2009).

Görüşleri Belirleme Testine göre ahlaki yargı yeteneğinin yorumlanmasında; 0–27 arası düşük, 28–41 arası orta, 41’den daha fazla ise yüksek ahlaki yargı yeteneği olarak değerlendirilmektedir (Rest, 1994; Akt: İz, 2009).

3.4.1.3. Görüşleri belirleme testi’nin tutarlık kontrolü

Görüşleri Belirleme Testi’nin değerlendirilmeye alınabilmesi için, öğrenci tarafından doldurulan formların tutarlık kontrolünün yapılması gerekmektedir. Öğrencinin doldurduğu formlardaki cevaplarının güvenilirliğini test etmek için üç kontrol mekanizması bulunmaktadır. Birincisi M puanıdır. Bireyin M puanı, anlamsız ve gösterişli maddelere verdiği değeri ifade eden ve herhangi bir evreyi temsil etmeyen puandır. GBT’de altı öykü kullanıldığında 8’den fazla M puanı alan anket formu iptal edilmektedir (Rest, 1986; Akt: İz, 2009). Bu araştırmada dört öykü kullanıldığı için M puanı beşten daha büyük olan anket formu değerlendirmeden çıkarılmıştır. İkinci kontrol, ankette bireyin derecelemeleri ve sıralamaları arasındaki tutarlığa bakılmasıdır. Eğer öğrenci bir maddeyi en önemli olarak seçmiş ise anket sayfasının sol köşesinde yaptığı derecelemede (çok önemli, önemli, biraz önemli, az önemli, önemsiz) de aynı maddeden daha önemli olarak seçilen bir başka madde olmamalıdır. Eğer öğrencinin seçtiği maddeden daha önemli olarak seçilen bir başka madde var ise cevaplar tutarsızdır ve bu tutarsızlık iki öyküden fazla tekrar ediyorsa anket değerlendirilmez (Rest, 1986; Akt: İz, 2009).

Üçüncü kontrolde bireyin 9 maddeden daha fazla sayıda maddeyi aynı derecede önemli olarak seçip seçmediğine bakılmaktadır. Birey 9’dan fazla maddeyi aynı derecede önemli olarak (örneğin, 10 maddeyi biraz önemli olarak) işaretlemiş ise bu durum iki ve daha fazla öyküde söz konusu ise test değerlendirmeye alınmamaktadır. Bir araştırmada anketlerin %5–15’ inin geçersiz olması normal olarak değerlendirilmektedir (Rest, 1986; Akt: İz, 2009).

3.4.2. Bem Cinsiyet Rollerı Envanteri

Bem Cinsiyet Rolü Envanteri (BCRE)’nin kadınsılık ve erkeksilik ölçeklerinin Türk toplumuna uyarılama çalışmaları Kavuncu (1987) tarafından yapılmıştır. BCRE 20 kadınsılık, 20 erkeksilik ve 20 sosyal beğenirlik maddesinden oluşmaktadır. Sosyal

beğenirlik ölçeğini oluşturan özellikler değerlendirmeye katılmayan dolgu maddeleri olarak ele alınmaktadır ve son zamanlarda da nadiren kullanılmaktadır (Dökmen,1999). Geleneksel cinsiyet rolü yaklaşımı ve ölçekleri, kadınsılığı ve erkeksiliği, bir ucunda aşırı erkeksilik diğer ucunda da aşırı kadınsılık bulunan tek bir boyut olarak değerlendirdikleri için eleştirilmişlerdir. Bu yaklaşımın sorgulanması, yeni ölçeklerin geliştirilmesini sağlamış ve kadınsılık ve erkeksiliğin birbirinden bağımsız iki boyutlu bir yapı olduğu vurgulanmıştır. Sandra L. Bem (1974), Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'ni bu yaklaşıma göre geliştirmiştir. Bu envanter, cinsiyet rollerinin belirlenmesinde kullanılan en popüler ölçektir (Akt, Dökmen, 1999). Bireyin, erkeksilik ve kadınsılık ve sosyal beğeni puanları ayrı ayrı toplanıp ortalamaları alınarak kadınsı ve erkeksi puanları oluşturulmaktadır. Belirlenen bu puanlar ortancanın üstünde olma durumlarına göre, “kadınsı”, “erkeksi”, “belirsiz” ve “androjen” olarak adlandırılmaktadır (Gençdoğan, 2005).

Bem Cinsiyet Rolü Envanterinin Türkçeye tercümesi Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı öğretim üyelerinden oluşan 13 kişilik bir uzman grubu tarafından yapılmıştır (Kavuncu, 1987). Uzman grubunun tercüme ettiği 60 özellikten her biri karşılaştırılarak %70'inin görüş birliğine vardıkları özellikler envanter için ayrılmış, %70'in altında olanlar yeniden tercüme ettirilmiştir. Özelliklerin %70 üzerinden tekrar değerlendirilmesi yapıp envanterin Türkçe tercümesi elde edilmiştir. Daha sonra 30 kişiden oluşan başka bir uzman grubu elde edilen 60 maddenin Türk toplumuna göre kadınsı, erkeksi ve sosyal beğeni özelliklerini temsil edip etmediğine bakılmış ve %70'in üzerinde görüş birliğine varılan maddelerle envanterin Türkçe formu oluşturulmuştur (Kavuncu, 1987).

3.4.2.1. Bem cinsiyet rolleri envanteri geçerliği ve güvenirliği

BCRE'nin orijinal formunun psikometrik özellikleri şu şekildedir: İç tutarlık alfa kat sayıları iki ayrı örnekleme K için. 80, .82; E için. 86, .86 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliği ise dört haftalık bir arayla K için $r = .90$, E için $r = .90$ 'dır (Dökmen,1999). Kavuncu'nun (1987) yaptığı çalışmada BCRE'nin Türkçe formunun test-tekrar test güvenirlik kat sayısı kadınsılık ölçeği için $r = .75$ ($p < .05$), erkeksilik ölçeği için $r = .89$ ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Yine aynı çalışmada yapılan madde analizi sonuçları .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. BCRE'nin geçerlik çalışması

çerçevesinde İngilizce–Türkçe ve Türkçe envanterlerin Pearson momentler çarpımı korelasyonu ile elde edilen madde analizi sonuçları da .05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. MMPI’nin Erkeklik ve Kadınlık formu kullanılarak envanterin benzer ölçekler geçerliğine de bakılmıştır. Buna göre, MMPI’nin MF formu ile BCRC arasında kadın katılımcılar için olumlu yönde anlamlı bir korelasyon (erkeklik ölçeği için $r = .73$, $p < .05$; kadınlık ölçeği için $r = .69$, $p < .05$); erkek katılımcılar için anlamsız bir korelasyon mevcuttur.

Dökmen (1999) yaptığı çalışmada BCRC’nin Kadınlık ve Erkeklik Ölçeklerinin Türkçe formunun faktör yapısını incelemiş, psikometrik özelliklerini ve normlarını belirlemiş ve envanterin geçerlik ve güvenirliğini yeniden sınamıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda önce puanlardaki değişimin %54’ünü açıklayan ve öz değeri 1 olan dokuz faktör belirlenmiş ardından Scree Testine başvurularak maddeler üç faktör altında toplanmıştır. Kadınlık maddelerinin 14’ünü, erkeklik maddelerinin ikisini içeren ikinci faktör kadınlık faktörünü oluşturmuştur. Erkeklik maddelerinin 13 tanesinin oluşturduğu üçüncü faktör erkeklik faktörü olarak; 6 kadınlık, 5 erkeklik maddesinin toplandığı birinci faktör ise genel faktör olarak adlandırılmıştır. Envanterin faktör yapısı Bem’in önerdiği ikili faktör yapısına tam olarak uymamakla birlikte maddelerin %70’e yakın bölümü özgün yapıya uygun dağılmışlardır (Dökmen, 1999).

Kadınlık ve Erkeklik Ölçeklerinin güvenirlik çalışması sonucunda K’nın alfa katsayısı .73, iki yarı güvenirlik katsayısı .76; E’nin alfa katsayısı .75, iki yarı güvenirlik katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur. Madde bırakmalı alfa katsayılarına bakıldığında ise K için alfa katsayı aralığının .70 – .73; E için .73 – .75 arasında değiştiği gözlenmiştir (Dökmen, 1999). Cinsiyetler arası bir karşılaştırma yapıldığında ise kadınlarda $K_{\alpha} = .74$, iki yarı güvenirlik katsayısı .78, $E_{\alpha} = .78$, iki yarı güvenirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Erkeklerde ise $K_{\alpha} = .72$, iki yarı güvenirlik katsayısı .75; $E_{\alpha} = .71$, iki yarı güvenirlik katsayısı .70 olarak bulunmuştur (Dökmen, 1999).

Yapılan faktör analizinde Envanterin faktör yapısının beklenen yapıya tam olarak uymaması envanterin yapı geçerliğini tartışılır bir konuma getirmiştir (Dökmen, 1999). Bu nedenle ölçeklerin geçerliğini sınamak için toplam puanlarda cinsiyet farkına bakılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla yapılan t testi sonucunda

beklendiği gibi kadın ve erkeklerin K ve E puanlarında farklılaştıkları görülmüştür. Kadınların K puanları erkeklerinkinden, erkeklerin de E puanları kadınlarinkinden anlamlı derecede yüksektir. Envanterin geçerliğini sınamak için ayrıca Oran Testi uygulanarak kadın ve erkek deneklerin cinsiyet rollerine dağılımları incelenmiştir. Yine beklendiği gibi kadınsı sayısının kadınlarda, erkeksi sayısının da erkeklerde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oran Testi sonuçlarına göre kadınlarla erkekler arasında geleneksel, kadınsı, androjen ve belirsiz cinsiyet rolünü benimseme bakımından anlamlı farklılıklar görülmemiştir (Dökmen, 1999).

3.4.2.2. Bem cinsiyet rolleri envanteri puanlaması

Kişiler maddelerin kendilerini ne kadar tanımladığını 1 ile 7 arasında “ hiç uygun değil”, “ tamamen uygun” anlamına gelecek şekilde yanıtlamaktadırlar. K ve E ölçeklerinden iki ayrı puan elde edilmektedir: Kadınsılık ve erkeksilik puanları. Kadınsılık puanını ölçen maddeler; 1,3,5,6,7,9,11,14,16,19,22,23,24,30,31,34, 36,37,39,40. Erkeksilik puanını ölçen maddeler; 2,4,8,10,12,13,15,17,18,20,21,25, 26,27,28,29,32,33,35,38. Bu puanların ortancalarına göre kişinin androjen, erkeksi, kadınsı ve belirsiz cinsiyet rollerinden hangisine sahip olduğu belirlenmektedir. Buna göre, kadınsı ve erkeksi özelliği puanları kadınsılık ve erkeksilik ölçeğinin frekansında ortancanın üzerindeyse birey androjen, her ikisinde de ortancanın altındaysa birey belirsiz cinsiyet rolüne sahiptir. Eğer kişinin kadınsılık puanı kadınsılık ölçeği frekansında ortancanın üstünde, erkeksilik puanı erkeksilik ölçeği frekansında ortancanın altındaysa kişi kadınsı; eğer erkeksilik puanı erkeksilik ölçeği frekansında ortancanın üstünde kadınsılık puanı kadınsılık ölçeği frekansında ortancanın altındaysa erkeksi olarak değerlendirilir (Kavuncu, 1987). Kızlar için ortanca değerleri; erkeksilik ortalaması < 4.4, kadınsılık ortalaması > 5.3 ise kadınsı; erkeksilik ortalaması > 4.4, kadınsılık ortalaması < 5.3 ise erkeksidir. Erkekler için ortanca değerleri; erkeksilik ortalaması < 5.1, kadınsılık ortalaması > 5 ise kadınsı; erkeksilik ortalaması > 5.1, kadınsılık ortalaması < 5 ise erkeksidir. Kadınsılık ve erkeksilik ortalamaları ortanca değerinin altındaysa belirsiz; üstündeyse androjen cinsiyet rolü olarak belirlenir.

Bem Cinsiyet Rollerı Envanteri puanlaması için bilgisayar ortamında excel üzerinde hazırlanmış form kullanılmıştır.

3.4.3. Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmada ele alınan cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, anne-baba birliktelik durumu ile ilgili bilgi toplamak amacıyla uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanması için öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Belirlenen ortaokullara gidilerek her sınıf düzeyinden öğrencilere, ölçekler ile ilgili kısa bilgiler verildikten sonra uygulama gerçekleştirilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın analizinde SPSS for Windows 17.00 ve ki- kare analizi kullanılmıştır.

Ahlaki gelişim düzeyini belirlemeye çalışan Görüşleri Belirleme Testi P puanı (gelenek sonrası dönem) her bir öğrenci için bilgisayar ortamında hazırlanmış excel formatı kullanılmıştır. Bu format Veri Değerlendirme Formuna göre hazırlanmıştır. Araştırmada, GBT'nin değerlendirilebilmesi için öncelikle tutarlık kontrolünün yapılması gereklidir. Öğrencinin doldurduğu formlardaki cevaplarının güvenilirliğini test etmek için üç kontrol mekanizması bulunmaktadır. Birincisi M puanıdır. Bireyin M puanı, anlamsız ve gösterişli maddelere verdiği değeri ifade eden ve herhangi bir evreyi temsil etmeyen puandır. GBT'de M puanı beşten daha büyük olan 76 anket formu değerlendirmeden çıkarılmıştır.

İkinci kontrol, ankette bireyin derecelmeleri ve sıralamaları arasındaki tutarlığın bakılmasıdır. Eğer öğrenci bir maddeyi en önemli olarak seçmiş ise anket sayfasının sol köşesinde yaptığı derecelemede (çok önemli, önemli, biraz önemli, az önemli, önemsiz) de aynı maddeden daha önemli olarak seçilen bir başka madde olmamalıdır. Eğer öğrencinin seçtiği maddeden daha önemli olarak seçilen bir başka madde var ise cevaplar tutarsızdır ve bu tutarsızlık iki öyküden fazla tekrar ediyorsa

anket değerdendirilmemiştir. Araştırmada dereceleme ve sıralama arasında tutarsızlığın olduğu 44 anket formu değerdendirmeden çıkarılmıştır.

Üçüncü kontrolde bireyin 9 maddeden daha fazla sayıda maddeyi aynı derecede önemli olarak seçip seçmediğine bakılmaktadır. Birey 9'dan fazla maddeyi aynı derecede önemli olarak (örneğin, 10 maddeyi biraz önemli olarak) işaretlemiş ise bu durum iki ve daha fazla öyküde söz konusu ise test değerdendirmeye alınmamıştır. Bu şekilde olan 22 anket formu değerdendirmeden çıkarılmıştır.

Bem Cinsiyet Rollerı Envanteri için de bilgisayar ortamında hazırlanmış excel formatı kullanılmıştır. Envanterde boş bırakılan madde olmaması gerektiğı için boş bırakılan maddelere 1'er puan verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde bulgular alt problemlere göre sırasıyla verilmiştir.

4.1. Cinsiyet Rollerine Göre Ahlaki Gelişim Düzeyleri Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, cinsiyet rollerine göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.1).

Tablo 4.1.

Cinsiyet Rollerine Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Düşük	Orta	Yüksek	Ki-kare	P
Kadınısı	n	59	32	8	10.607	.101
	%	59.6	32.3	8.1		
Erkesi	n	182	70	10		
	%	69.5	26.7	3.8		
Androjen	n	645	200	41		
	%	72.8	22.6	4.6		
Belirsiz	n	86	36	5		
	%	68	28.3	3.7		

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet rollerine göre ahlaki gelişim düzeyleri açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $p > 0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Öğrencilerin *kadınısı cinsiyet rolleri eğilimi olanların %59,6'sı düşük, %32,3'ü orta, %8,1'i yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. Erkesi cinsiyet rolleri eğilimi olanların %69,5'i düşük, %26,7'si orta, %3,8'i yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. Androjen cinsiyet rolleri eğilimi olanların %72,8'i düşük,*

%22,6'sı orta, %4,6'sı yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. Belirsiz cinsiyet rolleri eğilimi olanların %67,7'si düşük, %28,3'ü orta, %3,9'u yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyet rolleri açısından ahlaki gelişim düzeylerinin farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu Koyuncu (1983) ve Temel (1991) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

4.2. Cinsiyete Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, cinsiyetlerine göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.2).

Tablo 4.2.

