

TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**PSİKOLOJİ, REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA,  
SOSYAL HİZMET ÖĞRENCİLERİNDE ÜNİVERSİTE  
EĞİTİMİNİN AHLAKİ YARGI YETENEĞİNE ETKİSİ**

Filiz GÜLTEKİN

DİSİPLİNLERARASI SOSYAL PSİKİYATRİ ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

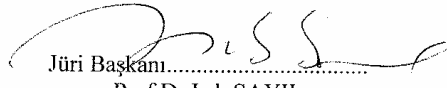
DANIŞMAN  
Doç. Dr. Halise DEVRİMCİ ÖZGÜVEN

2008- ANKARA

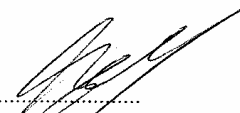
**Türkiye Cumhuriyeti**  
**Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**

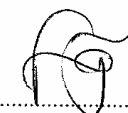
**Disiplinlerarası Sosyal Psikiyatri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı** çerçevesinde yürütülmüş olan bu çalışma aşağıdaki jüri üyeleri tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

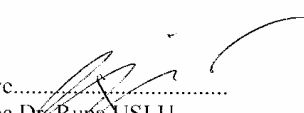
**Tez Savunma Tarihi: 22.01.2008**

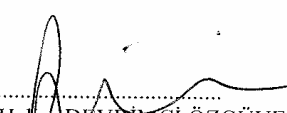
  
Jüri Başkanı.....

Prof.Dr.Işık SAYIL  
Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi  
Psikiyatri Anabilim Dalı

  
Üye.....  
Prof.Dr. Oğuz BERKSUN  
Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi  
Psikiyatri Anabilim Dalı

  
Üye.....  
Prof.Dr. Fatma ÖZ  
Hacettepe Üniversitesi  
Hemşirelik Yüksekokulu

  
Üye.....  
Doç.Dr. Rupa USLU  
Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi  
Çocuk Psikiyatri Anabilim Dalı

  
Üye.....  
Doç.Dr.Halise DEVRİMCİ ÖZGÜVEN  
Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi  
Psikiyatri Anabilim Dalı  
(Danışman)

## İÇİNDEKİLER

Kabul ve Onay	ii
İçindekiler	iii
Önsöz	vi
Çizelgeler Listesi	vii
<b>1. GİRİŞ</b>	1
1.1. Genel Bilgiler	1
1.2. Kuramsal Çerçeve	2
1.2.1. Psikanalitik Yaklaşım	6
1.2.2. Davranışçı Yaklaşım	8
1.2.3. Bilişsel Yaklaşım	9
1.2.4. Jean Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı	10
1.2.5. Lawrence Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı	13
1.2.5.1. Sosyal Katılım	16
1.2.5.2. Rol Alma	16
1.2.5.3. Evre Anlayışı	17
1.2.5.4. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Evreleri	18
1.2.5.5. Kohlberg'in Kuramına Yöneltilen Eleştiriler	25
1.2.6. Ahlaki Gelişimi Etkileyen Faktörler	27
1.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar	29
1.4. Araştırmanın Amacı	35
<b>2. GEREÇ VE YÖNTEM</b>	37
2.1. Araştırmanın Hipotezi	37
2.1.1. Alt Hipotezler	37
2.2. Araştırma Yöntemi	38
2.3. Veri Toplama Araçları	38
2.3.1. Ahlaki Yargı Testi	38
2.3.2. Kişisel Bilgi Formu	45
2.4. Veri Toplama İşlemi	45
2.5. Araştırma Grubu	45

2.6. Verilerin Analizi	48
2.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	48
2.8. Araştırmanın Varsayımları	48
<b>3. BULGULAR</b>	49
3.1. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	49
3.2. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Öğrenim Gördükleri Bölgelere Göre Karşılaştırılması	50
3.3. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Buldukları Sınıfa Göre Karşılaştırılması	51
3.4. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	51
3.5. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Karşılaştırılması	53
3.6. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	54
3.7. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	55
3.8. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneğinin Yordanması	57
<b>4. TARTIŞMA</b>	59
4.1. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması	59

4.2. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet	60
Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Karşılaştırılması	
4.3. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet	61
Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Buldukları Sınıflara Göre Karşılaştırılması	
4.4. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet	62
Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması	
4.5. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet	63
Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Karşılaştırılması	
4.6. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet	64
Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	
4.7. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet	64
Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	66
<b>ÖZET</b>	69
<b>SUMMARY</b>	70
<b>KAYNAKLAR</b>	71
<b>EKLER</b>	
EK 1. İzin Yazıları	
EK 2. Kişisel Bilgi Formu	
EK 3. Ahlaki Yargı Testi	
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	

## ÖNSÖZ

Bireysel hak ve özgürlükler, en iyi demokratik ortamlarda desteklenmekte ve korunmaktadır. Ahlaki yargı yeteneği, bireyin bir durumu dışsal sosyal kurallara göre değil, kendi oluşturduğu içsel ilkelere dayalı olarak değerlendirebilme kapasitesidir. Bu yetenek ancak bireyin içsel ilkelerinin oluşabileceği demokratik ortamlarda gelişebilmektedir. Demokratik ortamların oluşması, demokratik anlayışın gelişmesi ise başkalarının hak ve özgürlüklerini gözeten, onların fikirlerine değer veren, onların bakış açılarından da olayları görmeye çalışan, insani değerlere saygı duyan bireylerle mümkün olabilmektedir.

Psikolojik yardım mesleklerindeki etik ilkeler, evrensel prensiplere göre yapılandırılmış, temel unsurları toplum, kültür ya da bireye göre farklılık göstermeyen ilkelerdir. Bu alanlarda çalışan bireylerin mesleki gereklilik doğrultusunda dışsal bir zorunluluk olarak değil, değerlendirilmiş ve içselleştirilmiş bir anlayış doğrultusunda bu ilkelere uymaları, hizmet verdikleri bireylerin değerlendirme biçimlerini anlayabilme, olaylara onların bakış açılarından bakabilme ve daha doğru bir değerlendirme yapabilme imkanı sağlar. Bu durum hizmet alan bireylerin iyi oluşlarına önemli bir katkı sağlayabilir. Bu bağlamda psikolojik yardım meslekleri alanlarında eğitim gören bireylerin ahlaki yargı yeteneklerinin gelişmesinin desteklenmesi, verilen hizmetlerin kalitesinin artırılması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışmada bazı psikolojik yardım mesleklerinde öğrenim gören öğrencilerle çalışılmıştır. Çalışmanın gerçekleşmesinde öncelikle katkılarından dolayı tez danışmanım Doç. Dr. Halise Devrimci ÖZGÜVEN'e; ahlaki gelişimi ve Kohlberg'i anlamamı ve bu konuda çalışma isteğimin oluşmasını sağlayan; bilgisini, deneyimlerini, zamanını ve tüm kaynaklarını benimle paylaşan, desteğini ve yakın ilgisini eksik etmeyen, kendisiyle ortak bir konuda çalışmaktan ve ondan destek almaktan çok keyif aldığım ve onur duyduğum sevgili Yrd. Doç. Dr. Nermin ÇİFTÇİ'ye; regresyon analizi için Araş. Gör. Zafer Çepni'ye; sevgileri ve destekleriyle yaptığım her işin arkasında duran annem, babam ve kardeşime teşekkür ediyorum.

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.1. Bölümlere Göre Öğrenci Sayıları	46
Çizelge 2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımları	46
Çizelge 2.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Bölüm, Sınıf, Yaş, Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yer, Annenin Eğitim Düzeyi, Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre Frekans Analizi	47
Çizelge 3.1. Cinsiyete Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları	49
Çizelge 3.2. Bölümlere Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	50
Çizelge 3.3. Bölümlere Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	50
Çizelge 3.4. Buldukları Sınıfa Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları	51
Çizelge 3.5. Yaş Gruplarına Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	52
Çizelge 3.6. Yaş Gruplarına Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	52
Çizelge 3.7. Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	53

Çizelge 3.8. Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	54
Çizelge 3.9. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	54
Çizelge 3.10. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	55
Çizelge 3.11. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar	56
Çizelge 3.12. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	56
Çizelge 3.13. Ahlaki Yargı Yeteneğinin Yordanmasına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları	58



# I. GİRİŞ

## 1.1. Genel Bilgiler

Yaşamlarını devam ettirmek için bir arada olma zorunluluğu olan insanoğlu, bu bir aradalığın sağlıklı ve herkesin yararına olacak şekilde yürüyebilmesi için kurallara ihtiyaç duymuştur. Bir arada yaşama, beraberinde işlerin paylaşılması, yani işbirliği yapma ve diğerlerinin esenliğinin ve çıkarlarının da korunmasını gerektirmektedir. Yüzyıllardır insanoğlu bu birlikte olma durumunu en iyi hale getirebilecek kuralların oluşturulması ve bu kurallara uyacak bireylerin yetiştirilmesi üzerinde durmaktadır.

İçinde bulunduğumuz dönemde de doğrudan toplumdaki tüm bireylerin yararlarını gözetmeyi içeren bu anlayışın ne ölçüde oluşturulabildiği, toplumun gelişmişliğinin bir ölçütü olarak kabul edilmektedir. Bireylerine her geçen gün sosyal yaşam, din, ihtiyaçlar gibi faktörlerin etkisi ile yeni kurallar, yeni iyi ve doğrular sunan toplumlar, onların iyi-doğru olanı yapması, yani kabul edilmiş olan ahlak kurallarına uygun davranması konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Toplumlar yeni nesillerin ahlaklı davranış konusundaki eksikliklerinden yakınırken yüz yıllardır tüm dünya birçok savaş, cinayet, işkence, hakların gasp edilmesi, şiddet, adaletsizlik durumları ile karşı karşıyadır. Her geçen gün daha fazla gelişen toplumlar bir taraftan özgürlük, adalet, insan hakları, eşitlik gibi değerleri vurgularken, diğer taraftan sözü edilen istenmeyen durumların baş aktörü ya da mağduru olmak durumundadırlar.

Ahlak, günlük yaşamda, ahlakın bozulması, ahlaka aykırı yayınlar, ahlaki ilkeler, mesleki ahlak vs. gibi ifadelerle sık sık karşılaştığımız bir kavramdır. Ahlak, kişiler arası ilişkilerde davranışlar için geçerli olan çeşitli değer yargıları sistemi olarak ortaya çıkmakta ve bu genel değer yargıları, kişilerin belli koşullarda başka insanlarla ilişkilerinde yaptıklarının değeri konusunda yargıda bulunabilmek için kullanılmaktadır (Kuçuradi, 1997). Ahlak kuralları, sosyal kuralların bir çeşididir. Kuralların öğrenilmesi ve benimsenmesi ise sosyalleşme sürecinin, yani insanın

biyolojik bir varlık iken sosyal bir varlık haline gelmesini ifade etmektedir (Güngör, 1993).

Piaget (2007)'ye göre ahlak bir kurallar sistemidir ve ahlak gelişiminin temelini bireyin bu kurallara saygıyı nasıl geliştirdiğini ortaya koyarak incelemek mümkündür. Kohlberg'e göre ise hak-haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu doğrultuda davranmayı kapsayan bilişsel bir yapıdır (Akt. Çiftçi, 2003b). Aynı zamanda ahlak bireyin içinde yaşadığı toplumun kuralları doğrultusunda davranması olarak da tanımlanmaktadır (Çileli, 1981).