Cinsiyete Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Düşük	Orta	Yüksek	Ki-kare	P
Kız	n	507	189	28	3.643	.162
	%	70.0	26.1	3.9		
Erkek	n	468	149	36	3.643	.162
	%	71.7	22.8	5.5		

Tablo 4.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre ahlaki gelişim düzeyleri açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $p > 0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. *Kız öğrencilerin %70'i düşük, %26,1'i orta, %3,9'u yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. Erkek öğrencilerin %71,7'si düşük, %22,8'i orta, %5,5'i yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir.* Bu bulgu öğrencilerin cinsiyetleri açısından ahlaki gelişim düzeylerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Cinsiyet ve ahlaki yargı arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramında kadınların üçüncü düzeyden sonra daha düşük düzeyde olduğu görüşünü eleştiren Gilligan cinsiyetle ahlaki yönelim arasında ilişki olduğunu ve kadınların yetersizlikten dolayı üçüncü aşamada değil cinsiyet farklılıkların kaynaklandığını belirtmiştir. Literatürde bu bulgu Çileli (1981), Özkaynak (1982), Ilgar

(1996), Özgüleç (2001), Acuner (2004), Çapan (2005), Akyürek (2007), Seydooğulları (2008), Çitemel (2010) tarafından yapılan çalışmalar ile paralellik gösterirken; Koca (1987), Kaya (1993), Şengün (2003) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermemektedir.

4.3. Ailedeki Kişi Sayısına Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, ailedeki kişi sayısına göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.3).

Tablo 4.3.

Ailedeki Kişi Sayısına Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Düşük	Orta	Yüksek	Ki-kare	P
2 Kişi	n	25	4	3	31.200	.002
	%	78.1	12.5	9.4		
3 Kişi	n	49	13	9		
	%	69.0	18.3	12.7		
4 Kişi	n	228	76	16		
	%	71.3	23.8	4.9		
5 Kişi	n	348	113	21		
	%	72.2	23.4	4.4		
6 Kişi	n	197	62	10		
	%	73.2	23.0	3.8		
7 Kişi	n	89	47	1		
	%	65.0	34.3	.7		
8 Kişi	n	39	23	4		
	%	59.1	34.8	6.1		

Tablo 4.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin ailedeki kişi sayısına göre ahlaki gelişim düzeyleri açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $p < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerden *ailedeki kişi sayısı 2* olduğunda

%78,1'i düşük, %12,5'i orta, %9,4'ü yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. 3 kişi olduğunda %69'u düşük, %18,3'ü orta, %12,7'si yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. 4 kişi olduğunda %71,3'ü düşük, %23,7'si orta, %5'i yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. 5 kişi olduğunda %72,2'si düşük, %23,4'ü orta, %4,4'ü yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. 6 kişi olduğunda %73,3'ü düşük, %23'ü orta, %3,7'si yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. 7 kişi olduğunda %65'i düşük, %34,3'ü orta, %0,7'si yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. 8 kişi olduğunda %59,1'i düşük, %34,8'i orta, %6,1'i yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. Bu bulgu öğrencilerin ailedeki kişi sayısının ahlaki gelişim düzeyi açısından fark olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin 6- 8 kişi olduklarında diğer kişi sayılarına göre daha yüksek ahlaki gelişim düzeyinde oldukları görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, öğrencilerin ailede kişi sayısının artmasıyla birlikte bir üst düzeyde ahlaki yargılamaya sahip olduğu söylenebilir Ailelerde kişi sayısı arttıkça, anne-baba çocuk etkileşiminde bir azalma görülürken, kardeşler arasında etkileşim artmaktadır (Onur, 2007). Evde kişi sayısının artmasıyla birlikte aile içi iletişim ve etkileşim artacağı için daha çok düşünce ve fikir alışverişi ortaya çıkabilir. Kalabalık bir aile ortamında daha çok kardeş olması ve birbirleriyle yaşayacakları çatışma fazla olabileceğinden problem çözme becerilerinin daha çok gelişebileceği söylenebilir.

4.4. Sınıf Düzeylerine Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, sınıf düzeyine göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.4).

Tablo 4.4.

Sınıf Düzeylerine Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Düşük	Orta	Yüksek	Ki-kare	P
5.sınıf	n	263	88	18	4.284	.638
	%	71.3	23.8	4.9		
6. sınıf	n	209	72	14		
	%	70.8	24.4	4.8		
7. sınıf	n	209	83	9		
	%	69.4	27.6	3.0		
8. sınıf	n	294	95	23		
	%	71.4	23.1	5.5		

Tablo 4.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ahlaki gelişim düzeyleri açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $p>0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. 5.sınıf öğrencilerinin %71,3'ü düşük, %23,8'i orta, %4,9'u yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. 6.sınıf öğrencilerinin %70'8'i düşük, %24,4'ü orta, %4,7'si yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. 7.sınıf öğrencilerinin %69,4'ü düşük, %27,6'sı orta, %3'ü yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. 8.sınıf öğrencilerinin %71,4'ü düşük, %23,1'i orta, %5,6'sı yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. Bu bulgu öğrencilerin sınıf düzeylerinin ahlaki gelişim düzeyleri açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

Bu bağlamda araştırma sonucu, araştırmaya katılan öğrencilerin benzer zihinsel gelişim döneminde olması ve benzer ahlaki yargılamaya sahip olmalarıyla açıklanabilir. Bu bulgu Ilgar (1996), Hatunoğlu (2003), Çırak (2006), Gültekin (2008) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik gösterirken; Acuner (2004), İz (2009) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermemektedir.

4.5. Yaşa Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, yaşa göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.5).

Tablo 4.5.

Yaşa Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Düşük	Orta	Yüksek	Ki-kare	p
10-11	n	170	49	10		
Yaş	%	74.2	21.4	4.4		
11-12	n	243	88	17		
Yaş	%	69.8	25.3	4.9	8.362	.213
12-13	n	201	77	6		
Yaş	%	70.8	27.1	2.1		
13-14	n	361	124	31		
Yaş	%	70.0	24.0	6.0		

Tablo 4.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre ahlaki gelişim düzeyleri açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $p>0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. 10–11 yaş grubu öğrencilerin %74,2'si düşük, %21,4'ü orta, %4,4'ü yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. 11–12 yaş grubu öğrencilerin %69,8'i düşük, %25,3'ü orta, %4,9'u yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. 12–13 yaş grubu öğrencilerin %70,8'i düşük, %27,1'i orta, %2,1'i yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. 13–14 yaş grubu öğrencilerin %70'i düşük, %24'ü orta, %6'sı yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir Bu bulgu öğrencilerin yaşlarının ahlaki gelişim düzeyleri açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

Bu bağlamda araştırma sonucu, araştırmaya katılan 11–14 yaş arası öğrencilerin benzer bilişsel gelişim göstermeleriyle açıklanabilir. Bu bulgu Kaya (1993), Acuner (2004), Çırak (2006), Gültekin (2008), İz (2009) tarafından yapılan çalışmalarla desteklenirken, Özgüleç (2001) tarafından yapılan çalışmalarla desteklenmemektedir.

4.6. Annenin Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, annelerinin eğitim durumuna göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.6).

Tablo 4.6.

Annenin Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Düşük	Orta	Yüksek	Ki-kare	P
Okur-yazar Değil	n	101	47	8	28.228	.000
	%	64.7	30.1	5.2		
İlkokul Mezunu	n	354	126	20		
	%	70.8	25.2	4.0		
Ortaokul Mezunu	n	210	76	10		
	%	70.9	25.7	3.4		
Lise veya Dengi Okul Mezunu	n	220	62	9		
	%	75.6	21.3	3.1		
Yüksek Okul veya Üniversite Mezunu	n	90	27	17		
	%	67.2	20.1	12.7		

Tablo 4.6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu annenin eğitim durumunun ahlaki gelişim düzeyi açısından fark olduğunu göstermektedir. *Okur-yazar olmayanların* %64,7'si düşük, %30,1'i orta ve %5,2'si yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *İlkokul mezunu olanların* %70,8'i düşük, %25,2'si orta ve %4'ü yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *Ortaokul mezunu olanların* %70,9'u düşük, %25,7'si orta ve %3,4'ü ise yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *Lise veya dengi okul mezunu olanların* %75,6'sı düşük, %21,3'ü orta ve %3,1'i yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *Yüksek okul veya üniversite mezunu olanların* %67.2'si düşük, %20,1'i orta ve %12,7'si yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir.

Sonuç olarak, annesi ilkokul, ortaokul ve lise veya dengi okul mezunu olanların yaklaşık %72'si düşük düzeyde ahlaki gelişim gösterirken; annesi okur-yazar olmayan ve yüksek okul veya üniversite mezunu olanların yaklaşık %65'i düşük düzeyde ahlaki gelişim göstermektedir. En düşük ahlaki gelişim düzeyine sahip grup annesi lise veya dengi mezun olanlarda görülmüştür. En yüksek ahlaki gelişim düzeyine sahip grup ise annesi okur-yazar olamayanlarda görülmüştür. Ahlaki yargı gelişiminde eğitim düzeyinin önemli olduğu düşünülürken, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyinin daha yüksek olması şaşırtıcıdır. Annenin eğitim seviyesi ve çocuk

yetiştirmedeki tutumu çocukların ahlaki, zihinsel ve psikolojik gelişimlerini etkilemektedir. Bilgili ve bilinçli bir annenin çocuğuna davranışlarıyla model olması ve ahlaki yargılamalarında bunun yansımaları ahlaki gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Annesi okur- yazar olmayanların da ahlaki gelişim düzeyinin yüksek olması, okur-yazar olmayan annelerin daha çok gelenek, göreneklerine ve kurallara bağlı olarak çocuk yetiştirmesi ile açıklanabilir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyinin annenin eğitim durumundan etkilenmediği ve anne- babaların özellikle ilk çocukluk yıllarında kazandıracakları ahlaki değerlerin daha önemli olduğu söylenebilir.

Çapan (2005) çalışmasında, anne babaların öğrenim durumu daha düşük olan öğrencilerin, daha yüksek ahlaki yargı puanı aldığını bulmuştur. Bu iki araştırmanın sonucu birbiri ile paralellik göstermektedir. Bu bulgu Seydooğulları (2008) çalışması ile paralellik gösterirken; Temel (1991), Acuner (2004) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermemektedir.

4.7. Babanın Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, babalarının eğitim durumuna göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.7).

Tablo 4.7.

Babanın Eğitim Durumuna Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Düşük	Orta	Yüksek	Ki-kare	P
Okur-Yazar Değil	n	34	16	4	26.303	.001
	%	63.0	29.6	7.4		
İlkokul Mezunu	n	149	83	5		
	%	62.9	35.0	2.1		
Ortaokul Mezunu	n	200	58	12		
	%	74.1	21.5	4.4		
Lise veya Dengi Okul Mezunu	n	295	97	16		
	%	72.3	23.8	3.9		
Yüksek Okul veya Üniversite Mezunu	n	297	84	27		
	%	72.8	20.6	6.6		

Tablo 4.7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu babanın eğitim durumunun ahlaki gelişim düzeyi açısından fark olduğunu göstermektedir. *Okur-yazar olmayanların* %63'ü düşük, %29,6'sı orta ve %7,4'ü yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *İlkokul mezunu olanların* %62,9'u düşük, %35'i orta ve %2,1'i yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *Ortaokul mezunu olanların* %74,1'i düşük, %21,5'i orta ve %4,4'ü ise yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *Lise veya dengi okul mezunu olanların* %72,3'ü düşük, %23,8'i orta ve %3,9'u yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *Yüksek okul veya üniversite mezunu olanların* %72,8'i düşük, %20,6'sı orta ve %6,6'sı yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir.

Sonuç olarak babaları okur- yazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin daha yüksek düzeyde ahlaki gelişime sahip olduğu görülmektedir. Ancak babası okur-yazar olmayanların sayısının az olması genellenebilirliği sınırlamaktadır. Çapan (2005) çalışmasında, anne babaların öğrenim durumu daha düşük olan öğrencilerin, daha yüksek ahlaki yargı puanı aldığını bulmuştur. Bu iki araştırmanın sonucu birbiri ile paralellik göstermektedir. Ahlaki yargı gelişiminde eğitim düzeyinin önemli olduğu düşünülürken, babası okur-yazar olmayan ve ilkokul öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyinin daha yüksek olması şaşırtıcıdır. Babanın eğitim seviyesi ve çocuk yetiştirmedeki tutumu çocukların ahlaki, zihinsel ve psikolojik gelişimlerini etkilemektedir. Bilgili ve bilinçli bir babanın çocuğuna davranışlarıyla model olması ve ahlaki yargılamalarında bunun yansıması ahlaki gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Babası okur- yazar olmayanların da ahlaki gelişim düzeyinin yüksek olması, okur-yazar olmayan babaların daha çok gelenek,göreneklerine ve kurallara bağlı olarak çocuk yetiştirmesi ile açıklanabilir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyinin annenin eğitim durumundan etkilenmediği ve anne- babaların özellikle ilk çocukluk yıllarında kazandıracakları ahlaki değerlerin daha önemli olduğu söylenebilir. Bu bulgu Seydooğulları (2008) çalışması ile paralellik gösterirken; Temel (1991), Acuner (2004) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermemektedir.

4.8. Gelir Düzeyine Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Farka Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, gelir düzeyine göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.8).

Tablo 4.8.

Gelir Düzeyine Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Düşük	Orta	Yüksek	Ki-kare	P
Düşük	n	51	19	4	10.751	.030
	%	68.9	25.7	5.4		
Orta	n	758	269	40		
	%	71.0	25.2	3.8		
Yüksek	n	166	50	20		
	%	70.3	21.2	8.5		

Tablo 4.8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin gelir düzeylerine göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin gelir düzeylerine göre ahlaki gelişim düzeyi açısından fark olduğunu göstermektedir. *Gelir düzeyi düşük* olanların %68,9'u düşük, %25,7'si orta ve %5,4'ü yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *Gelir düzeyi orta* olanların %71'i düşük, %25,2'si orta ve %3,7'si yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *Gelir düzeyi yüksek* olanların ise %70,3'ü düşük, %21,2'si orta ve %8,5'i yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir.

Sonuç olarak, ailesinin ekonomik geliri düşük olan öğrencilerin daha yüksek ahlaki gelişim düzeyinde oldukları söylenebilir. Maddi anlamda zorluk çeken kişilerin hayatın zorlukları ve güçlükleri ile erken yaşta karşılaşmaları ve bu tür ailelerde geleneksel değerlerin daha önemli görülmesi daha üst düzeyde ahlaki yargılamada bulunmaları ile açıklanabilir.

Çapan (2005) araştırmasında da benzer bulgulara rastlanmaktadır.

4.9. Anne- Babanın Birliktelik Durumuna Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, anne- baba birliktelik durumuna göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.9).

Tablo 4.9.

Anne- Babanın Birliktelik Durumuna Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Düşük	Orta	Yüksek	Ki-kare	P
Birlikte	n	962	337	63		
Yaşıyorlar	%	70.6	24.7	4.7	2.647	.266
Ayrı Yaşıyorlar	n	13	1	1		
	%	86.7	6.7	6.6		

Tablo 4.9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin anne- baba birliktelik durumuna göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P>0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. *Anne-baba birlikte yaşayanların* %70,6'sı düşük, %24,7'si orta, %4,6'sı yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *Anne-baba ayrı yaşayanların* %86,7'si düşük, %6,7'si orta, %6,7'si yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. Bu bulgu öğrencilerin anne-baba birliktelik durumuna göre ahlaki gelişim düzeyi açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

Literatüre bakıldığında anne-baba ayrılığı baba yoksunluğu olarak incelenmiştir. Beş yaşından önce babalarından ayrılan erkek çocukların cinsiyet rollerini dengelemesinde daha fazla sorun yaşamaya eğilimli olduğu, daha ileri yaşlarda ayrılık yaşayanlarda ise anne-baba birlikte olanlara göre durumun farklılaşmadığı görülmektedir (Hetherington, 1996. Akt Onur, 2007).

4.10. Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, öğrenim gördükleri okullara göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.10).

Tablo 4.10.

Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Ahlaki Gelişim Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Düşük	Orta	Yüksek	Ki-kare	P
Zübeyde Hanım	n	40	14	4	18.073	.203
	%	69.0	24.1	6.9		
19 Mayıs	n	198	58	14		
	%	73.3	21.5	5.2		
Sabancı	n	120	48	10		
	%	67.4	27.0	5.6		
Kazım Yurdalan	n	30	24	4		
	%	51.7	41.4	6.9		
Mehmetçik	n	113	41	8		
	%	69.8	25.3	4.9		
70. Yıl Cumhuriyet	n	114	43	9		
	%	68.7	25.9	5.4		
Gampo	n	174	54	7		
	%	74.0	23.0	3.0		
İnönü	n	186	56	8		
	%	74.4	22.4	3.2		

Tablo 4.10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P > 0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. *Zübeyde Hanım ortaokulu* %69'u düşük, %24,1'i orta, %6,9'u yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *19 Mayıs ortaokulu* %73,3'ü düşük, %21,5'i orta, %5,2'i yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *Sabancı ortaokulu* %67,4'ü düşük, %27'si orta, %5,6'sı yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *Kazım Yurdalan ortaokulu* %51,7'si düşük, %41,4'ü orta, %6,9'u yüksek ahlaki gelişim

düzeyindedir. *Mehmetçik ortaokulu* %69,8'i düşük, %25,3'ü orta, %4,9'u yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *70. Yıl Cumhuriyet ortaokulu* %68,7'si düşük, %25,9'u orta, %5,4'ü yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *Gampo ortaokulu* %74'ü düşük, %23'ü orta, %3'ü yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. *İnönü ortaokulu* %74,4' ü düşük, %22,4'ü orta, %3,2'si yüksek ahlaki gelişim düzeyindedir. Bu bulgu öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre ahlaki gelişim düzeyi açısından farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum benzer okul türüne sahip olmalarından kaynaklanabilir. Farklı okul türleri ile yapılan araştırmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu bulgu Acuner (2004), Kabadayı ve Aladağ (2010) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

4.11. Cinsiyete Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, cinsiyetlerine göre cinsiyet rolleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.11).

Tablo 4.11.

Cinsiyete Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Kadınsı	Erkeksi	Androjen	Belirsiz	Ki-kare	P
Kız	n	67	84	524	46	82.201	.000
	%	9.3	11.7	72.7	6.3		
Erkek	n	32	178	362	81	82.201	.000
	%	4.9	27.3	55.4	12.4		

Tablo 4.11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre cinsiyet rolleri açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kızların %9,3'ü kadınsı, %11,7'si erkeksi, %72,7'si androjen, %6,4'ü belirsiz; erkeklerin %4,9'u kadınsı, %27,3'ü erkeksi, %55,,4'ü androjen, %12,4'ü belirsiz cinsiyet rolüne sahiptir. Bu bulgu kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet rolleri açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak; kız öğrencilerinin yaklaşık olarak üçte biri androjen cinsiyet rolüne sahipken; erkek öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı androjen cinsiyet rolüne sahiptir. Bir diğer ifadeyle, kız öğrencilerinin androjen cinsiyet rolüne eğilim göstermeleri erkek öğrencilere göre daha fazladır. Kızlar olması gereken kadınsı cinsiyet rolünden çok androjen cinsiyet rolüne eğilim göstermişlerdir. Bu bulgu kızların ergenlik dönemi ile birlikte değişen beden algısının kadınsı cinsiyet rolüne göre daha çok androjen cinsiyet rolüne eğilim göstermeleri ile açıklanabilir.

4.12. Ailedeki Kişi Sayısına Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, ailedeki kişi sayısına göre cinsiyet rollerini açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.12).

Tablo 4.12.

Ailedeki Kişi Sayısına Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Kadınsı	Erkeksi	Androjen	Belirsiz	Ki-kare	P
2 Kişi	n	0	13	13	6	44.396	.001
	%	.0	40.6	40.6	18.8		
3 Kişi	n	3	20	45	3		
	%	4.2	28.2	63.4	4.2		
4 Kişi	n	26	57	204	30		
	%	8.2	18.0	64.4	9.4		
5 Kişi	n	27	106	315	34		
	%	5.6	22.0	65.4	7.0		
6 Kişi	n	25	36	180	28		
	%	9.3	13.4	66.9	10.4		
7 Kişi	n	14	19	89	15		
	%	10.2	13.9	65.0	10.9		
8 Kişi	n	4	11	40	11		
	%	6.1	16.7	60.6	16.6		

Tablo 4.12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin ailedeki kişi sayısına göre cinsiyet rolleri açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare=44,396 $p=,001$ olarak $P<0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerden *ailedeki kişi sayısı 2* olduğunda %0'ı kadınsı, %40,6'sı erkeksi, %40,6'sı androjen, %18,8'i belirsiz cinsiyet rolüne eğilim göstermektedir. *3 kişi* olduğunda %4,2'si kadınsı, %28,2'si erkeksi, %63,4'ü androjen, %4,2'si belirsiz cinsiyet rolüne eğilim göstermektedir. *4 kişi* olduğunda %8,2'si kadınsı, %18'i erkeksi, %64,3'ü androjen, %9,5'i belirsiz cinsiyet rolüne eğilim göstermektedir. *5 kişi* olduğunda %5,6'sı kadınsı, %22'si erkeksi, %65,3'ü androjen, %7,1'i belirsiz cinsiyet rolüne eğilim göstermektedir. *6 kişi* olduğunda %9,3'ü kadınsı, %13,4'ü erkeksi, %66,9'u androjen, %10,4'ü belirsiz cinsiyet rolüne eğilim göstermektedir. *7 kişi* olduğunda %10,2'si kadınsı, %13,9'u erkeksi, %65'i androjen, %10,9'u belirsiz cinsiyet rolüne eğilim göstermektedir. *8 kişi* olduğunda %6,1'i kadınsı, %16,6'sı erkeksi, %60,6'sı androjen, %16,7'si belirsiz cinsiyet rolüne eğilim göstermektedir. Bu bulgu öğrencilerin ailedeki kişi sayısının cinsiyet rolleri açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak; ailede kişi sayısı 2- 6 kişi arasında olduğunda androjen cinsiyet rolüne sahip olma eğilimi daha yüksekken, 6 kişiden sonra androjen cinsiyet rolüne sahip olma eğilimi düşmüştür. Aile genişledikçe aile içi yaşantılar çeşitlilik kazanmaktadır. Bu ilişkiler sonucunda çocuğun önünde model alacağı tipler artmakta, kadın erkek davranışları daha net şekillenmekte ve cinsiyet rollerine ilişkin şemalar oluşmaya başlamaktadır.

4.13. Sınıf Düzeylerine Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, sınıf düzeyine göre cinsiyet rolleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.13).

Tablo 4.13.

Sınıf Düzeylerine Göre Cinsiyet Rollerine Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Kadınsı	Erkeksi	Androjen	Belirsiz	Ki-kare	p
5.Sınıf	n	49	53	219	45	49.901	.000
	%	13.4	14.5	59.8	12.3		
6. Sınıf	n	22	67	180	26		
	%	7.5	22.7	61.0	8.8		
7. Sınıf	n	17	53	203	28		
	%	5.6	17.6	67.4	9.4		
8. Sınıf	n	11	89	284	28		
	%	2.7	21.6	68.9	6.8		

Tablo 4.13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre cinsiyet rolleri açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin sınıf düzeyinin cinsiyet rolleri açısından fark olduğunu göstermektedir. 5.sınıf öğrencilerinin %13,4'ü kadınsı, %14,5'i erkeksi, %59,8'i androjen, %12,3'ü belirsiz; 6. sınıf öğrencilerinin %7,5'i kadınsı, %22,7'si erkeksi, %61'i androjen, %8,8'i belirsiz; 7. sınıf öğrencilerinin %5,6'sı kadınsı, %17,6'sı erkeksi, %67,4'ü androjen, %9,3'ü belirsiz; 8. sınıf öğrencilerinin %2,7'si kadınsı, %21,6'sı erkeksi, %68,9'u androjen, %6,8'i belirsiz cinsiyet rolüne sahiptir.

Sonuç olarak; sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin androjen cinsiyet rolüne sahip olma eğilimleri artmıştır. Bir diğer ifadeyle, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin androjen cinsiyet rolüne eğilim gösterdikleri söylenebilir. Öğrencilerin küçük yaşlarda daha çok kendi cinsleriyle beraber oldukları görülür. Yaş ilerledikçe ergenlik dönemine de girilmesiyle birlikte kendi cinslerinden ziyade karma arkadaşlıklar edindikleri gözlenir. Karma arkadaş gruplarıyla beraber cinsiyet rollerine ilişkin kalıplaşmış yargıların değişebileceği ve kızların kadınsı, erkeklerin de erkeksi rollerinin yanında androjen cinsiyet rolüne de eğilim gösterebilecekleri ile açıklanabilir.

4.14. Yaşa Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, yaşa göre cinsiyet rollerini açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.14).

Tablo 4.14.

Yaşa Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Kadınsı	Erkeksi	Androjen	Belirsiz	Ki-kare	p
10–11	n	29	29	142	26		
Yaş	%	12.8	12.8	62.8	11.6		
11–12	n	34	68	207	39		
Yaş	%	9.8	19.5	59.5	11.2	38.132	.000
12–13	n	20	57	185	22		
Yaş	%	7.0	20.1	65.1	7.8		
13–14	n	16	108	352	40		
Yaş	%	3.1	20.9	68.2	7.8		

Tablo 4.14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşa göre cinsiyet rollerini açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin yaşlarına göre cinsiyet rollerini açısından fark olduğunu göstermektedir. 10–11 yaş öğrencilerinin %12,8'i kadınsı, %12,8'i erkeksi, %62,8'i androjen, %11,5'i belirsiz; 11–12 yaş öğrencilerinin %9,8'i kadınsı, %19,5'i erkeksi, %59,5'i androjen, %11,2'si belirsiz; 12–13 yaş öğrencilerinin %7'si kadınsı, %20,1'i erkeksi, %65,1'i androjen, %7,7'si belirsiz; 13–14 yaş öğrencilerinin %3,1'i kadınsı, %20,9'u erkeksi, %68,2'si androjen, %7,8'i belirsiz cinsiyet rolüne sahiptir.

Sonuç olarak öğrencilerin yaşı arttıkça androjen rolüne sahip olma eğilimi de artmaktadır. Ergenliğin ilk yıllarında çocuklar daha çok kendi cinsleriyle arkadaşlık kurarken, ilerleyen yıllarda karma gruplarla arkadaşlık kurarlar. Dolayısıyla karma arkadaş grubunda karşı cinsin özelliklerini tanır ve karşı cinse yaklaşır. Araştırma sonucu bu bağlamda ele alınabilir.

4.15. Annenin Eğitim Durumuna Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, annenin eğitim durumuna göre cinsiyet rollerini açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.15).

Tablo 4.15.

Annenin Eğitim Durumuna Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Kadınsı	Erkeksi	Androjen	Belirsiz	Ki-kare	p
Okur-Yazar Değil	n	13	24	88	31	40.295	.000
	%	8.3	15.4	56.4	19.9		
İlkokul Mezunu	n	39	77	334	47		
	%	7.8	15.5	67.2	9.5		
Ortaokul Mezunu	n	18	58	201	19		
	%	6.1	19.6	67.9	6.4		
Lise veya Dengi Okul Mezunu	n	23	69	178	21		
	%	7.9	23.7	61.2	7.2		
Yüksek Okul veya Üniversite Mezunu	n	6	34	85	9		
	%	4.5	25.4	63.4	6.7		

Tablo 4.15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre cinsiyet rollerini açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre cinsiyet rollerini açısından fark olduğunu göstermektedir. Annesi okur-yazar olmayanların %8,3'ü kadınsı, %15,4'ü erkeksi, %56,4'ü androjen, %19,9'u belirsiz; annesi ilkokul mezunu olanların %7,8'i kadınsı, %15,5'i erkeksi, %67,2'si androjen, %9,5'i belirsiz; ortaokul mezunun olanların %6,1'i kadınsı, %19,6'sı erkeksi, %67,9'u androjen, %6,4'ü belirsiz; lise veya dengi okul mezunu olanların %7,9'u kadınsı, %23,7'si erkeksi, %61,2'si androjen, %7,2'si belirsiz; yüksek okul veya üniversite mezunu olanların %4,5'i kadınsı, %25,4'ü erkeksi, %63,4'ü androjen, %6,7'si belirsiz cinsiyet rolüne sahiptir.

Sonuç olarak, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin daha çok androjen cinsiyet rolüne eğilim gösterdikleri; annesi okur-yazar olmayan, lise veya dengi okul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin daha az androjen cinsiyet rolüne eğilim gösterdikleri söylenebilir.

4.16. Babanın Eğitim Durumuna Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, babanın eğitim durumuna göre cinsiyet rollerini açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.16).

Tablo 4.16.

Babanın Eğitim Durumuna Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Kadınsı	Erkeksi	Androjen	Belirsiz	Ki-kare	p
Okur-Yazar Değil	n	10	8	26	10	37.190	.000
	%	18.5	14.8	48.1	18.6		
İlkokul Mezunu	n	12	41	151	33		
	%	5.1	17.3	63.7	13.9		
Ortaokul Mezunu	n	24	40	180	26		
	%	8.9	14.8	66.7	9.6		
Lise veya Dengi Okul Mezunu	n	25	80	273	30		
	%	6.1	19.6	66.9	7.4		
Yüksek Okul veya Üniversite Mezunu	n	28	93	256	28		
	%	6.9	23.0	63.2	6.9		

Tablo 4.16 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre cinsiyet rollerini açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre cinsiyet rollerini açısından fark olduğunu göstermektedir. Babası okur-yazar olmayanların %18,5'i kadınsı, %14,8'i erkeksi, %48,1'i androjen, %18,5'i belirsiz; babası ilkokul mezunu olanların %5,1'i kadınsı, %17,3'ü erkeksi, %63,7'si androjen, %13,9'u belirsiz; ortaokul mezunu olanların %8,9'u kadınsı, %14,8'i erkeksi, %66,7'si

androjen, %9,6'sı belirsiz; lise veya dengi okul mezunu olanların %7,9'u kadınsı, %23,7'si erkeksi, %61,2'si androjen, %7,2'si belirsiz; yüksek okul veya üniversite mezunu olanların %4,5'i kadınsı, %25,4'ü erkeksi, %63,4'ü androjen, %6,7'si belirsiz cinsiyet rolüne sahiptir.

Sonuç olarak androjen cinsiyet rolüne eğilim babası okur-yazar olmayan, ilkokul, ortaokul, lise veya dengi okul mezunu olanlarda yükselirken; babası yüksek okul veya üniversite mezunu olanlarda androjen cinsiyet rolüne eğilim düşmüştür. Bir diğer ifadeyle babası okur- yazar olmayan öğrenciler daha az androjen, babası lise mezunu olan öğrenciler ise daha çok androjen cinsiyet rolüne eğilim göstermektedir.

4.17. Gelir Düzeyine Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, gelir düzeyine göre cinsiyet rollerini açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.17).

Tablo 4.17.

Gelir Düzeyine Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Kadınsı	Erkeksi	Androjen	Belirsiz	Ki-kare	p
Düşük	n	11	9	45	9	12.239	.057
	%	14.9	12.2	60.8	12.1		
Orta	n	78	208	681	97		
	%	7.3	19.5	64.0	9.2		
Yüksek	n	10	45	160	21		
	%	4.2	19.1	67.8	8.9		

Tablo 4.17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin gelir düzeyine göre cinsiyet rollerini açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P>0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Gelir düzeyi düşük olanların %14,9'u kadınsı, 12,2'si erkeksi, %60,8'i androjen, %12,2'si belirsiz cinsiyet rollerini eğilimindedir. Gelir düzeyi orta olanların %7,3'ü kadınsı, %19,5'i erkeksi, %64'ü androjen, %9,1'i belirsiz cinsiyet rollerini eğilimindedir. Gelir düzeyi yüksek olanların %4,2'si kadınsı, %19,1'i erkeksi,

%67,8' i androjen, %8,9'u belirsiz cinsiyet rolleri eğilimindedir. Bu bulgu öğrencilerin gelir düzeyinin cinsiyet rolleri açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

4.18. Anne- Baba Birliktelik Durumuna Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, anne- baba birliktelik durumuna göre cinsiyet rolleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.18).

Tablo 4.18.

Anne- Baba Birliktelik Durumuna Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Kadınısı	Erkeksi	Androjen	Belirsiz	Ki-kare	p
Birlikte	n	98	261	877	123		
Yaşıyorlar	%	7.2	19.2	64.5	9.1	6.258	.100
Ayrı Yaşıyorlar	n	1	1	9	4		
	%	6.7	6.6	60.0	26.7		

Tablo 4.18 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin anne- baba birliktelik durumuna göre cinsiyet rolleri açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P>0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin anne- baba birliktelik durumunun cinsiyet rolleri açısından farklılaşmadığını göstermektedir. Öğrencilerin *anne-babası birlikte yaşayanların %7,2'si kadınısı, %19,2'si erkeksi, %64,5'i androjen, %9,1'i belirsiz cinsiyet rolleri eğilimindedir. Anne-babası ayrı yaşayanların %6,7'si kadınısı, %6,7'si erkeksi, %60'ı androjen, %26,7'si belirsiz cinsiyet rolleri eğilimindedir.* Bu durumun örnekleme giren öğrencilerin anne-babası ayrı yaşayanların sayıca az bir kitleyi temsil etmesi ve genelleme yapılamayacağı şeklinde açıklanabilir.