Ahlaki gelişim yıllardır araştırılmaya devam edilmektedir. Pek çok psikolog (Piaget, Kohlberg ve diğerleri) çocuk ve yetişkinlerin ahlaki gelişimlerini araştırmaktadır. Pek çok uzman, çocukların akranlarına yönelik sabırsızlıklarının, sempati ve acıma duygularındaki yetersizliğin, toplumsal tabakalaşma ve paylaşım azlığının, yaşam tarzı ve ideallerin birleştirilmesi ile ilişkili olarak uygun olmayan ahlaki gelişimden kaynaklandığına inanmaktadırlar (Kravtsova, 2006).

Birçok ebeveyn, çocuklarının hak ve haksızlık konusunda net bir duyguyu geliştirmelerine ve buna uygun davranmalarına büyük önem vermektedir. Toplum için ahlaklılık önemlidir; çünkü yasaların, sosyal anlaşmaların ve kuralların fonksiyonel olması, toplumun olabildiğince çok üyesinin bu yasalara ve kurallara uygun davranması, –bu davranış kendi çıkarlarına aykırı olsa dahi- kendisini yükümlü hissetmesine bağlıdır (Çiftçi, 2003c). Bu da tüm toplumların arzuladığı, sosyal huzurun gerçekleşmesi için gerekli bir anlayıştır. Ahlaklılık, ahlak kuralları, en iyi toplumsal yaşamın oluşturulması amacıyla kullanılan kavramlardır.

## **1.2. Kuramsal Çerçeve**

Tarihsel gelişim içinde ahlak ve ahlak gelişimi (moral devolopment) ile ilgili yaklaşım ve çalışmalara bakıldığında konunun öncelikle filozof ve din adamları

tarafından ele alındığı görülmektedir. Filozof ve kuramcılar, ahlak kavramını farklı bakış açılarından, farklı yaklaşım ve ölçütlere göre tanımlamışlardır.

Sokrates, Platon ve Aristoteles, erdemliliğin, iyi olmanın temelini bilgiye, bilgeliğe dayandırmaktadır. Spinoza ise tanrı ile doğayı özdeşleştirmekte ve bilginin amacını insanın doğaya hakim olması olarak nitelendirmektedir. Ona göre erdem güçlü olmaktır. Rousseau ise herkesin paylaştığı ortak bir iyi kavramı üzerinde durmaktadır (Hançerlioğlu, 1982). Kant, Durkheim, Piaget, ahlakı, kural ve kurallara saygı (kuralcılık-normative) olarak tanımlarken, Mill ve Dewey kişilerin iyiliğine olan sonuçları düşünme (faydacılık- utilitarianism); Bradley, Royce ve Baldwin, idealize edilen ahlaki benlik (mükemmeliyetçilik ya da ideal ben- perfectionism) olarak tanımlamaktadır. Rawles ve Kohlberg ise ahlakın tanımında adaleti (adalet-fairness) temel almışlardır (Ersoy, 1997). Görüldüğü gibi düşünür ve kuramcıların iyi-kötü, erdem, ahlak, ahlaklılık anlayışları farklı ölçütleri temel almaktadır. Bu ölçütlerin yanı sıra ahlak gelişimi ve ahlaklılık kavramlarının tanımlanmasında üç temel insan anlayışından/öğretisinden yola çıkılmaktadır.

Bu öğretilerden biri “doğuştan günahkarlık” ya da “ilk günah” öğretisidir. İnsanın doğuştan kötü olduğu ve iyiyi, doğruyu öğrenebilmesi için yetişkinlerin yardımına ihtiyaç duyduğu temeline dayanan bir öğretilerdir. Erken dönem Hıristiyanlık anlayışına dayanan bu öğreti, sonraki dönemlerde Psikanalitik yaklaşımın temel aldığı bir anlayış olmuştur.

İlk günah öğretisine göre çocuk, bencillik, saldırganlık, cinsellik gibi negatif eğilimlerle doğar ve bu eğilimler çocuğun özellikle ana-baba tarafından erken yaşlarda eğitimi ile yok edilebilir. Eğitimin hedefi bu antisosyal dürtülerin suçluluk duygusu aracılığıyla bastırılmasıdır (Çiftçi, 2003c).

Diğer insan anlayışı “tabula rosa”dır. “Boş levha” olarak tanımlanan ve John Locke’ın öncülüğünü yaptığı bu öğretiye göre sosyal çevre çocuğu istediği şekilde biçimlendirebilir. Öğrenme kuramcılarının benimsediği bu yaklaşım ahlaklılığı toplum tarafından kabul edilen kurallara uyma olarak tanımlamaktadır.

Bu anlayışa göre ahlak eğitimi, değerlerin aktarılması yaklaşımı ile gerçekleştirilmelidir. Buna göre eğitim, toplumun nesillerdir edindiği bilgi, beceri, değer, erdem ve kuralların yeni nesillere aktarılması, kasıtlı olarak bir doktrinin benimsetilmeye çalışılmasıdır. Kuralların sorgulanması, değerlerin erozyonuna neden olacağı için yasaktır. Yaklaşımın modern versiyonu ise davranış modifikasyonudur. Çocuğun disiplin ve sosyal düzeni öğrenmesi daha doğrusu içselleştirmesi beklenmektedir (Çiftçi, 2003b).

Bir başka insan anlayışı olan “doğuştan masumiyet” öğretisine göre çocuk doğuştan masumdur. Bu öğretiyi temel alan romantik eğitim felsefesine göre eğitim, insanın kendini bulması için yardım etmelidir. Uygun bir çevreyle çocukta var olan “iyi” (yetenekler ve sosyal erdemler) ortaya çıkar ve gelişir. Var olan içsel ‘kötü’ ise kontrol altına alınır. Değerlerin sadece kişi tarafından bireysel olarak tespit edilebileceği ve bunun doğruluğunun ve yanlışlığının nesnel ölçütlere göre yargılanamayacağı ileri sürülmektedir. Ahlaki kuralların empoze edilmesi ile çocuğa nefret etmek ve stratejik düşünmek öğretilir. Oysa ki çocuk ahlaki değerlendirmeleri ilk olarak diğerleri açısından değil, kendine yapılan haksızlıklar açısından ele almaktadır. Bu nedenle çocukların egoist olmalarına izin verilmesi gerekir; çünkü özgecilik yavaş yavaş ve sadece baskısız bir çevrede gelişmektedir. Eğitimin görevi, çocuğa sunulan çatışmalı durumlar ile zihinsel süreçleri uyarmak ve çocuğun bu yolla gelişmesini sağlamaktır. Bu yaklaşımda belirli erdemlerin kazanılması yerine ahlaki yargının oluşturulması üzerine yoğunlaşmaktadır (Kohlberg & Mayer, 1981; akt. Çiftçi, 2003b).

Ahlaklılığın tanımlanmasında olduğu gibi ölçülmesinde de birçok yaklaşım temel alınmıştır. Bu yaklaşımlardan biri “*kurallara uyma*”nın tanımlanmasıdır. Kurallara uyma tanımında ahlaklılık; çalma, öldürme, komşularını kendini sevdiği gibi sevme gibi bireyin içinde bulunduğu kültürde genel kabul gören davranışları yapma ya da kabul görmeyen davranışları yapmaktan kaçınma olarak tanımlanmıştır. Bazı kültürlerde bir bireyin ahlaklılığı, kurallara uyma davranışlarının sayısının günahlarından fazla oluşuna göre değerlendirilmektedir (Lind, 2004). Başka bir ifadeyle ahlaklılık, bireyin ortaya koyduğu, ahlaki açıdan doğru davranışları yapma

ve ahlaki açıdan yanlış davranışlardan kaçınma davranışlarının sayısı ile ölçülmektedir. Kültürel kurallara uymaya dayalı ahlak anlayışının nasıl geliştiğine ilişkin yapılan çalışmalarda (Hartshorne ve May, Havighurst ve Taba gibi Akt. Kohlberg, 1958), yaşla birlikte dürüstlük, özgecilik gibi ahlaki özelliklerin artmadığı saptanmıştır. Basit bir kurallara davranışsal olarak uymanın ahlaki gelişimi yansıtmadığı öne sürülmektedir. Pek çok araştırmacı tarafından kullanılan bu yaklaşım özellikle davranışçılık akımı tarafından benimsenmiştir ve hala popüler bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir.

Bir başka yaklaşım ise “*iyi niyet*” tanımıdır. Bu tanımlamaya göre eğer bir davranış ahlaki iyi niyete (ya da ahlaki değerlere, prensiplere) dayanıyorsa, iyi bir davranıştır. Erken dönem (ilk) Hıristiyanlıkta görülen bu anlayışta ahlaklılığın özünde kendine yeterlilik, ideallerin eğitimi ve içsel hakimiyet yer almaktadır. Günümüzde de ahlak ve eğitim yaklaşımlarında yer bulan bir yaklaşımdır (Lind, 2004).

Sonuç olarak ahlak kavramının tanımlanması ve ölçülmesinde farklı ölçüt ve öğretiler bulunmaktadır. Tüm bu tanımlamalar ve ölçütler ahlaklı bireylerin yetişmesi, dolayısıyla ahlaklı toplumların oluşması, böylece mutlu bir insan yaşamı sağlamayı ve toplumsal düzenin devamlılığını hedeflemektedir. Bu tanımlar ve öğretiler, ahlaklı bireylerin yetişmesinde temel alınacak ölçütleri belirlemek ve eğitim yöntemlerini bunlara göre yapılandırmak amacını taşımaktadır. Bütün toplumların amacı, kendi toplumsal düzeninin, kültürünün ve neslinin devamlılığını sağlamaktır. Bireye verilen her tür eğitim ve bireyden beklenen tüm görevler bu amaca hizmet etmektedir.

Ahlaklılık ve ahlaki gelişime ilişkin çalışmalar sonraki yıllarda da önemini koruyarak devam etmiştir. 1912’de Alman psikiyatrist Max Levy-Suhl, suçlu gençler ve suçlu olmayan gençler ile çalma (hırsızlık) davranışına ilişkin yaptığı görüşmelerde her iki grubun da benzer bir durumda çalma davranışını reddettiklerini saptamış, genç suçluluğu için ahlaki tutumların ve değerlerin ayırt edici olmadığını, sadece ahlaki olgunluk düzeyi açısından anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Suçlu

gençler sıklıkla çalma davranışını kişisel zarara yol açtığı için yanlış bulmuşlar ve suçlu olmayan gençlere göre daha az sıklıkta toplumsal-ahlaki nedenlerden ve özerk-etik nedenlerden söz etmişlerdir (Levy-Suhl, 1912; akt. Lind, 2004). Sonraki yıllarda Piaget (1932)'nin çocuk oyunları ile yaptığı ünlü çalışması ahlaki kurallar ile gerçek davranış arasında ilişki kurmayı hedefleyen bir çalışma olmuştur. Piaget, doğrudan gözlem ve görüşme yöntemlerini birleştirerek kullandığı çalışmasının sonucunda Levy-Suhl'un bulgularına benzer sonuçlar elde etmiştir. Ahlaki gelişim araştırmalarını ilerleten ve ahlaki yargı yeterliliğinin ölçümüne ilişkin çeşitli tutumları birleştiren kişi ise Kohlberg (1958)'dir. Kohlberg, Piaget ve Baldwin'in değerlendirme yöntemini, Mead'in rol alma, sempati gibi kavramlara ilişkin anlayışını (Kohlberg, 1958), Pittel ve Mendelson'un ölçüm kriterlerini temel alarak (Lind, 2004), ahlaki yargı yeteneğini (moral competence) tanımlamıştır.