Literatüre bakıldığında anne-baba ayrılığı baba yoksunluğu olarak incelenmiştir. Beş yaşından önce babalarından ayrılan erkek çocukların cinsiyet rollerini dengelemesinde daha fazla sorun yaşamaya eğilimli olduğu, daha ileri yaşlarda ayrılık

yaşayanlarda ise anne-baba birlikte olanlara göre durumun farklılaşmadığı görülmektedir (Hetherington, 1996; Akt: Onur, 2007).

4.19. Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin, öğrenim gördükleri okullara göre cinsiyet rolleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki - kare analizi yapılmıştır (Tablo 4.19).

Tablo 4.19.

Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Cinsiyet Rollerini Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Kadınısı	Erkeksi	Androjen	Belirsiz	Ki-kare	p
Zübeyde Hanım	n	6	11	35	6	31.519	.065
	%	10.3	19.0	60.3	10.4		
19 Mayıs	n	20	57	171	22		
	%	7.4	21.1	63.3	8.2		
Sabancı	n	15	32	119	11		
	%	8.5	18.1	67.2	6.2		
Kazım Yurdalan	n	8	5	39	6		
	%	13.8	8.6	67.2	10.4		
Mehmetçik	n	6	30	114	12		
	%	3.7	18.5	70.4	7.4		
70. Yıl Cumhuriyet	n	14	30	96	26		
	%	8.4	18.1	57.8	15.7		
Gampo	n	12	39	157	26		
	%	5.1	16.7	67.1	11.1		
İnönü	n	18	58	155	18		
	%	7.2	23.3	62.2	7.3		

Tablo 4.19 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre cinsiyet rolleri açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P>0,05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. *Zübeyde Hanım ortaokulu* öğrencilerinin

%10,3'ü kadınsı, %19' u erkeksi,%60,3'ü androjen, %10,3ü belirsiz cinsiyet rolü eğilimine sahiptir. 19 Mayıs ortaokulu öğrencilerinin %7,4'ü kadınsı, %21,1'i erkeksi, %63,3'ü androjen, %8,1'i belirsiz cinsiyet rolü eğilimine sahiptir. Sabancı ortaokulu öğrencileri %8,5'i kadınsı, %18,1'i erkeksi, %67,2'si androjen, %6,2'si belirsiz cinsiyet rolü eğilimine sahiptir. Kazım Yurdalan ortaokulu öğrencilerinin %13,8'i kadınsı, %8,6'sı erkeksi, %67,2'si androjen, %10,3'ü belirsiz cinsiyet rolü eğilimine sahiptir. Mehmetçik ortaokulu öğrencilerinin %3,7'si kadınsı, %18,5'i erkeksi, %70,4'ü androjen, %7,4'ü, belirsiz cinsiyet rolü eğilimine sahiptir. 70. Yıl Cumhuriyet ortaokulu öğrencilerinin %8,4'ü kadınsı, %18,1'i erkeksi, %57,8'si androjen, %15,7'si belirsiz cinsiyet rolü eğilimine sahiptir. Gampo öğrencilerinin %5,1'i kadınsı, %16,7'si erkeksi, %67,1'i androjen, %11,1'i belirsiz cinsiyet rolü eğilimine sahiptir. İNÖNÜ ortaokulu öğrencilerinin %7,2'si kadınsı, %23,3'ü erkeksi, %62,2'si androjen, %7,2'si belirsiz cinsiyet rolü eğilimine sahiptir Bu bulgu öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre cinsiyet rolleri açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

4.20. Görüşleri Belirleme Testi (DIT) Öykülerindeki Ahlaki İkilemlere Verilen Cevaplar

4.20.1. Birinci Öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin birinci öyküdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların dağılımı Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20.

Birinci Öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

	F	%
Evet	208	15.1
Hayır	870	63.2
Kararsızım	299	21.7

Tablo 4.20 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküye verdikleri cevapların; %15,7'si evet, %63,2'si hayır, %21,7'si kararsızım' dır. Öğrencilerin birinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "koca ilacı çalmalı mı" sorusuna yaklaşık olarak yarısından fazlası hayır cevabını vermiştir.

4.20.1.1. Birinci öyküdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların okudukları okullar açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin birinci öyküdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların okudukları okullar açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.21).

Tablo 4.21.

Birinci Öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Okudukları Okullar Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
Zübeyde Hanım	n	5	40	13		
	%	8.6	69.0	22.4		
19 Mayıs	n	45	158	67		
	%	16.7	58.5	24.8		
Sabancı	n	43	103	32		
	%	24.2	57.8	18.0		
Kazım Yurdalan	n	6	46	6		
	%	10.3	79.3	10.4	42.339	.000
Mehmetçik	n	15	108	39		
	%	9.3	66.6	24.1		
70. Yıl Cumhuriyet	n	17	114	35		
	%	10.2	68.7	21.1		
Gampo	n	24	156	55		
	%	10.2	66.4	23.4		
İnönü	n	53	145	52		
	%	21.2	58.0	20.8		

Tablo 4.21 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların okudukları okullar açısından farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Koca ilacı çalmalı mı" sorusuna evet diyenlerin çoğunluğu Sabancı ve İnönü ortaokulunda okuyan öğrenciler; hayır diyenlerin çoğunluğu Kazım Yurdalan ortaokulunda okuyan öğrenciler iken; kararsızım diyenlerin çoğunluğunun ise 19 Mayıs ve Mehmetçik ortaokulunda okuyan öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.20.1.2. Birinci öyküdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların cinsiyet açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin birinci öyküdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların cinsiyet açısından fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.22).

Tablo 4.22.

Birinci Öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Cinsiyet Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki- kare	P
Kız	n	61	507	156	56.447	.000
	%	8.4	70.1	21.5		
Erkek	n	147	363	143	56.447	.000
	%	22.5	55.6	21.9		

Tablo 4.22 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların cinsiyet açısından farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "koca ilacı çalmalı mı" sorusuna evet diyenlerin çoğunluğu erkek öğrenciler iken; hayır diyenlerin çoğunluğu kız öğrenciler olduğu söylenebilir. Kararsızım diyenlerin ise kız ve erkek öğrencilerde eşit durumda olduğu söylenebilir.

4.20.1.3. Birinci öyküdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların ailedeki kişi sayısı açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların ailedeki kişi sayısı açısından fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.23).

Tablo 4.23.

Birinci Öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Ailedeki Kişi Sayısı Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
2 kişi	n	9	12	11	26.857	.008
	%	28.1	37.5	34.4		
3 kişi	n	7	40	24		
	%	9.9	56.3	33.8		
4 kişi	n	50	215	55		
	%	15.6	67.2	17.2		
5 kişi	n	77	289	116		
	%	16.0	60.0	24.0		
6 kişi	n	38	178	53		
	%	14.1	66.2	19.7		
7 kişi	n	15	92	30		
	%	10.9	67.2	21.9		
8 kişi	n	12	44	10		
	%	18.2	66.6	15.2		

Tablo 4.23 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların ailedeki kişi sayısı açısından farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak " Koca İlacı Çalmalı Mı" sorusuna evet diyenlerin çoğunluğunun ailedeki kişi sayısının 2 olanlar; hayır diyenlerin çoğunluğunun ailedeki kişi sayısının

4–7 olanlar; kararsızım diyenlerin çoğunluğunun ailedeki kişi sayısının 2 olduğu söylenebilir.

4.20.1.4. Birinci öyküdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların yaş açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların yaş açısından fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.24).

Tablo 4.24.

Birinci Öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Yaş Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
10–11	n	15	172	42		
yaş	%	6.6	75.1	18.3		
11–12	n	37	254	57		
yaş	%	10.6	73.0	16.4	72.298	.000
12–13	n	36	181	67		
yaş	%	12.7	63.7	23.6		
13–14	n	120	263	133		
yaş	%	23.2	51.0	25.8		

Tablo 4.24 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların yaş açısından farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Koca İlacı Çalmalı Mı" sorusuna öğrencilerin yaşları ilerledikçe hayır diyenlerin oranının ise azalıp, evet ve kararsızım diyenlerin oranının artımaya başladığı söylenebilir.

4.20.1.5. Birinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların sınıf düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların sınıf düzeyleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.25).

Tablo 4.25.

Birinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Sınıf Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki- kare	p
5.Sınıf	n	27	278	64	64.924	.000
	%	7.3	75.3	17.4		
6. Sınıf	n	42	198	55		
	%	14.2	67.2	18.6		
7. Sınıf	n	52	191	58		
	%	17.3	63.4	19.3		
8. Sınıf	n	87	203	122		
	%	21.1	49.3	29.6		

Tablo 4.25 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların sınıf düzeyi açısından farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Koca İlacı Çalmalı mı" sorusuna öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça hayır diyenlerin oranı azalıp, evet ve kararsızım diyenlerin oranının artmaya başladığı söylenebilir.

4.20.1.6. Birinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların anne eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların anne eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.26).

Tablo 4.26.

Birinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Anne Eğitim Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
Okur-Yazar	n	24	104	28		
Değil	%	15.4	66.7	17.9		
İlkokul Mezunu	n	66	324	110		
	%	13.2	64.8	22.0		
Ortaokul	n	36	199	61	22.219	.005
Mezunu	%	12.2	67.2	20.6		
Lise veya Dengi	n	46	175	70		
Okul Mezunu	%	15.8	60.1	24.1		
Yüksek Okul	n	36	68	30		
veya	%	26.9	50.7	22.4		
Üniversite						
Mezunu						

Tablo 4.26 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların anne eğitim durumu açısından farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Koca İlacı Çalmalı Mı" sorusuna evet diyenlerin çoğunluğunun anneleri yüksek okul veya üniversite mezunu olanlar, hayır diyenlerin çoğunluğunun anneleri ortaokul mezunu olanlar ve kararsızım diyenlerin çoğunluğunun anneleri lise veya dengi okul mezunu olanlar olduğu söylenebilir.

4.20.1.7. Birinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.27).

Tablo 4.27.

Birinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Baba Eğitim Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
Okur-Yazar Değil	n	6	45	3	56.803	.000
	%	11.1	83.3	5.6		
İlkokul Mezunu	n	18	159	60		
	%	7.6	67.1	25.3		
Ortaokul Mezunu	n	33	169	68		
	%	12.2	62.6	25.2		
Lise veya Dengi Okul Mezunu	n	50	265	93		
	%	12.3	65.0	22.7		
Yüksek Okul veya Üniversite Mezunu	n	101	232	75		
	%	24.8	56.8	18.4		

Tablo 4.27 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Koca İlacı Çalmalı mı" sorusuna evet diyenlerin çoğunluğunun babaları yüksek okul veya üniversite mezunu olanlar, hayır diyenlerin çoğunluğunun babaları okur-yazar olmayanlar ve kararsızım diyenlerin çoğunluğunun babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olanlar öğrencilerde eşit oranda olduğu söylenebilir.

4.20.1.8. Birinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların gelir düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların gelir düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.28).

Tablo 4.28.

Birinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Koca İlacı Çalmalı mı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Gelir Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
Düşük	n	14	45	15	13.476	.009
	%	18.9	60.8	20.3		
Orta	n	142	694	231		
	%	13.3	65.1	21.6		
Yüksek	n	52	131	53		
	%	22.0	55.5	22.5		

Tablo 4.28 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların gelir düzeyi açısından farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Koca İlacı Çalmalı Mı" sorusuna evet diyenlerin çoğunluğunun gelir düzeyi yüksek, hayır diyenlerin çoğunluğunun gelir düzeyi orta olduğu söylenebilir. Kararsızım diyenlerin ise gelir düzeyi arttıkça arttığı söylenebilir.

4.20.1.9. Birinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "koca ilacı çalmalı mı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların anne-baba birliktelik durumu açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların anne-baba birliktelik durumu açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.29).

Tablo 4.29.

Birinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Anne- Baba Birliktelik Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki- kare	p
Birlikte Yaşıyorlar	n	207	864	291	8.987	.011
	%	15.2	63.4	21.4		
Ayrı Yaşıyorlar	n	1	6	8		
	%	6.7	40.0	53.3		

Tablo 4.29 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların anne-baba birliktelik durumu açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Koca İlacı Çalmalı Mı" sorusuna evet ve hayır diyenlerin çoğunluğunun anne babası birlikte yaşayan, kararsızım diyenlerin çoğunluğunun ise anne babası ayrı yaşayan öğrenciler oldukları söylenebilir.

4.20.1.10. Birinci Öyküdeki Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.30.

Birinci Öyküdeki Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular

	1. Önemli		2. önemli		3 önemli		4 önemli	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	747	54.2	137	9.9	68	4.9	71	5.2
2	155	11.3	172	12.5	100	7.3	80	5.8
3	101	7.3	231	16.8	129	9.4	101	7.3
4	12	.9	24	1.7	53	3.8	42	3.1
5	58	4.2	141	10.2	173	12.6	110	8.0
6	28	2.0	142	10.3	132	9.6	124	9.0
7	38	2.8	122	8.9	140	10.2	146	10.6
8	76	5.5	144	10.5	229	16.6	179	13.0
9	20	1.5	41	3.0	89	6.5	79	5.7
10	56	4.1	98	7.1	153	11.1	188	13.7
11	37	2.6	61	4.5	55	4.0	118	8.6
12	49	3.6	64	4.6	56	4.0	139	10.0

Tablo 4.30 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküde ahlaki ikilemle ilgili düşüncelerin sıralamasında en önemli olarak gördükleri 1. madde olan "**toplumun kanunlarının korunması**" %54,2, ikinci önemli olarak gördükleri 3. madde olan "**Hırsızlığın bir yararının olduğu bu durumda, Koca'nın vurulma veya hapse girme riskini göze alması.**" %16,8, üçüncü önemli olarak gördükleri 8. madde olan "**İnsanların birbirlerine nasıl davranacakları konusundaki değer yargılarının esasının ne olacağı**" %16,6, dördüncü önemli olarak gördükleri 10. madde olan "**Bu durumda kanunların bireyin en temel hakkını engeller durumda olup olmaması**" %13,7'dir.

Sonuç olarak öğrencilerin "koca ilacı çalmalı mı?" ahlaki ikileminde birinci önemli olarak gördükleri 1. maddenin geleneksel dönemin 4. evresine, ikinci önemli olarak gördükleri 3. maddenin gelenek öncesi dönem olan 2. evresine, üçüncü ve dördüncü önemli olarak gördükleri 8.ve 10. maddelerin ise gelenek ötesi döneme ait olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin Kohlberg'in 20'li yaşlardan sonra gelenek sonrası düzeye geçebileceklerini doğrular niteliktedir (Kulaksızoğlu, 2006).

4.20.2. İkinci Öyküdeki "Doktor Ne Yapmalı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ikinci öyküdeki "Doktor ne yapmalı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların dağılımı Tablo 4.31'te verilmiştir.

Tablo 4.31.

İkinci Öyküdeki "Doktor Ne Yapmalı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

	N	%
Evet	180	13.1
Hayır	801	58.1
Kararsızım	396	28.8

Tablo 4.31 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin ikinci öyküye verdikleri cevaplar; %13,1 evet, %58,2 hayır, %28,8 kararsızım. Bu bulgu öğrencilerin

birinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "Doktor ne yapmalı " sorusuna yaklaşık olarak yarından fazlası hastaya fazla dozda ilaç vermemeli cevabını vermiştir.

4.20.2.1. İkinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "doktor ne yapmalı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların cinsiyet açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ikinci öyküdeki " Doktor Ne Yapmalı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların cinsiyet açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.32).

Tablo 4.32.

İkinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Doktor Ne Yapmalı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Cinsiyet Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
Kız	n	59	445	220	32.559	.000
	%	8.1	61.5	30.4		
Erkek	n	121	356	176	32.559	.000
	%	18.5	54.5	27.0		

Tablo 4.32 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküdeki "Doktor Ne Yapmalı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların cinsiyet açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Doktor Ne Yapmalı" sorusuna "hastaya ölmesi için fazla dozda ilaç vermeli" diyenlerin çoğunluğunun erkek öğrenciler; "hastaya fazla dozda ilaç vermemeli ve kararsızım diyenlerin çoğunluğunun ise kız öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.20.2.2. İkinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "doktor ne yapmalı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların ailedeki kişi sayısı açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ikinci öyküdeki "Doktor Ne Yapmalı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların ailedeki kişi sayısı açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.33).