Kohlberg'e göre ahlaki yargı, değer ve duygusal normlara bağlılık, bilişsel düzenleme, durumu algılama ve bu ikisinin duyguları etkileme biçimini içeren bir kavramdır (Çiftçi, 2001). Kohlberg'in ahlaki yargı yeteneğini tanımlaması ve bu kavramı ahlaki gelişimde ön plana çıkarması, ahlaki yargı yeteneğinin demokratik toplum oluşumu için var olan öneminden kaynaklanmaktadır.

İnsancıl, demokratik bir toplumda her bireyden ahlaki, sosyal ya da politik problemler hakkındaki karşıt fikirlerini, akılcı düşünme ve demokratik müzakere aracılığıyla birbirine uzlaştırmasını, barışçı çatışma çözümlerini karşılıklı saygı prensibine dayandırması beklenmektedir. Birey eğer savunduğu düşünceye aykırı olan bir düşünce için bile kendi ahlaki ilkesini uygulayabiliyorsa, kendi düşüncesini zaman zaman erteliyor ya da tamamen bir kenara koyabiliyorsa kişi ahlaki yargı yeteneği açısından mükemmel kabul edilebilmektedir (Çiftçi, 2001).

### **1.2.1. Psikanalitik Yaklaşım**

Psikanalitik kuram, insanı doğuştan kötü olarak kabul eden öğretiyi temel alan bir kuramdır. Bu öğretiye göre çocuğun sosyalleşmesi sürecinde ahlaklılığı

öğrenebilmesi için yetişkinlerin yardımına ihtiyacı vardır. Ahlak gelişimi, çocuğun ebeveynlerinin ve yakın çevresinin değerlerinin benimsemesiyle oluşan süperegö (üst benlik) ile açıklanmaktadır. Ahlaklılık bireyin doğuştan sahip olduğu cinsel ve saldırgan dürtülerin süperegö tarafından kontrol edilmesidir.

Freud'a göre ahlaki gelişim ilk olarak baskı ile başlamaktadır. Bu baskının nasıl içselleştirildiğini ve özümlediğini açıklamak için de içselleştirme ve özdeşleşme savunma mekanizmaları temel almıştır. Freud, bebeğin doğduğunda bağımlı bir varlık olduğunu belirtmektedir. Bu aşamada özdeşleşme, dış dünyanın bir nesnesine duygusal bağlanmanın ilk biçimidir ve ilk olarak oral evrede arzu edilen objenin içe alınması ile başlamaktadır. İçe alma eylemi sonraları, "öyle olmayı isteme" biçimine dönüşmekte, bu istek güçlü baba imajını içselleştirmeye yardımcı olmaktadır. Ebeveynlerden gelen emirler önce dış baskı olarak hissedilmesine rağmen zamanla kabullenildiğinde ve içselleştirildiğinde süperegö ortaya çıkmaktadır. Çocuk ebeveynleri gibi olma isteği ile onların yasakların kabullenmektedir; çünkü onlara benzemek için onlara sahip olmak yani onları içselleştirmek gerekmektedir (Geets, 1970; akt. Onur, 1976). Bu sürecin temeli, özdeşleşme yani ego'nun yabancı bir ego'nun kimliğine girmesi, bazı noktalarda öbürü gibi davranması, onu kısmen kendisine mal etmesidir. Süperegö'nün kurulması, anne-baba dayatması ile başarılı bir özdeşleşme olgusu olarak kabul edilmektedir (Freud, 1991).

Süperegö, çocuğa ana babası tarafından aktarılan ödül ve ceza uygulamaları ile pekiştirilen, geleneksel toplum değerlerinin içsel temsilcisidir. Kişiliğin vicdani ve ahlaki yönüdür. Gerçekten çok ideali temsil eden süperegönün görevi, bireyin toplumun onaylayacağı ölçütlere göre davranmasını sağlamaktır. Ödüllendirilmek ve cezadan kaçmak için çocuk, ebeveynlerin onaylamadığı davranışları süperegönün iki elemanından biri olan vicdana yerleştirir. Vicdan, kişinin suçluluk duymasını sağlarken diğer alt sistem olan ideal benlik gurur ve kıvanç duygusu yaratarak ödüllendirir. Böylelikle süperegö, toplumun hoş karşılamadığı cinsel ve saldırgan türdeki id'in isteklerini engellemek, egoyu ahlaki amaçlara yöneltmek ve kusursuz olmaya çabalamak gibi işlevleri yerine getirmektedir (Geçtan,1993).

Çocukta hiçbir iç yasaklama, kendisini hazza götüren dürtülere karşı duramaz. Önceleri süperego'nun oynadığı rol anne-baba tarafından yerine getirilmektedir. Anne-baba bunu sevgi gösterme ve cezalandırma tehdidinde bulunma yolu ile yapmaktadır. Cezalar çocuk için sevginin geri alınması, esirgenmesi anlamını taşır ve çocuk bunun için cezalardan çok korkar. Bu gerçek korku, gelecekteki vicdan korkusunun öncüsüdür. Bu gerçek korku, olduğu süreç süperego'dan söz etmeye gerek yoktur. Bu engellemeler ve baskılar bir kez içselleştirildikten sonra süperego anne-baba'nın direktmesinin yerini almaktadır. Eskiden anne-babanın yaptığı gibi çocuğu gözlemekte, yönetmekte ve tehdit etmektedir (Freud, 1991).

Özetle Freud, ahlak gelişimini, ebeveynlerin ve toplumun bireyden beklentilerinin (doğru-yanlış, iyi-kötü anlayışlarının) içselleştirilmesi ile ortaya çıkan süperego'nun oluşumu ile tanımlamaktadır. Bu süreçte içselleştirme ve özdeşleşme savunma mekanizmalarının temel alındığı vurgulanmaktadır.

### **1.2.2. Davranışçı Yaklaşım**

Ahlaki davranışı, öğrenilen davranışlar bütünü içinde ele alan öğrenme kuramcıları, bu tür davranışın kazanılmasında da geçerli olan ceza, ödül, pekiştirme, taklit ederek ve model alarak öğrenme süreçleri üzerinde durmuşlardır. Davranışçı kuramcılar Skinner'ın edimsel öğrenme süreci doğrultusunda, davranışın istenilen yönde geliştirilebileceğini savunmuşlardır (Çileli, 1981).

Davranışçı kuramcılara göre vicdan oluşumu şu şekildedir: Bebeklik yıllarında, koşullu uyarıcı olan onaylanmayan davranış, azar veya tokat gibi koşulsuz uyarıcı ile karşılaşması sonucu, anksiyete ve korku gibi koşullu tepkiye dönüşmekte ve bu tür tepki geliştirmeye yatkın başka uyaranlardan da genelleme yolu ile kaçınılma öğrenilmektedir (Çileli, 1981). Ancak çocuğun sık sık cezalandırılması, zayıf vicdan gelişimine neden olmaktadır. Yaptığının karşılığını ödeyen çocuğun, yaptığının sonuçlarını düzeltmek için düşünmesine ya da herhangi bir şey yapmasına



gerek kalmamaktadır. Ayrıca ebeveynlerin ödül ve cezalar yoluyla davranışları şekillendirmeleri, doğru ve yanlış davranışın belirlenmesi aşamasında, içinde yaşanılan kültür de devreye girmekte ve değerler toplumdan topluma, sosyo-ekonomik seviyeden sosyo-ekonomik seviyeye değişmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Ödül ve ceza, davranışın tek belirleyicisi değildir. Birey başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözleyerek de öğrenmektedir. Kendinin ve başkalarını davranışlarının sonuçlarını gözleyerek bilgi edinen birey bu bilgiyi gelecekte pekiştireç edinmek için kullanmaktadır (Senemoğlu, 2001). Bir başkasının davranışının sonuçlarını gözleyerek, model olarak öğrenmeyi açıklayan sosyal öğrenme kuramı, insanı boş bir levhaya benzeten yaklaşımı temel almaktadır. Kültürün insanın yapı ve davranışını şekillendirdiğini savunan sosyal öğrenme kuramcıları, ahlaki davranışların öğrenilmesinde, pekiştireçlerin ve gözleyerek, model olarak öğrenmenin önemine işaret etmişlerdir. Çocuğun karşı karşıya kaldığı sosyal ve ahlaki deneyimlerin bu gelişimde önemli payı olduğunu vurgulamaktadırlar.

Özetle davranışçı öğrenme kuramı kurallara uymayı, cezadan kaçma ya da sosyal beklentilerin karşılanması vb. gibi ödül sonucu ortaya çıkan bir durum olarak tanımlamaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre ahlaklılık, ahlak kuralları, ahlaki davranış tepkisel ya da edimsel koşullama sonucunda öğrenilmektedir. Sosyal öğrenme kuramı ise ahlakı, içinde bulunulan kültürün ve toplumun beklentilerine ve beğenilerine cevap verecek davranışların gözlenmesi yolu ile öğrenildiğini ortaya koymaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre birey kültür tarafından şekillendirilen bir varlıktır.

### **1.2.3. Bilişsel Yaklaşım**

Bilişsel gelişim kuramı, insanın doğuştan iyi olduğu öğretisini temel alan bir kuramdır. Bu kuram, ahlak gelişimini belli değerlerin dışardan aktarılması ile meydana gelebilecek bir gelişim olmadığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre

birey kendi yaşantıları üzerinde düşünmeli, sorgulamalı, farklı fikirlerle yüzleşmeli, bunlar üzerinde tartışmalıdır. Baskı ve zorlamayla, değerlerin empoze edilmesi yoluyla ahlaki gelişimin desteklenmediği, tam tersine yavaşladığı, hatta durduğu vurgulanmaktadır. (Kohlberg, 1978/1986; Akt. Çiftçi, 2003b). Evrensel ahlaki düşünme basamaklarına odaklanan bu kuramının en önemli kuramcıları Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg'dir. Bu bölümde Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramlarına yer verilmektedir.

#### **1.2.4. Jean Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı**

Çalışmalarını zekâ üzerine yoğunlaştıran Piaget, çocukların, problemleri çözmede başvurdukları zihinsel işlevleri gözlemiştir. Piaget'ye göre çocukların tamamen kendilerine has zihinsel işleyişleri ve bakış açıları bulunmaktadır (Charles, 2000). Örneğin, küçük çocuklar güneş ve ayın yürürlerken onları izlediğine, masal kahramanlarının onlar uyurken pencereden içeri girdiklerine inanabilmektedirler. Ayrıca Piaget, zihinsel işlevlerin yaşlara göre farklılık gösterdiğini, değişik yaşlardaki çocukların problemleri çözerken kullandıkları mantığın farklı olduğunu, bu nedenle farklı sonuçlara ulaştıklarını belirlemiştir. Çalışmalarından ve gözlemlerinden yola çıkarak Piaget, bilişsel gelişimde evrensel bir sıralama olduğu, tüm bireylerin bilişsel gelişimlerinin belli aşamalarla ortaya çıktığı sonucuna varmıştır. Sonuçta Piaget, zihinsel işlemlerin bir aşamadan bir başka aşamaya gösterdiği değişikliği açıklayan gelişimsel bir kuram ortaya koymuştur.