Tablo 4.33.

İkinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Doktor Ne Yapmalı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Ailedeki Kişi Sayısı Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
2 kişi	n	7	16	9	25.407	.013
	%	21.9	50.0	28.1		
3 kişi	n	2	45	24		
	%	2.8	63.4	33.8		
4 kişi	n	50	188	82		
	%	15.6	58.8	25.6		
5 kişi	n	60	267	155		
	%	12.4	55.4	32.2		
6 kişi	n	36	173	60		
	%	13.4	64.3	22.3		
7 kişi	n	14	82	41		
	%	10.2	59.9	29.9		
8 kişi	n	11	30	25		
	%	16.7	45.4	37.9		

Tablo 4.33 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküdeki "Doktor Ne Yapmalı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların ailedeki kişi sayısı açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Doktor Ne Yapmalı " sorusuna "hastaya ölmesi için fazla dozda ilaç vermeli" diyenlerin çoğunluğunun ailedeki kişi sayısı 2 olanlar; "hastaya fazla dozda ilaç vermemeli" diyenlerin çoğunluğunun ailedeki kişi sayısı 6 olanlar; kararsızım diyenlerin çoğunluğunun ailedeki kişi sayısı 8 olduğu söylenebilir.

4.20.2.3. İkinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "doktor ne yapmalı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların yaş açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ikinci öyküdeki " Doktor Ne Yapmalı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların yaş açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.34).

Tablo 4.34.

İkinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Doktor Ne Yapmalı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Yaş Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
10–11	n	27	123	79		
Yaş	%	11.8	53.7	34.5		
11–12	n	34	218	96		
Yaş	%	9.8	62.6	27.6	37.209	.000
12–13	n	21	191	72		
Yaş	%	7.4	67.2	25.4		
13–14	n	98	269	149		
Yaş	%	19.0	52.1	28.9		

Tablo 4.34 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküdeki " Doktor Ne Yapmalı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların yaş açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak " Doktor Ne Yapmalı " sorusuna "hastaya ölmesi için fazla dozda ilaç vermeli" diyenlerin çoğunluğunun 13–14 yaş, " Hastaya fazla dozda ilaç vermemeli" diyenlerin çoğunluğunun 12–13 yaş, kararsızım diyenlerin çoğunluğunun 10–11 yaş grubu öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.20.2.4. İkinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki "doktor ne yapmalı" ahlaki ikileme verdikleri cevapların sınıf düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ikinci öyküdeki " Doktor Ne Yapmalı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların sınıf düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.35).

Tablo 4.35.

İkinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki "Doktor Ne Yapmalı" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Sınıf Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
5.Sınıf	n	40	208	121	21.206	.002
	%	10,8	56,4	32,8		
6. Sınıf	n	28	190	77		
	%	9,5	64,4	26,1		
7. Sınıf	n	42	188	71		
	%	14,0	62,4	23,6		
8. Sınıf	n	70	215	127		
	%	17,0	52,2	30,8		

Tablo 4.35 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküdeki " Doktor Ne Yapmalı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların sınıf düzeyi açısından farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak " Doktor Ne Yapmalı " sorusuna "hastaya ölmesi için fazla dozda ilaç vermeli" diyenlerin çoğunluğunun 8.sınıf, " hastaya fazla dozda ilaç vermemeli" diyenlerin çoğunluğunun 6.sınıf, kararsızım diyenlerin çoğunluğunun 5.sınıf düzeyi öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.20.2.5. İkinci öyküdeki ahlaki ikilemdeki " doktor ne yapmalı " ahlaki ikileme verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ikinci öyküdeki " Doktor Ne Yapmalı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.36).

Tablo 4.36

İkinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki " Doktor Ne Yapmalı " Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Baba Eğitim Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
Okur-Yazar Değil	n	11	30	13	16.415	.037
	%	20.4	55.6	24.0		
İlkokul Mezunu	n	19	150	68		
	%	8.0	63.3	28.7		
Ortaokul Mezunu	n	39	145	86		
	%	14.4	53.7	31.9		
Lise veya Dengi Okul Mezunu	n	47	234	127		
	%	11.5	57.4	31.1		
Yüksek Okul veya Üniversite Mezunu	n	64	242	102		
	%	15.7	59.3	25.0		

Tablo 4.36 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci öyküdeki " Doktor Ne Yapmalı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak " Doktor Ne Yapmalı " sorusuna " hastaya ölmesi için fazla dozda ilaç vermeli " diyenlerin çoğunluğu babaları okur-yazar olmayan, " hastaya fazla dozda ilaç vermemeli" diyenlerin çoğunluğu babaları ilkokul mezunu olan, kararsızım diyenlerin çoğunluğu babaları ortaokul ve lise veya dengi okul mezunu olan öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.20.2.6. İkinci öyküdeki "doktor ne yapmalı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların gelir düzeyi açısından fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ikinci öyküdeki "Doktor Ne Yapmalı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların gelir düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.37).

Tablo 4.37.

İkinci Öyküdeki Ahlaki İkilemdeki " Doktor Ne Yapmalı " Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Gelir Düzeyi Açısından Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
Düşük	n	11	28	35	28.007	.000
	%	14.9	37.8	47.3		
Orta	n	124	654	289		
	%	11.6	61.3	27.1		
Yüksek	n	45	119	72		
	%	19.1	50.4	30.5		

Tablo 4.37 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin ikinci öyküdeki "Doktor Ne Yapmalı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların gelir düzeyi açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Doktor Ne Yapmalı" sorusuna "*hastaya ölmesi için fazla dozda ilaç vermeli*" diyenlerin çoğunluğu yüksek gelir düzeyinde, "*hastaya fazla dozda ilaç vermemeli*" diyenlerin çoğunluğu orta gelir düzeyinde, kararsızım diyenlerin çoğunluğu ise düşük gelir düzeyinde olduğu söylenebilir.

4.20.2.7. İkinci Öyküde Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.38.

İkinci Öyküde Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular

	1 önemli		2 önemli		3 önemli		4 önemli	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	462	33.6	193	14.0	100	7.3	97	7.0
2	125	9.1	182	13.2	90	6.5	92	6.7
3	54	3.9	124	9.0	110	8.0	54	3.9
4	48	3.5	126	9.2	114	8.3	108	7.8
5	34	2.5	133	9.7	134	9.7	98	7.1
6	22	1.6	84	6.1	129	9.4	124	9.0
7	35	2.5	101	7.3	200	14.5	107	7.8
8	38	2.8	88	6.4	106	7.7	113	8.2
9	467	33.9	125	9.1	154	11.2	99	7.2
10	23	1.7	100	7.3	92	6.7	138	10.0
11	12	.8	53	3.8	74	5.4	119	8,7
12	57	4,1	68	4,9	74	5,3	228	16,6

Tablo 4.38 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin ikinci öyküde ahlaki ikilemle ilgili düşüncelerin sıralamasında en önemli olarak gördükleri 9. madde olan "**İnsan yaşamının ne zaman sona ereceğine sadece Tanrı'nın karar vermesi gerektiği**" %33,9, ikinci önemli olarak gördükleri 1. madde olan "**Hastanın ailesinin, fazla dozda ilaç verilmesine taraftar olup olmadığı**" %14, üçüncü önemli olarak gördükleri 7. madde olan "**Doktorun, hastasının çektiği acıya mı, yoksa toplumun değerlerine mi daha fazla önem verdiği**" %14,5, dördüncü önemli olarak gördükleri

12. madde olan " **Toplum, isteyenlerin ölmelerine izin vererek, yaşamak isteyenlerin de hayatını koruyup koruyamayacağı** " %16,6'dır.

Sonuç olarak, " doktor ne yapmalı ? " ahlaki ikileminde öğrencilerin birinci, ikinci ve üçüncü önemli olarak gördükleri madde 9,1 ve 7. maddenin geleneksel döneme, dördüncü önemli olarak gördükleri 12. maddenin ise gelenek sonrası düzeye ait olduklarını göstermektedir. Bu bulgu öğrencilerin Kohlberg'in 20'li yaşlardan sonra gelenek sonrası düzeye geçebileceklerini doğrular niteliktedir (Kulaksızoğlu, 2006).

4.20.3. Üçüncü Öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı Mıdır" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların dağılımı Tablo 4.39'da verilmiştir.

Tablo 4.39.

Üçüncü Öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

	F	%
Evet	591	42.9
Hayır	420	30.5
Kararsızım	366	26.6

Tablo 4.39. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü öyküye verdikleri cevaplar; %42,9 evet, %30,5 hayır, %26,6 kararsızım. Bu bulgu öğrencilerin üçüncü öyküdeki ahlaki ikilemdeki " Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır " sorusuna yaklaşık olarak yarısına yakını evet cevabını vermiştir.

4.20.3.1. Üçüncü öyküdeki " Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır " ahlaki ikileme verdikleri cevapların cinsiyet açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin üçüncü öyküdeki " Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların cinsiyet açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.40).

Tablo 4.40.

Üçüncü Öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı Mıdır" Ahlaki İkileme Verdikleri Cevapların Cinsiyet Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
Kız	n	318	185	221	21.557	.000
	%	43.9	25.6	30.5		
Erkek	n	273	235	145	21.557	.000
	%	41.8	36.0	22.2		

Tablo 4.40 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı Mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların cinsiyet açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı Mıdır" sorusuna evet ve kararsızım diyenlerin çoğunluğunun kız öğrenciler, hayır diyenlerin çoğunluğunun erkek öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.20.3.2. Üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların yaş açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların

yaş açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.41).

Tablo 4.41.

Üçüncü Öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Yaş Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
10–11	n	111	55	63		
Yaş	%	48.5	24.0	27.5		
11–12	n	174	64	110		
Yaş	%	50.0	18.4	31.6	51.441	.000
12–13	n	105	100	79		
Yaş	%	37.0	35.2	27.8		
13–14	n	201	201	114		
Yaş	%	39.0	39.0	22.0		

Tablo 4.41 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların yaş açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" sorusuna evet ve kararsızım diyenlerin çoğunluğunun 11–12 yaş, hayır diyenlerin çoğunluğunun 13-14 yaş grubu öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.20.3.3. Üçüncü öyküdeki "hüsamettin, osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların sınıf düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin üçüncü öyküdeki " Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların sınıf düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.42).

Tablo 4.42.

Üçüncü Öyküdeki "Hüsametdin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı Mıdır" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Sınıf Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
5.Sınıf	n	187	71	111	42.334	.000
	%	50.7	19.2	30.1		
6. Sınıf	n	123	89	83		
	%	41.7	30.2	28.1		
7. Sınıf	n	127	93	81		
	%	42.2	30.9	26.9		
8. Sınıf	n	154	167	91		
	%	37.4	40.5	22.1		

Tablo 4.42 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü öyküdeki "Hüsametdin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların sınıf düzeyi açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Hüsametdin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" sorusuna evet diyenlerin çoğunluğunun 5. sınıf öğrenciler olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyi ilerledikçe hayır diyenlerin oranının artıp, kararsızım diyenlerin oranının ise azalmaya başladığı söylenebilir.

4.20.3.4. Üçüncü öyküdeki "Hüsametdin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların anne eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin üçüncü öyküdeki " Hüsametdin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların anne eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.43).

Tablo 4.43.

Üçüncü Öyküdeki " Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı Mıdır " Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Anne Eğitim Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
Okur-Yazar Değil	n	48	54	54	36.052	.000
	%	30.8	34.6	34.6		
İlkokul Mezunu	n	194	172	134		
	%	38.8	34.4	26.8		
Ortaokul Mezunu	n	158	80	58		
	%	53.4	27.0	19.6		
Lise veya Dengi Okul Mezunu	n	139	69	83		
	%	47.8	23.7	28.5		
Yüksek Okul veya Üniversite Mezunu	n	52	45	37		
	%	38.8	33.6	27.6		

Tablo 4.43 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü öyküdeki " Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı Mıdır " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların anne eğitim durumu açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak " Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı Mıdır " sorusuna evet diyenlerin çoğunluğunun anneleri ortaokul, hayır diyenlerin çoğunluğunun anneleri okur-yazar olmayan ve ilkokul mezunu, kararsızım diyenlerin çoğunluğunun anneleri okur-yazar olmayan öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.20.3.5. Üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların

baba eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.44).

Tablo 4.44.

Üçüncü Öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Baba Eğitim Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki- kare	p
Okur-Yazar Değil	n	31	10	13	17.515	.000
	%	57.4	18.5	24.1		
İlkokul Mezunu	n	93	72	72		
	%	39.2	30.4	30.4		
Ortaokul Mezunu	n	106	101	63		
	%	39.3	37.4	23.3		
Lise veya Dengi Okul Mezunu	n	168	125	115		
	%	41.2	30.6	28.2		
Yüksek Okul veya Üniversite Mezunu	n	193	112	103		
	%	47.3	27.5	25.2		

Tablo 4.44 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" sorusuna evet diyenlerin çoğunluğunun babaları okur-yazar olmayan, hayır diyenlerin çoğunluğunun ortaokul, kararsızım diyenlerin çoğunluğunun ise babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.20.3.6. Üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların gelir düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların gelir düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.45).

Tablo 4.45.

Üçüncü Öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Gelir Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
Düşük	n	24	30	20	9.858	.000
	%	32.4	40.5	27.		
Orta	n	465	331	271		
	%	43.6	31.0	25.4		
Yüksek	n	102	59	75		
	%	43.2	25.0	31.8		

Tablo 4.45 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü öyküdeki "Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı mıdır " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların gelir düzeyi açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak " Hüsamettin, Osman'ı Polise İhbar Edip, Tekrar Hapse Girmesine Neden Olmalı Mıdır " sorusuna evet diyenlerinin çoğunluğunun gelir düzeyi orta olan öğrenciler olduğu söylenebilir. Hayır diyenlerin oranının gelir düzeyi arttıkça azalmaya başladığı ve kararsızım diyenlerinin çoğunluğunun gelir düzeyi yüksek olan öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.20.3.7. Üçüncü Öyküde Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.46.

Üçüncü Öyküde Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular

	1 önemli		2 önemli		3 önemli		4 önemli	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	417	30.5	123	8.9	85	6.2	84	6.1
2	205	14.9	185	13.4	82	6.0	92	6.7
3	80	5.8	135	9.8	101	7.3	65	4.7
4	97	7.0	203	14.7	134	9.7	102	7.4
5	52	3.8	176	12.8	174	12.6	140	10.2
6	33	2.4	45	3.3	107	7.8	92	6.7
7	25	1.8	66	4.8	129	9.4	71	5.2
8	202	14.7	143	10.4	190	13.8	159	11.5
9	24	1.7	57	4.1	59	4.3	87	6.3
10	196	14.2	133	9.7	154	11.2	158	11.5
11	20	1.5	62	4.5	87	6.3	131	9.5
12	24	1.7	49	3.6	75	5.4	196	14.2

Tablo 4.46 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü öyküde ahlaki ikilemle ilgili düşüncelerin sıralamasında en önemli olarak gördükleri 1. madde olan " **Osman'ın, kötü bir adam olmadığını ispat edecek kadar düzgün bir yaşam sürdüğü**" %30,3, ikinci önemli olarak gördükleri 4. madde olan " **Osman'ın topluma karşı borcunu ödeyip ödemediği**" %14,7, üçüncü önemli olarak gördükleri 8. madde olan " **Osman bırakılırsa, hapisteki diğer insanlara haksızlık olacağı**" %13,8, dördüncü önemli olarak gördükleri 12. madde olan " **Osman'ın hapse girmesinin, ona veya bir başkasına yararı olup olmayacağı**" %14,2 'dir.

Sonuç olarak, "Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır ? " ahlaki ikileminde öğrencilerin birinci, ikinci ve üçüncü önemli olarak gördükleri madde 1,4, ve 8. maddenin geleneksel döneme, dördüncü önemli olarak gördükleri 12. maddenin ise gelenek sonrası düzeye ait oldukalarını göstermektedir. Bu bulgu öğrencilerin Kohlberg'in 20'li yaşlardan sonra gelenek sonrası düzeye geçebileceklerini doğrular niteliktedir (Kulaksızoğlu, 2006).

4.20.4. Dördüncü Öyküdeki "Ahmet, Ne Yapmalıydı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dördüncü öyküdeki "Ahmet, ne yapmalıydı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların dağılımı Tablo 4.47’de verilmiştir.

Tablo 4.47.