Piaget'e göre zeka, organizmanın çevreye en iyi şekilde uyum sağlamasıdır. Bilişsel gelişim ise dünyayı öğrenme yolunda denge, dengesizlik, yeni bir denge kurma sürecidir. Bu dengeleme sürecinin kesintisiz işlemesi için karşılaşılan her yeni obje ya da duruma uyum sağlamak gerekmektedir (Senemoğlu, 2004). Bu uyum sağlama, organizmanın çevresi ile ilişkisi sonucu özümleme ve uyum kurma süreçleri ile gerçekleşmektedir. Organizma bu süreçleri tekrar tekrar yaşayarak gittikçe daha üstün yapılara ulaşmaktadır (Çileli, 1981). Piaget farklı yapısal özellikler gösteren dört temel zihin gelişim dönemi belirlemiştir:

İlk dönem Duyusal-Motor dönemdir. 0-2 yaş bebeklik dönemini içeren bu dönemde bebekler dış dünyayı duyuları ve psiko-motor hareketleri ile keşfetmektedirler. Bu dönemin sonunda bebek nesnelere zihninde tasarlayabilmektedir. İkinci dönem olan İşlem Öncesi dönemde, çocuk benmerkezci ve animistik düşüncenin etkisi altındadır. Bu dönemde çocuk temel zihinsel işlemler olan korunum, tersine çevrilebilirlik ve üst düzey sınıflama becerisine sahip değildir. Somut İşlemler döneminde ise çocuk, bütün zihinsel işlemler için gerekli olan tersine çevrilebilirlik ve korunum yeteneğini kazanır. Mantıksal düşünmenin başladığı bu dönemde çocuk somut durumlar söz konusu olduğu takdirde karmaşık problemleri çözebilir hale gelmektedir. Bilişsel gelişimin niteliksel açıdan son dönemi olan Soyut İşlemler döneminde birey, tümevarım, tümdengelim gibi akıl yürütme yöntemlerini kullanabilir, hipotezler kurarak bunları test edebilir. Göreli düşünme becerisinin kazanıldığı bu dönemde birey sembollerle ve soyut kavramlarla işlem yapabilir hale gelmektedir.

Piaget, ahlak gelişimini zihinsel gelişimle paralel ilerleyen bir süreç olarak tanımlamıştır. Ahlakı, kurallar sistemi olarak tanımlayan Piaget, ahlak gelişiminin bireyin bu kurallara saygıyı nasıl geliştirdiğini ortaya koyarak incelenebileceğini ileri sürmektedir. Bu amaçla yetişkin ödül veya cezaları ile öğrenilmeyen, bu nedenle de yetişkin etkisinden uzak olan “kaydırak” oyununun kurallarının nasıl öğrenildiğini incelemeye başlamıştır (Piaget, 2007).

Çocuk oyunlarına ilişkin gözlemlerinin sonucunda altı yaşına kadar çocukların kurallarının olmadığını çocuklarda kural kavramı olmadığı için ahlakın da söz konusu olmadığını ifade etmiştir. Duyusal-motor dönemdeki çocuklar kuralları olmadan, sadece oyun oynamaktadırlar. 2-6 yaş arasındaki işlem öncesi dönem çocukları ise kuralların varlığının farkındadırlar; ancak kuralların neden konulduğunu, ne işe yaradığını ve neden uymak gerektiğini anlayamamaktadırlar. Benmerkezci düşüncenin egemen olduğu bu dönemde oyun toplumsal bir etkinlik değildir. Dışa Bağımlılık dönemi olarak adlandırılan bu dönemde kuralların anlamını kavramadan, yüzeysel olarak algılandıkları *ahlaki gerçekçilik* özellikleri görülmektedir (Piaget, 2007).

6-12 yaş arası **Dışa Bağımlı (Heteronomy) Ahlak** dönemidir ve otoriteye kayıtsız şartsız itaat söz konusudur. Bu dönemde davranışın gerisindeki nedenler dikkate alınmamaktadır. 6-10 yaş arasındaki çocuklar, kuralları izlemede tutarsızlık göstermelerine rağmen kuralları kabul etmekte, kuralların otorite tarafından konulduğunu ve değiştirilemez olduğunu düşünmektedirler. Bu dönem çocukları suç işlediklerinde yakalanmamaya çalışmakta; ancak aynı suçu bir başkası işlediğinde şiddetle eleştirmektedirler (Seifert, 1987; akt. Hatunoğlu, 2003). Küçük çocuklar keyfi cezaya inanmaktadırlar. Onlara göre suç otomatik olarak cezayı doğurmaktadır. Hatta cansız nesnelere bile bu tür cezalar verilebilir. Çocuk İlahi adalet (Tanrı cezası) anlayışı doğrultusunda işlediği bir suç ya da yaptığı bir hata için mutlaka cezalandırılacağına, başına kötü bir şey geleceğine inanmaktadır (Piaget, 2007).

Çocuklar, 10-12 yaş döneminde artık oyunu aynı kurallarla oynayabilir, kuralların oyuna yön vermek ve anlaşmazlıkları gidermek için konulduğunu anlayabilir, kuralların anlaşarak değiştirilebileceğini kabul edebilirler. Çocuklar, **Ahlaki Özerklik Dönemine** doğru, daha demokratik davranma eğilimine girmektedirler. Bu dönemde ahlak gelişiminin en önemli yönü ben merkeziliğin azalmasıyla ortaya çıkan empati gelişimidir. Ahlaki Özerklik (autonomy) Dönemi'nde insanların karşılıklı ihtiyaç ve hakları olduğu kavranmakta ve iş birliği davranışı gösterilmektedir. Otoriteye körü körüne boyun eğme yerine eşit ilişki, saygı anlayışı söz konusudur. Bu dönem, kuralların ihlal edilme nedenleri yani niyetlerin önem taşıdığı dönemdir (Piaget, 2007).