Dördüncü Öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

	F	%
Evet	774	56.2
Hayır	176	12.8
Kararsızım	427	31.0

Tablo 4.47 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü öyküye verdikleri cevaplar; %56,2 evet, %12,8 hayır, %31 kararsızım. Bu bulgu öğrencilerin dördüncü öyküdeki "Ahmet, ne yapmalıydı" ahlaki ikilemdeki sorusuna yaklaşık olarak yarısından fazlası "Yaşar'ı işe almalıydı" cevabını vermiştir.

4.20.4.1. Dördüncü öyküdeki "Ahmet, ne yapmalıydı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların cinsiyet açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dördüncü öyküdeki "Ahmet, ne yapmalıydı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların cinsiyet açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.48).

Tablo 4.48.

Dördüncü Öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Cinsiyet Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
Kız	n	417	65	242	20.677	.000
	%	57.6	9.0	33.4		
Erkek	n	357	111	185		
	%	54.7	17.0	28.3		

Tablo 4.48 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların cinsiyet açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak " Ahmet, Ne Yapmalıydı " sorusuna "Yaşar'ı işe almalıydı" ve kararsızım diyenlerin çoğunluğunun kız öğrenciler, "Yaşar'ı işe almamalıydı" diyenlerin çoğunluğunun erkek öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.20.4.2. Dördüncü öyküdeki "Ahmet, ne yapmalıydı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların ailedeki kişi sayısı açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dördüncü öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların ailedeki kişi sayısı açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.49).

Tablo 4.49.

Dördüncü Öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Ailedeki Kişi Sayısı Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
2 Kişi	n	17	7	8	34.151	.001
	%	53.1	21.9	25.0		
3 Kişi	n	51	5	15		
	%	71.8	7.1	21.1		
4 Kişi	n	203	32	85		
	%	63.4	10.0	26.6		
5 Kişi	n	238	70	174		
	%	49.4	14.5	36.1		
6 Kişi	n	149	32	88		
	%	55.4	11.9	32.7		
7 Kişi	n	70	24	43		
	%	51.1	17.5	31.4		
8 Kişi	n	46	6	14		
	%	69.7	9.1	21.2		

Tablo 4.49 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların ailedeki kişi sayısı açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak " Ahmet, Ne Yapmalıydı " sorusuna "Yaşar'ı işe almalıydı" diyenlerin çoğunluğunun ailedeki kişi sayısı 3, "Yaşar'ı işe almamalıydı" diyenlerin çoğunluğunun ailedeki kişi sayısı 2, kararsızım diyenlerin çoğunluğunun ailedeki kişi sayısı 5 olan öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.20.4.3. Dördüncü öyküdeki "Ahmet, ne yapmalıydı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların anne eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dördüncü öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların anne eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.50).

Tablo 4.50

Dördüncü Öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Anne Eğitim Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
Okur-Yazar Değil	n	88	21	47	18.490	.018
	%	56.4	13.5	30.1		
İlkokul Mezunu	n	278	69	153		
	%	55.6	13.8	30.6		
Ortaokul Mezunu	n	160	38	98		
	%	54.1	12.8	33.1		
Lise veya Dengi Okul Mezunu	n	154	31	106		
	%	52.9	10.7	36.4		
Yüksek Okul veya Üniversite Mezunu	n	94	17	23		
	%	70.1	12.7	17.2		

Tablo 4.50 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü öyküdeki "Ahmet, Ne Yapmalıydı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların anne eğitim durumu açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak " Ahmet, Ne Yapmalıydı " sorusuna "Yaşar'ı işe almalıydı" diyenlerin çoğunluğunun anneleri yüksek okul veya üniversite mezunu, hayır diyenlerin çoğunluğunun okur-yazar olmayan ve ilkokul mezunu, kararsızım diyenlerin çoğunluğunun anneleri yüksek okul veya üniversite mezunu olanlar olduğu söylenebilir.

4.20.4.4. Dördüncü öyküdeki "Ahmet, ne yapmalıydı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dördüncü öyküdeki "Ahmet, ne yapmalıydı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.51).

Tablo 4.51.

Dördüncü Öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Baba Eğitim Durumu Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	p
Okur-Yazar Değil	n	19	15	20	22.825	.004
	%	35.2	27.8	37.0		
İlkokul Mezunu	n	122	34	81		
	%	51.5	14.3	34.2		
Ortaokul Mezunu	n	153	25	92		
	%	56.7	9.2	34.1		
Lise veya Dengi Okul Mezunu	n	244	49	115		
	%	59.8	12.0	28.2		
Yüksek Okul veya Üniversite Mezunu	n	236	53	119		
	%	57.8	13.0	29.2		

Tablo 4.51 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların baba eğitim durumu açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P<0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Ahmet, ne yapmalıydı" sorusuna "Yaşar'ı işe almalıydı" diyenlerin çoğunluğunun babaları lise veya dengi okul, "Yaşar'ı işe almamalıydı" ve kararsızım diyenlerin çoğunluğunun babaları okur-yazar olmayan öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.20.4.5. Dördüncü Öyküdeki "Ahmet, Ne Yapmalıydı" Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Gelir Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dördüncü öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların gelir düzeyi açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır (Tablo 4.52).

Tablo 4.52

Dördüncü Öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " Ahlaki İkilemine Verdikleri Cevapların Gelir Düzeyi Açısından Aralarında Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

		Evet	Hayır	Kararsızım	Ki-kare	P
Düşük	n	32	14	28	9.899	.042
	%	43.2	18.9	37.9		
Orta	n	618	124	325		
	%	57.9	11.6	30.5		
Yüksek	n	124	38	74		
	%	52.5	16.1	31.4		

Tablo 4.52 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların gelir düzeyi açısından aralarındaki farka ilişkin ki- kare değeri $P<0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak "Ahmet, ne yapmalıydı" sorusuna "Yaşar'ı işe almalıydı" diyenlerin çoğunluğunun gelir düzeyi orta, "Yaşar'ı işe almamalıydı" ve kararsızım diyenlerin çoğunluğunun gelir düzeyi düşük olan öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.20.4.6. Dördüncü Öyküde Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.53.

Dördüncü Öyküde Ahlaki İkilemle İlgili Düşüncelerin Sıralamasına İlişkin Bulgular

	1 önemli		2 önemli		3 önemli		4 önemli	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	494	35.9	140	10.2	69	5.0	87	6.3
2	237	17.2	244	17.7	89	6.5	81	5.9
3	64	4.6	130	9.4	162	11.8	62	4.5
4	114	8.3	191	13.9	143	10.4	117	8.5
5	46	3.3	102	7.4	130	9.4	90	6.5
6	21	1.5	73	5.3	68	4.9	70	5.1
7	31	2.3	69	5.0	132	9.6	98	7.1
8	33	2.4	119	8.6	166	12.1	125	9.1
9	44	3.2	78	5.7	89	6.5	129	9.4
10	27	2.0	47	3.4	98	7.1	129	9.4
11	141	10.2	70	5.1	155	11.3	132	9.6
12	125	9.1	114	8.3	76	5.4	257	18.6

Tablo 4.53 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin dördüncü öyküde ahlaki ikilemle ilgili düşüncelerin sıralamasında en önemli olarak gördükleri 1. madde olan " **Bir iş sahibinin, işi ile ilgili kararları kendisinin almaya hakkı olup olmadığı**" %35,9, ikinci önemli olarak gördükleri 2. madde olan " **İşe adam alırken, ırk ayrımcılığı yapmayı yasaklayan bir kanunun olup olmadığı**" %17,7, üçüncü önemli olarak gördükleri 8. madde olan " **Yaşar gibi, işinde usta insanların yetenekleri değerlendirilmezse toplumun zararlı çıkacağı**" %12,1, dördüncü önemli olarak gördükleri 12. madde olan " **İhtiyaç içinde olan birine, karşılık beklemeden yardımın gerekli olduğu**" %18,7 'dir.

Sonuç olarak, "Ahmet ne yapmalıydı?" ahlaki ikileminde öğrencilerin birinci, ikinci ve dördüncü önemli olarak gördükleri madde olan 1,2 ve 12. maddeler geleneksel döneme, üçüncü önemli olarak gördükleri madde olan 8. madde ise gelenek sonrası düzeye ait olduklarını göstermektedir. Bu bulgu Kohlberg'in 20'li yaşlardan sonra gelenek sonrası düzeye geçebileceklerini doğrular niteliktedir (Kulaksızoğlu, 2006).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları araştırma problemlerinin sırasına göre verilmiş ve araştırma ile ilişkili öneriler sıralanmıştır.

5.1. Sonuç

Araştırmanın bulguları ile literatür bulguları karşılaştırıldığında çelişkili ve uyumlu sonuçlarla karşılaşmaktadır. Araştırmanın bulguları ile farklılık gösteren çalışmalar olmasının nedeni yöntem ya da örneklemin farklılığından kaynaklanabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir;

Ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi genel olarak geleneksel evrededir. Bu bulgu Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının yaş evrelerinin günümüzde de geçerli olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerin cinsiyet rollerine ve cinsiyete göre ahlaki gelişim düzeyleri açısından aralarında fark bulunmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin, ailedeki kişi sayısına göre ahlaki gelişim düzeyleri açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, öğrencilerin ailede kişi sayısının artmasıyla birlikte bir üst düzeyde ahlaki yargılamaya sahip olduğu söylenebilir. Evde kişi sayısının artmasıyla birlikte aile içi iletişim ve etkileşim artacağı için daha çok düşünce ve fikir alışverişi ortaya çıkabilir. Kalabalık bir aile ortamında daha çok kardeş olması ve birbirleriyle yaşayacakları çatışma fazla olabileceğinden problem çözme becerilerinin daha çok gelişebileceği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin, sınıf düzeyine göre ahlaki gelişim düzeyleri açısından aralarında fark bulunmamıştır. Bu bağlamda araştırma sonucu, araştırmaya katılan öğrencilerin benzer bilişsel gelişim göstermeleriyle açıklanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin yaşa göre ahlaki gelişim düzeyleri açısından aralarında fark bulunmamıştır. Bu bağlamda araştırma sonucu, araştırmaya katılan 11-14 yaş arası öğrencilerin benzer bilişsel gelişim göstermeleriyle açıklanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin, annelerinin eğitim durumuna göre okur-yazar olmayanlar ve üniversite mezunu olanların lehine ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, anneleri okur-yazar olmayanlar ile üniversite mezunu olanların daha yüksek ahlaki gelişim düzeyinde oldukları söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin, babalarının eğitim durumuna göre okur-yazar olmayanlar ve üniversite mezunu olanların lehine ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, babaları okur-yazar olmayanlar ile üniversite mezunu olan öğrencilerin daha yüksek ahlaki gelişim düzeyinde oldukları söylenebilir. Babanın eğitim seviyesi ve çocuk yetiştirmedeki tutumu çocukların ahlaki, zihinsel ve psikolojik gelişimlerini etkilemektedir. Bilgili ve bilinçli bir babanın çocuğuna davranışlarıyla model olması ve ahlaki yargılamalarında bunun yansıması ahlaki gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Babası okur- yazar olmayanların da ahlaki gelişim düzeyinin yüksek olması, okur-yazar olmayan babaların daha çok gelenek, göreneklerine ve kurallara bağlı olarak çocuk yetiştirmesi ile açıklanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin, gelir düzeyine göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında gelir düzeyi düşük olanların lehine anlamlı bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, ailesinin ekonomik geliri düşük olan öğrencilerin daha yüksek ahlaki gelişim düzeyinde oldukları söylenebilir. Maddi anlamda zorluk çeken kişilerin hayatın zorlukları ve güçlükleri ile erken yaşta karşılaşmaları ve bu tür ailelerde geleneksel değerlerin daha önemli görülmesi daha üst düzeyde ahlaki yargılamada bulunmaları ile açıklanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin, anne-baba birliktelik durumuna göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark bulunmamıştır. Beş yaşından önce babalarından ayrılan erkek çocukların cinsiyet rollerini dengelemesinde daha fazla sorun yaşamaya eğilimli olduğu, daha ileri yaşlarda ayrılık yaşayanlarda ise anne-baba birlikte olanlara göre durumun farklılaşmadığı görülmektedir (Hetherington, 1996. Akt Onur, 2007).

Ortaokul öğrencilerinin, öğrenim gördükleri okullara göre ahlaki gelişim düzeyi açısından aralarında fark bulunmamıştır. Bu durum benzer okul türüne sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin, cinsiyetlerine göre cinsiyet rolleri açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, kız öğrencilerinin androjen cinsiyet rolüne eğilim göstermeleri erkek öğrencilere göre daha fazladır. Kızlar olması gereken kadınsı cinsiyet rolünden daha çok androjen cinsiyet rolüne eğilim göstermişlerdir. Kız öğrencilerin ergenlik dönemine girmeleriyle birlikte kadınsı cinsiyet rollerini bastırarak daha çok androjen cinsiyet rolleriyle öne çıkmak istemiş olabilecekleri ile açıklanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin, ailedeki kişi sayısına göre cinsiyet rolleri açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, öğrenciler kardeş sayısı 2–6 kişi olduğunda daha çok androjen cinsiyet rolleri eğilimi gösterirken, kardeş sayısı 6'dan fazla olduğunda öğrencilerin daha az androjen cinsiyet rolleri eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin, sınıf düzeyine göre cinsiyet rolleri açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin androjen cinsiyet rolüne eğilim gösterdikleri söylenebilir. Öğrencilerin küçük yaşlarda daha çok kendi cinsleriyle beraber oldukları görülür. Yaş ilerledikçe ergenlik dönemine de girilmesiyle birlikte kendi cinslerinden ziyade karma arkadaşlıklar edindikleri gözlenir. Karma arkadaş gruplarıyla beraber cinsiyet rollerine ilişkin kalıplaşmış yargıların değişebileceği ve kızların kadınsı, erkeklerin de erkeksi rollerinin yanında androjen cinsiyet rolüne de eğilim gösterebilecekleri ile açıklanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin, yaşa göre cinsiyet rolleri açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, yaş ilerledikçe öğrencilerin androjen cinsiyet rolüne eğilim gösterdikleri söylenebilir. Öğrencilerin küçük yaşlarda daha çok kendi cinsleriyle beraber oldukları görülür. Yaş ilerledikçe ergenlik dönemine de girilmesiyle birlikte kendi cinslerinden ziyade karma arkadaşlıklar edindikleri gözlenir. Karma arkadaş gruplarıyla beraber cinsiyet rollerine ilişkin kalıplaşmış yargıların değişebileceği ve kızların kadınsı, erkeklerin de erkeksi rollerinin yanında androjen cinsiyet rolüne de eğilim gösterebilecekleri ile açıklanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin, annenin eğitim durumuna göre cinsiyet rolleri açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, annesi okur-yazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin daha çok androjen cinsiyet rolüne eğilim gösterdikleri; annesi lise veya dengi okul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin ise daha az androjen cinsiyet rolüne eğilim gösterdikleri söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin, babanın eğitim durumuna göre cinsiyet rolleri açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle, androjen cinsiyet rolüne eğilim babası okur-yazar olmayan, ilkokul, ortaokul, lise veya dengi okul mezunu olanlarda yükselirken; babası yüksek okul veya üniversite mezunu olanlarda androjen cinsiyet rolüne eğilimin düştüğü söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin gelir düzeyine, anne- baba birliktelik durumuna ve öğrenim gördükleri okullara göre cinsiyet rolleri açısından aralarında fark bulunmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" ahlaki ikilemine verdikleri cevapların öğrenim gördükleri okullar, cinsiyet, ailedeki kişi sayısı, yaş, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi, anne-baba birliktelik durumu açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin birinci öyküdeki "Koca İlacı Çalmalı Mı" ahlaki ikilemle ilgili düşüncelerin sıralanmasında, birinci önemli olarak gördükleri 1. maddenin geleneksel dönemin 4. evresine, ikinci önemli olarak gördükleri 3. maddenin gelenek öncesi dönem olan 2. evresine, üçüncü ve dördüncü önemli olarak gördükleri 8.ve 10. maddelerin ise gelenek ötesi döneme ait olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin Kohlberg'in 20'li yaşlardan sonra gelenek sonrası düzeye geçebileceklerini doğrular niteliktedir (Kulaksızoğlu, 2006).

Ortaokul öğrencilerinin ikinci öyküdeki "Doktor Ne Yapmalı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların cinsiyet, ailedeki kişi sayısı, yaş, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu, gelir düzeyi açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuş; anne eğitim durumu, anne-baba birliktelik durumu ve öğrenim gördükleri okullar açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin ikinci öyküdeki "Doktor Ne Yapmalı" ahlaki ikilemle ilgili düşüncelerin sıralanmasında, birinci, ikinci ve üçüncü önemli olarak gördükleri

madde 9,1, ve 7. maddenin geleneksel döneme , dördüncü önemli olarak gördükleri 12. maddenin ise gelenek sonrası düzeye ait olduklarını göstermektedir. Bu bulgu öğrencilerin Kohlberg'in 20'li yaşlardan sonra gelenek sonrası düzeye geçebileceklerini doğrular niteliktedir (Kulaksızoğlu, 2006).

Ortaokul öğrencilerinin üçüncü öyküdeki " Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuş; ailedeki kardeş sayısı, anne-baba birliktelik durumu ve öğrenim gördükleri okullar açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin üçüncü öyküdeki " Hüsamettin, Osman'ı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır " ahlaki ikilemle ilgili düşüncelerin sıralanmasında, birinci, ikinci ve üçüncü önemli olarak gördükleri madde 1,4, ve 8. maddenin geleneksel döneme , dördüncü önemli olarak gördükleri 12. maddenin ise gelenek sonrası düzeye ait olduklarını göstermektedir. Bu bulgu öğrencilerin Kohlberg'in 20'li yaşlardan sonra gelenek sonrası düzeye geçebileceklerini doğrular niteliktedir (Kulaksızoğlu, 2006).

Ortaokul öğrencilerin dördüncü öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " ahlaki ikilemine verdikleri cevapların cinsiyet, ailedeki kişi sayısı, anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuş; yaş, sınıf düzeyi, anne-baba birliktelik durumu ve öğrenim gördükleri okullar açısından aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin dördüncü öyküdeki " Ahmet, Ne Yapmalıydı " ahlaki ikilemle ilgili düşüncelerin sıralanmasında, birinci, ikinci ve dördüncü önemli olarak gördükleri madde olan 1,2, ve 12. maddeler geleneksel döneme, üçüncü önemli olarak gördükleri madde olan 8. madde ise gelenek sonrası düzeye ait olduklarını göstermektedir Bu bulgu öğrencilerin Kohlberg'in 20'li yaşlardan sonra gelenek sonrası düzeye geçebileceklerini doğrular niteliktedir (Kulaksızoğlu, 2006).

5.2. Öneriler

✓ Ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyine göre cinsiyet rolleri açısından aralarında fark olup olmadığını inceleyen Türkiye'de yapılan araştırmalara pek rastlanmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliğinin daha sağlıklı olması için benzer çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

✓ Ahlaki gelişim düzeyinde anne-baba eğitim durumlarının etkisi göz önünde bulundurulduğunda anne-babanın aile içi rollerini ve işlevlerini daha etkili yerine getirebilmesini sağlayacak aile eğitimi gibi projeler gerçekleştirilebilir.

✓ Öğrencilerin ahlaki yargılama becerilerinin gelişmesi için sınıfta, okulda dünyada yaşanan somut problemler üzerinde tartışılacak ahlaki ikilemlerle ve problemlerle karşı karşıya getirilerek farkındalık yaratılabilir.

✓ Toplumda yaşanan siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmelere karşı sorumluluk ve duyarlılığın geliştirilmesi için öğrencilerin çeşitli sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapması sağlanabilir.

✓ Milli eğitimin öğrencilerin ahlaki gelişimine katkıda bulunabilmesi için değerler eğitimi üzerinde durması ve ders kitaplarıyla bütünleştirerek ahlaki değerlerin kazandırılmasını sağlayabilir.

✓ Görüşleri belirleme testinde yer alan öykülerin farklı değişkenlerle incelendiği araştırmalar yapılabilir.

✓ Ortaokul öğrencilerinin ve anne-babalarının cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerinin ve tutumlarının belirlenmesine yönelik karşılaştırmalar yapılabilir.

✓ Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar, öğrenciler ve öğretmenlerle yapacakları psikolojik danışma gruplarında, farklı görüşlere saygı duyma, hoşgörü ve empati gibi değerlerin gelişmesini destekleyerek, ahlak gelişimine de katkıda bulunabilirler.

✓ Ortaokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerinin ve tutumlarının farklı değişkenlerle incelendiği araştırmalar yapılabilir.

✓ Bu araştırmada öğrencilerin cinsiyet rollerini belirlemek amacıyla BEM Cinsiyet Rollerini envanteri kullanılmıştır. Cinsiyet rollerini ölçen farklı bir ölçek kullanılarak araştırmalar yapılabilir.

✓ Ortaokul öğrencilerinin ve lise öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abanoz, S. (2008). *6–12 Yaş Arası Çocukların Dini ve Ahlaki Gelişimlerinde Anne ve Babaların Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Acuner, H.Y. (2004). *14–18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi*. Doktora Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Adams, J. (1995). *Ergenliği Anlamak*. (2. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Akdoğan, R. (2007). *Farklı cinsiyet rollerine sahip üniversite öğrencilerinin öfke yaşama biçimleri ve utangaçlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Akkoyun, F. (1987). Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı. *Psikoloji Dergisi*, 6(21).
- Akyürek, P.G. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Öğrencilerin Ahlak Gelişimine Etkisi: Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı Açısından Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.
- Aliyev, P. (2008). *Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri ve Cinsiyet Rollerinin Üniversite Alan Seçimi ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ang, R. P., Lim, K. M., Tan, A. ve Yau, T.Y. (2004). Effects of gender and sex role orientation on help-seeking behavior. *Current Psychology*, 23, 203–214.
- Artan, İ. ve Bayhan, P. S. (2007). *Çocuk Gelişim Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aslan, A. (2007). *Lise Son Sınıf Kız Öğrencilerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Düşünceleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, B. (1991). *Aile Yapısı ve Aile İçi İlişkilerin Liseli Ergenlerin Kendini Kabul Seviyelerine Etkisi*. İstanbul: Yayınlanmamış Araştırma.
- Aydın, M.Z. (2003). *Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

- Aydın, S.A. (2003). *Ergenlerde Stresle Basa Çıkma Tarzları ile Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerini Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baran, G. (1995). *Ankara'da Bulunan Çocuk Yuvalarında Kalan 7–11 Yaş Grubu Çocuklarda Cinsiyet Rollerini ve Cinsiyet Özellikleri Kalıp yargılarının Gelişimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barone, T. N. (2004). Moral Dimensions of Teacher-Student Interactions in Malaysians Secondary Schools. *Journal of Moral Education*; 33(2),179–199.
- Bem, S. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale Univ. Press.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162.
- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal Cinsiyet: Bize Yüklenen Roller*. (Çev: K. Ay). İstanbul: Kadınlarla Dayanışma Vakfı Yayınları.
- Biggs, D. A.; Schomberg, S.F.; Brown, J. (1977). Moral Judgement Development of Freshmen and Their Precollage Experiences. *Research in Higher Education*, 7(4), 329–339.
- Bore, M., Mumra, D., Kerridge,L., Powis, D. (2005). Selection of Medical Students According to their Moral Orientation. *Medical Education*, 39(3), 266–275.
- Bozer, M. (2009). *Din Eğitimi Açısından 0–12 Yaş Arası Çocuklarda Cinsel Tutum Ve Davranış Eğitimi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E. ve Akgün,Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cassidy, M.L. ve Warren, O.B. (1996). Family Employment Status and Gender Role Attitudes, *Gender & Society*, 10(3):312–329.
- Casterle, B.D., Janssen, P.J., Grypdonck, M. (1996). The Relationship Between Education and Ethical Behavior of Nursing Students. *Western Journal Nursing Research*, 18(3), 330 350.

- Cesur, S. (1997). *The Relationship Between Cognitive and Moral Development*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Çağdaş, A., Seçer, Ş, Z. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Çam, Z.,Çavdar, D., Seydooğulları, S.,Çok, F.(2011). *Ahlaki Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar*. 26- 28 Ekim 2011 Eskişehir Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri.
- Çapan, A.S. (2005). *3–11 Yaş Çocuklarının Ahlak Gelişimlerinin Piaget’nin Ahlaki Gelişim Kuramı’na Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik,Ö. (2008). *Ataerkil Sistem Bağlamında Toplumsal Cinsiyet Ve Cinsiyet Rollerinin Benimsenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeliköz, N.,Seçer,Z. ve Durak, T. (2008) *Suç İşlemeyen Çocukların Düşünme Becerileri ve Ahlaki Yargıların İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1) :335–350.
- Çırak, K.G. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çiftçi, A.M. (2011). *Öğretmenlerin ve Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeye Sahip Anne-Babaların Cinsiyet Rollerini Algısının 60–72 Ay Arası Çocukların Oyuncak Tercihleri Ve Akran Etkileşimleri İle İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çiftçi, M. (2008). *Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri Bilişsel Çarpıtmaları ve Empatik Becerilerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çiftçi, N. (2001). *Almanya ve Türkiye’deki Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çileli, M. (1981). *14-18 Yaşları arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara.
- Çitemel, N. (2010). *Lisansüstü Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Damarlı, Ö. (2006). *Ergenlerde Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlanma Stilleri Ve Benlik Kavramı Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- De May, L., Schulze, H.J. (1996). Indoctrination and Moral Reasoning: A Comparison between Dutch and East German Students. *Journal of Moral Education*, 25(3), 309-324.
- Demirtas, H. A. (1999). Anne ve Baba Adaylarının Doğacak Çocuklarına Yönelik Beklentileri: Çocugun Cinsiyetinin Ve Anababanın Cinsiyet Rolü Yöneliminin Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Donenberg, G. R.; Hoffman, L. W. (1988). Gender Differences in Moral Development. *Sex Roles*, 18(11-12), 701-717.
- Dökmen Y. Z. (2000). Kendi Cinsiyetindekilere ve Diğer Cinsiyettekilere İlişkin Algı, Cinsiyet Rollerini ve Depresyon İlişkileri, *Kriz Dergisi*, 9 (1).
- Dökmen, Z. (1999). Bem Cinsiyet Rolü Envanteri Kadınsılık ve Erkeksilik Ölçekleri Türkçe Formunun Psikometrik Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Kriz Dergisi*, 7(1):27-40.
- Dökmen, Z. (2003). Çalışma Durumları Farklı Üç Grup Kadında Ruh Sağlığı, Kontrol Odağı İnancı ve Cinsiyet Rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51): 111-124.
- Dökmen, Z. (2004). *Toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dusek, J. B. (1987). *Adolescent Development And Behavior*. Prentice – Hall, Inc. A Division of Simon and Schuster, New Jersey.

- Elm, D.R., Weber, J. (1994). Measuring Moral Judgement: The Moral Judgement Interview or the Defining Issues Test?. *Journal of Business Ethics*, 13; 341-355.
- Ersanlı, K. (2005), *Davranışlarımız Gelişim ve Öğrenme*, Eser Matbaası, 221- 227.
- Ersoy, N.M. (1997). *Adalet Alanında Çalışan ve Bu Konuda Eğitim Görenlerin Ahlaki Gelişim Evrelerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersöz-Günindi, A. (1999). *Cinsiyet Rollerine İlişkin Beklenti, Tutum, Davranışlar ve Eşler Arası Sorumluluk Paylaşımı (Kamuda Çalışan Yönetici Kadınlar Örneği)*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ferns, I., Thom, D. P. (2001). Moral Development and South African Adolescents: Evidence Against Cultural. *South African Journal of Psychology*, 31(4), 38–47.
- Freeman, S.J.M., Giebink, J.W. (1979). Moral Judgment as a Function of Age, Sex and Stimulus. *The Journal of Psychology*. 102, 43-47.
- Freud, S. (1997). *Psikanalize Yeni Giriş Dersleri*. (Çev. S. Budak). Anlara: Öteki Yayınları.
- Gander, M.J., Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gençdoğan, B. (2001). *Zung Depresyon Ölçeğinin Lise ve Üniversite Öğrencileri için Geçerlik ve Güvenirliği ile Faktör Yapısı*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gençdoğan, B. (2005). Premenstrüel Disforik Bozukluk ile Cinsiyet Roller ve Anksiyete Arasındaki İlişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 5(1), 235–247.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridg. Harvard University Press, USA.
- Good, E. G., Dell, M. D. ve Mintz, B. L. (1989). Male role and gender role conflict relations to help-seeking in men. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (3), 295-300.

- Gök, A. F. (2013). *Evli Kadın ve Erkeklerin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlgili Algılarının Aile İşlevlerine Yansıması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güler, D. E. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Dersinin Çocuğun Ahlak Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gültekin, F. (2008). *Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinde Üniversite Eğitiminin Ahlaki Yargı Yeteneğine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). *Kadınların Toplumsal Cinsiyet Rollerine Çerçevesinde Aile İçi Yaşamı Algılama Biçimleri*. TSA, 3.
- Gündüz, T. (2010). *Üstün Zekâlı Çocuklarda Ahlaki Gelişimi Ve Eğitimi*. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 157–177.
- Güngör, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, E. (1981). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırma, Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Hançerlioğlu, O. (1982). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Harlak, H., Dereboy, Ç., Okyay, P., Eskin, M., Dereboy, F., Kaynak, H. (2007). *Ergen ve Ruhsal Sorunları Durum Saptaması Çalışması II. Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi, Aydın*.
- Hatunoğlu, H.K.A.G. (2003). *Farklı Ahlaki Gelişim Düzeylerinde Bulunan Üniversite Öğrencilerinin Kendilerinin ve Toplumun Ahlak Düzeyini Değerlendirmeleri ve Psikolojik Belirtileri Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik*. (Çev. S.K. Akbaş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Hetherington, E.M Ve Morris, W.N. (1978). *The Family And Primary Groups, Introductory Psychology In Depth, Developmental Topics*, Ed. W.H. Holtzman, New York, Harper-Row.
- İlgar, M.Z. (1996). *Denetim Odağının Değer Sistemleri Ahlaki Gelişim Düzeyi ve Öz Ahlaki Değerlendirme Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- İlarslan, N. (2008). *Reklamaların ve Cinsiyet Kimliği Rolünün Tüketicilerin Satın Alma Davranışları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- İz,B.F. (2009). *Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramına Göre Hemşire Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Belirlenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kabadayı, A. ve Aladağ K.S. (2010) *Farklı İlköğretim Kurumlarına Devam Eden Öğrencilerin Ahlaki Gelişimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1),878–898.
- Kadılar, E. (2011). *Üç Kuşak Kadının Cinsiyet Rollerini: Ankara Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Karatay, H. (2011). *Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı*. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.
- Kavuncu, A. N. (1987). *Bem Cinsiyet Rolü Envanterini Türk Toplumuna Uyarlama Çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kaya, M. (1993). *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- Klonsky, E.D., Jane, M.S. ve Turkheimer,E., Oltmanns, T.F. (2002). Gender Role and Personality Disorders, *Journal of Personality Disorders*, 16(5), 464– 476.

- Koca, G. (1987). *İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Yedi Yaşındaki Çocukların Ahlaki Yargılarını Etkileyen Bazı Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kodan, S. (2013). *Evli Bireylerin Evlilik Kalitesinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koenig, L., Cicchetti, D., Rogosch, F.A. (2004). Moral Development The Association Between Maltreatment and Young Children's Prosocial Behaviors and Transgressions. *Social Development*, 13(1), 87–106.
- Kohlberg, L. (1966). A Cognitive-Developmental Analysis Of Children's Sex Role Concepts And Attitudes. In E. Maccoby (Ed.) *The Development of sex differences*, Stansford, California: Stansford University Press, 82-173.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. Harper and Row, San Francisco.
- Koyuncu N. (1983). *Cinsiyet Rolü Kimliği ile Ahlak Gelişimi Evrelerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. (2006). *Ergenlik Psikolojisi*. (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kurt, Y. (1996) *Rehber Öğretmenler ve Öğretmenlerin Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Denetim Odağı Algılamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lye, D.N., ve Biblarz, T.J., (1993). The Effects of Attitudes Family Life and Gender Roles on Marital Satisfaction, *Journal of Family Issues*, 14:157- 188.
- Marçıl, B. (2012). *Öğrenci Ahlakı Açısından Cinsiyet Farklılıkları: Kadınlar Daha mı Ahlaklıdır?* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Minnameier, G., (2003). Ahlaki Gelişim Teorisinde Yarımlardan Bütünlere. (Çev. İ. Kapaklıkaya). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 139-169.

- Morgan, C.T. (1991). *Psikolojiye Giriş* (Çev. Arıcı H., Aydın O., Bayraktar R. ve ark.). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları 1: 60-74.
- Nather, F. (2013). *Exploring The Impact of Formal Education on The Moral Reasoning Abilities of College Students*. Collage Student Journal, 47(3),470–477. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2008.36.7.935> adresinden 03.12.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Nurcini, J., Snyder, S.S. (1983). The Effects of Modeling and Cognitive Induction on The Moral Reasoning of Adolescents. *Journal of Youth and Adoloscence*, 12(2), 101–115.
- Oktaç, S. (2001). *Kişilerin Ahlaki Yargıları ve Ahlaki Davranış Niyetleri Arasındaki Farklılıkların Çok Boyutlu Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Oniszczenko, W., Jakubowska, U.T. and Stanislawiak, E. (2011). Gender differences in socio-political attitudes in a Polish sample. *Women's Studies International Forum*, 34, 371-377. www.elsevier.com/locate/wsif.
- Ören, N. ve Gençdoğan, B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 85–92.
- Özdağ, F. ve Aral N. (2005). Baba Yoksunu Olan ve Anne-Babası İle Yaşayan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 255–267.
- Özdemir, S. (2012). *Psikolojik Yardım Alma Tutumu İle Kişilik, Kendini Saklama, Cinsiyet Roller Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özgüleç, F. (2001). *7–11 Yaşlarındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkara, N. (2010). *Ortaöğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenek Düzeyleri, Sosyal Destek Algıları ve Psikolojik Belirtilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Özkaynak, B. (1982). *Teğmen Kalmaz İlköğretim Okuluna Devam Eden 6- 11 Yaş Grubu Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Page, R. A. (1981). *Longitudinal Evidence for the Sequentiality of Genetic Psychology*. 139, 3-9.
- Park, D. (1996). Gender Role, Decision Sytle and Leadership Style. *Journal of Women in Managment Review*. 11(8), 13-17.
- Parlak, F. (2011). *Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Ahlak ve Değerler Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pederson, E. L. and Vogel, D. L. (2007). Male gender role conflict and willingness to seek counseling: testing a mediation model on college-aged men. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (4), 373–384.
- Rest, J. (1986). *Revised Manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis: Minesota Moral Research Projects.
- Rest, J. (1994), *Background Theory and Research*. In J. Rest, and D. Narvaez, *Moral Development in the Professions*. Erlbaum and Associates.
- Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S. J. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*. 29(4),381-396.
- Seçer (Şahin), Z. (2003). *Yoğun Düşünme Eğitimi Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi, 12. Baskı.
- Seydooğulları, Ü. S. (2008). *Demokratik ve Otoriter Ana Baba Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Smith, C. J., Noll, J.A. ve Bryant, J. B. (1999). The effect of social context on gender selfconcept. *Sex Roles*. 40 (5/6), 499-512.

- Sniras, S., Malinauskas, R. (2005). Moral Skills of School Children. *Social Behavior, Personality: An International Journal*, 33(4), 383–390.
- Soysal, M. (2010). *İlköğretimde 7–12 Yaş Arası Çocuklarda Ahlaki Karakter Özellikleri Ve Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şafak, Z. (2008). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenler Ve Yöneticilerin Bilişsel Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şengün, M. (2003). Ahlaki Düşünce ve Yargıları Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Şengün, M. (2006). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Düşünce ve Yargıları*. Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 6(3).
- Temel, Z. F. (1991). *Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri İle Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Thoma, S.J., Davison, M. L. (1983). Moral Reasoning Development and Graduate Education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(2), 227–238.
- Tola, D. (2003). *İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Ahlaki Yargı ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Topbaş, F. (2006). *Okul Öncesi Dönem 6 Yaş Grubu Çocukların Törel (Ahlâkî) Gelişiminde Dramanın Yeri ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turiel, E., Edward, C., Kohlberg, L. (1978). Moral Development in Turkish Children Adolescent and Young Adults. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 9(1), 75–86.

- Tzuriel, D. (1984). Sex Role Typing And Ego İdentitiy İn İsraili Oriental, And Western Adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*. 46 (2), 440-457.
- Ümme, D. (2007). *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Cinsiyet Roller ve Aile Ortamı Bağlamında İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- White, F.A., Matowie, Kenon, M. (2004). Parental Morality and Family Processes as Predictors of Adolescent Morality. *Journal of Child and Family Studies*, 3(2), 219–233.
- William, J.M., Andersen, B.M. (1987). Influence of Sex and Gender Roles on High Scholl Status System. *Adolescence Researchs*, 22(8),755–766.
- Yıldız, A.(2007). *Sokakta Çalışan Çocuklarda Ahlaki ve Dini Duyguların Gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zeldow, P. B., Greenberg, R. P. (1980). Attitudes Toward Women And Orientation To Seeking Professional Psychological Help. *Journal of Clinical Psychology*, 35 (2), 473–476.
- <http://palandöken.meb.gov.tr>, 27.01.2015
- <http://yakütiye.meb.gov.tr>, 27.01.2015
- <http://aziziye.meb.gov.tr>, 27.01.2015

EKLER

EK 1. Anket Formu (Kişisel Bilgi formu)

EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, sizden doldurulması istenen formlar bir sınav değildir. Sorulara verdiğiniz cevaplar kimseye gösterilmeyecektir. Lütfen tüm soruları dikkatlice okuyunuz. Sizin vereceğiniz cevapların düşüncelerinizi yansıtması çok önemlidir. Sorularda size en uygun olanı işaretleyiniz.

Esra GÜMÜŞ

1. Cinsiyetiniz? () Kız () Erkek

2. Kendinizle beraber kaç kişisiniz?

.....

3. Yaşınız?

() 10 – 11 () 11- 12 () 12- 13 () 13- 14

4. Sınıfınız nedir?

() 5 () 6 () 7 () 8

5. Annenizin eğitim durumu nedir?

- () Okur-yazar değil
- () İlkokul mezunu
- () Ortaokul mezunu
- () Lise veya dengi okul mezunu
- () Yüksek okul veya üniversite mezunu

6. Babanızın eğitim durumu nedir?

- () Okur-yazar değil
- () İlkokul mezunu
- () Ortaokul mezunu
- () Lise veya dengi okul mezunu
- () Yüksek okul veya üniversite mezunu

7. Gelir düzeyiniz?

() Düşük () Orta () Yüksek

8. Anne – babanızın birliktelik durumu?

() Birlikte yaşıyorlar () Ayrı yaşıyorlar

EK 2. Görüşleri Belirleme Testi

AÇIKLAMA:

Bu test, insanların sosyal problemler hakkında ne düşündüklerini anlayabilmek için hazırlanmıştır. İnsanlar, genellikle doğru ve yanlış konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Bu testteki problemlere, herhangi bir matematik probleminde olduğu gibi ‘doğru cevap’ bulmak söz konusu değildir.

Bu testte, birkaç öykü üzerindeki düşünceleriniz sorulacaktır. Bunlar ile sizin sosyal problemlerle ilgili olarak neler düşündüğünüzü öğrenmek istiyoruz. Verdiğiniz cevaplar, grubun ortalamasını bulmak amacıyla kullanılacak, cevaplarınız araştırma dışında kullanılmayacaktır. Bu nedenle teste adınızı ve numaranızı yazmanıza gerek yoktur. Testteki öyküleri dikkatle okuyunuz. Önce, öykünün bütünü hakkında sorulan sonra, öykü ile ilgili olarak verilen 12 maddeyi tek tek okuyarak, size göre her maddenin önemlilik derecesini (çok önemli – önemli – biraz önemli – az önemli – önemsiz) seçeneklerinden birini (X) işareti ile işaretleyiniz. Anlamadığınız madde olursa, ‘önemsiz’ seçeneğini işaretleyiniz. Daha sonra, bu 12 maddeden sizce en önemli olan 4 tanesini seçerek, önem sırasına göre, öykünün alt kısmında ‘Önemlilik Sırası’ bölümünde (....) parantezler içine madde numaralarını yazarak belirtiniz.

1. ÖYKÜ

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

Koca ilacı çalmalı mı? Aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyiniz

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

Bu öykü ile ilgili aşağıdaki maddelerin önemlilik derecelerini işaretleyiniz.

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

Yukarıdaki listeden en önemli dört tanesini seçin.

Önemlilik Sırası: En Önemli : ()
2. Önemli : ()
3. Önemli : ()
4. Önemli : ()

2. ÖYKÜ

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

Doktor ne yapmalı? Aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyiniz

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

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

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

Yukarıdaki listeden en önemli dört tanesini seçin.

Önemlilik Sırası: En Önemli : ()
 2. Önemli : ()
 3. Önemli : ()
 4. Önemli : ()

3. ÖYKÜ

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

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

() A. Evet

() B. Hayır

() C. Kararsızım.

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

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

Yukarıdaki listeden en önemli dört tanesini seçin.

Önemlilik Sırası:

En Önemli : ()

2. Önemli : ()

3. Önemli : ()

4. Önemli : ()

4. ÖYKÜ

Ahmet, bir benzin istasyonunun sahibidir. Kendisine yardımcı olacak bir ustaya ihtiyacı vardır. İyi ustalarda güç bulunmaktadır. Başvuranların içinden, en iyisi Yaşardır. Fakat, o da bir çingenedir. Ahmet, çingenelere karşı önyargılı olmadığı halde, müşterilerinin bir çoğu çingeneleri sevmeyi tercih ederler. Bu yüzden Yaşar'a başkasını bulduğunu söylemeye karar verir. Ancak, Yaşar kadar usta birisini bulamadığı için henüz kimseyi işe almamıştır.

Ahmet, ne yapmalıydı? (Seçeneklerden birini işaretleyiniz)

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

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

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

Yukarıdaki listeden en önemli dört tanesini seçin.

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

EK 3. BEM Cinsiyet Rollerı Envanteri

Aşağıdaki özelliklerin her birinin sizi tanımlama bakımından ne kadar uygun olduğunu düşününüz. Her özelliğin karşısına, size uygunluğunu

1. Hiç uygun değil
2. Genellikle uygun değil
3. Bazen uygun değil
4. Kararsızım
5. Bazen uygun
6. Genellikle uygun
7. Her zaman uygun

Anlamına gelmek üzere numaralandırınız.

	Uygunluk Numarası		Uygunluk Numarası
1. Ağır başlı, ciddi		21. İdealist	
2. Ailesine karşı sorumlu		22. İncinmiş duyguları tamir etmeye istekli	
3. Anlayışlı		23. Kaba dil kullanmayan	
4. Baskın, tesirli		24. Kadınsı	
5. Başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı		25. Kendi ihtiyaçlarını savunan	
6. Boyun eğen		26. Kendine güvenen	
7. Cana yakın		27. Kuralcı, katı	
8. Cömert		28. Lider gibi davranan	
9. Çocukları seven		29. Mantıklı	
10. Duygularını açığa vurmeyen		30. Merhametli	
11. Duygusal		31. Namuslu	
12. Erkeksi		32. Otoriter	
13. Etkileyici, güçlü		33. Riski göze almaktan çekinmeyen	
14. Fedakar		34. Sadık	
15. Girişken		35. Saldırgan	
16. Gönül alan		36. Sevecen	
17. Gözü pek		37. Sıkılgan	
18. Haksızlığa karşı tavır alan		38. Sözünde duran	
19. Hassas		39. Tatlı dilli	
20. Hırslı		40. Yumuşak, nazik	

EK 4. İzin Belgesi



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-2459
Konu : Tez Çalışması

021963 *30.10.2013

sayı 3127751
ek 12 sayfa

ERZURUM VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Esra GÜMÜŞ'ün "Ortaokul Öğrencilerinin Ahlakî Gelişim Düzeyi İle Cinsiyet Rollerî Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek araştırması için, ekte sunulan anket uygulamasını İl Millî Eğitim Müdürlüğünün uygun göreceği okullarda yapması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve anketin uygulaması için gerekli müsaadenin verilmesini arz ederim.

Prof.Dr.Ömer İrfan KÜFREVİOĞLU
Rektör Yardımcısı

Eki:1 Yazı ve Dosya

29966
İl Millî Eğitim Md.
30.10.2013
Vali Y.

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 ERZURUM
Telefon: (0442) 2311601-2311343 (Büro) Faks: (0442) 2361916
e-posta: odaire@ata

EK 5. İlçelere Göre Öğrenci Sayıları

2014-2015 İLÇELERE GÖRE ÖĞRENCİ SAYILARI

İLÇE ADI	ANAKÜLÜ				İLKÖKÜL			ORTAOKUL				ORTAÖĞRETİM					
	RESMİ OKULÖNCESİ	ÖZEL OKULÖNCESİ	TOPLAM OKULÖNCESİ		RESMİ	ÖZEL	TOPLAM	RESMİ	ÖZEL	TOPLAM	IMAM HATİP ORTAOKULU	GENEL ORTAÖĞRETİM		MESLEKİ TEKNİK ORTAÖĞRETİM		IMAM HATİP LİSESİ	TOPLAM ORTAÖĞRETİM
												RESMİ	ÖZEL	RESMİ	ÖZEL		
AŞKALE	383	—	383		1.903	—	1.903	1.830	—	1.830	25	552	—	778	—	131	1.471
AZİZİYE	551	—	551		3.803	—	3.803	3.488	—	3.488	246	1.264	—	0	81	569	1.914
ÇAT	291	—	291		1.677	—	1.677	1.859	—	1.859	104	397	—	669	—	0	1.066
HİNİS	289	—	289		2.800	—	2.800	2.822	—	2.822	99	439	—	728	—	212	1.379
HORASAN	672	—	672		4.285	—	4.285	4.199	—	4.199	271	551	—	1.135	—	718	2.404
İSPİR	105	—	105		758	—	758	660	—	660	102	294	—	649	—	178	1.121
KARACOBAN	270	—	270		3.127	—	3.127	3.388	—	3.388	37	534	—	0	—	235	769
KARAYAZI	256	—	256		3.597	—	3.597	4.269	—	4.269	14	583	—	0	—	361	944
KÖPRÜKÖY	273	—	273		1.814	—	1.814	1.908	—	1.908	51	598	—	312	—	0	910
NARMAN	114	—	114		1.070	—	1.070	1.103	—	1.103	89	511	—	359	—	136	1.006
OLTU	399	—	399		1.956	—	1.956	1.792	—	1.792	152	1.038	—	1.051	—	803	2.892
OLUR	55	—	55		279	—	279	289	—	289	10	129	—	265	—	0	394
PALANDÖKEN	2.087	294	2.381		11.347	966	12.313	10.228	1.150	11.378	477	4.237	836	3.677	37	1.763	10.550
PASINLER	601	—	601		2.832	—	2.832	2.454	—	2.454	286	614	—	883	—	398	1.895
PAZARYOLU	27	—	27		178	—	178	170	—	170	12	99	—	300	—	0	399
ŞENKAYA	244	—	244		1.482	—	1.482	1.412	—	1.412	22	498	—	556	—	0	1.054
TEKMAN	411	—	411		3.596	—	3.596	3.599	—	3.599	190	665	—	280	—	0	945
TORTUM	124	—	124		848	—	848	706	—	706	105	399	—	669	—	0	1.058
UZUNDERE	125	—	125		412	—	412	339	—	339	26	112	—	253	—	0	365
YAKUTİYE	2.137	87	2.224		13.521	256	13.777	11.948	239	12.187	1.543	6.115	417	4.207	—	3.037	13.776
TOPLAM	9.414	381	9.795		61.285	1.222	62.507	58.473	1.389	59.862	3.861	19.629	1.253	16.771	118	8.541	46.312

15/12/2014 Tarihli MEİS Sorgu Raporudur.

EK 6. Veri Değerlendirme Formu

Öykü (Story)	Gelenek Öncesi	Geleneksel Düzey		Gelenek Sonrası			A	M	P
	2	3	4	5A	5B	6			
İlaç Çalma (Heinz)									
Doktor İkilemi (Doctor)									
Kaçak Mahkum (Prisoner)									
İşveren (Webster)									
Ham Evre Puanı									
Evrelerin Yüzdeleri									

EK 7. Öykülere Göre Düşünce Maddelerinin Evre Karşılığı

Öykü (Story)	Düşünce Maddeleri											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
İlaç çalma (Heinz)	4	3	2	M	3	4	M	6	A	5A	3	5A
Doktor İkilemi (Doctor)	3	4	A	2	5A	M	3	6	4	5B	4	5A
Kaçak Mahkum (Prisoner)	3	4	A	4	6	M	3	4	3	4	5A	5A
İşveren (Webster)	4	4	3	2	6	A	5A	5A	5B	3	4	3

ÖZGEÇMİŞ

1986 yılında Malatya'da doğdum. İlk, orta ve lise öğrenimimi Uşak'ta tamamladım. 2006 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde eğitimime devam ettim. 2010 yılında mezun oldum ve aynı yıl Erzurum Palandöken ilçesi 70. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu'nda rehber öğretmen olarak göreve başladım. Erzurum Yıldızkent İMKB Anadolu Lisesi'nde rehber öğretmen olarak görev yapmaktayım.