Piaget'nin kuramındaki bazı kavramlara ilişkin yapılan çalışmalarda onun görüşlerini destekleyen sonuçlar bulunmaktadır. Örneğin ahlaki yargının kesinliği konusunda Pinard ve Laurendeau (1970), Lerner (1937), Feffer ve Geurevitch (1960), Kohlberg (1936); kuralların değişmezliği konusunda Epstein (1965); Tanrı cezasına inanç konusunda Caruso (1943), Dennis (1943), Grinder (1964), Jahoda (1958), Johnson (1962), Najarian-Svajian (1966); suçun fiziksel sonuçlara göre değerlendirilmesi konusunda Boehm (1962), Boehm ve Nass (1962), Armsby (1971), Lickona (1967, 1971) (Akt. Çileli, 1981) gibi birçok konuda Piaget'nin görüşlerini ve bulgularını destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Bununla birlikte, yaşla Tanrı

cezasına inanç arasında doğrusal ilişki (Curdin, 1966; akt. Çileli, 1981); çocukların kuralları algılamaları, suçun öneminin fiziksel sonuca ya da niyete göre değerlendirilmesi ve evrelerin evrenselliğine ilişkin görüşlerini yanlışlayan ya da Piaget'nin savına ters düşen bulgular da elde edilmiştir (Havighurst ve Neugarten, 1955; akt. Kağıtçıbaşı, 1999).

Sonuç olarak Piaget, ahlak gelişimini belli aşamalarla ortaya çıkan, bilişsel gelişimle paralel ilerleyen bir süreç olarak tanımlamıştır. Ahlaki gelişimde “kurallar ve kurallara uyma”yı temel alan Piaget, kural anlayışının olmadığı 0-6 yaş arasında eylemlerin toplumsal bir nitelik taşımadığını öne sürmektedir. Kurallara uymanın temel alındığı dışa bağımlı ahlak döneminde iyi ve doğru anlayışı, otoriteye göre belirlenmekte ve kuralların değişebileceğine yönelik bir anlayış bulunmamaktadır. Değerlendirmelerin niyetlere göre yapıldığı ahlaki özerklik dönemi ise bireyin kendi yargılarını oluşturabileceği dönem olarak görülmektedir.

### **1.2.5. Lawrence Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı**

Kohlberg, Piaget'nin kuramından yola çıkarak, toplumun kurallarına itaat ile bazı insanların yaşamlarını sağlıklı biçimde sürdürebilme gereksinimlerinin çatıştığı durumları içeren on ahlak ikilemi hazırlamıştır. 10-16 yaşlarındaki erkek çocuklardan bu soyut ahlaki ikilemleri görüşmeler sırasında değerlendirmeleri istenmiştir. Kohlberg, deneklerin ikilemlerde yer alan kahramanların davranışlarını doğru ya da yanlış değerlendirmeleri ile değil, bu değerlendirmelerini nasıl gerekçelendirdikleri ile ilgilenmiştir.

İyi, doğru, görev, otorite, grup kuralları, ideal benlik, ceza, adalet, kanun, sözleşme vb. gibi kavramlar yolu ile 10-16 yaş arası temel ahlaki kavramlar ile ahlaki tutumların ilişkisini incelediği çalışması sonucunda (Kohlberg, 1958), deneklerin ikilemlere ilişkin gerekçelendirme biçimlerine göre her biri kendinden öncekine dayanan ve sonrakine temel oluşturan üç düzey altı evrede ahlaki gelişimi tanımlamıştır

Kohlberg'in kullandığı her bir hikâyenin sonunda görüşmeye katılan kişiye, kararı için ileri sürdüğü, haklılaştırma ve açıklamalarını netleştirmesi için bir dizi soru yöneltilmiştir. Araştırmacı, bu hikayelere verilen yanıtların analizinde, öncelikle ahlaki karar sürecinin spesifik içeriği ile değil haklılaştırmanın yapısı ya da formu ile ilgilenmektedir. Kohlberg'in kullandığı hikayelerden bir tanesi şu şekildedir (Çiftçi, 2003a):

*“Kanserin özel bir türünden hasta olan bir kadın ölüm döşeginde yatmaktadır. Doktorların kadını kurabileceğine inandıkları bir ilaç vardır. Bu ilaç aynı şehirdeki bir eczası tarafından kısa bir süre önce keşfedilmiştir. İlacın fiyatı çok pahalıdır. Eczacı ilacın kendisine mal olduğundan on kat daha fazla par talep etmektedir. İlaç 2000 liraya\* mal olurken eczacı ilacın küçük bir miktarı için 20000 lira talep etmektedir. Hasta kadının kocası Heinz, bütün tanıdıklarından ödünç para ve resmi kurumlardan da destek aramıştır. Fakat sadece 10000 lira toplayabilmiş; yani talep edilen miktarın yarısını. Heinz eczacıya gitmiş, karısının ölmek üzere olduğunu anlatmış ve ondan ilacı daha ucuza vermesini ya da kalan miktarın daha sonra ödemesini rica etmiştir. Fakat eczacı: “Hayır, ben bu ilacı para kazanmak için keşfettim” demiştir. Böylece Heinz, bütün yasal olanakları kullanmıştır; kafası karmakarışık durumdadır ve karısı için ilacı çalması gerekip gerekmediğini düşünmektedir. Heinz ilacı çalmalı mı? Neden evet ya da neden hayır?”*

Kohlberg (1968,1995)'e göre ahlak, bilişsel bir yetenektir ve bireyin kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel ilkelerle örtüşebilecek düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve bu doğrultuda davranabilmesi yeteneğidir (Akt. Çiftçi, 2003a). Kohlberg (1958)'e göre ahlakın temel özelliği “rasyonel”liktir. Bir davranışın ahlaki olması için, ahlaki ilkelerin ona rehberlik etmesi gerekmektedir. Ahlaki olgun bir davranış, gelişmiş bir akıl yürütme yeteneği tarafından ortaya çıkmalıdır (Lind, 2004).

ahlaki idealler → ahlaki yetenekler → ahlaki davranış

(Çift Boyut Teorisi'ne (The Dual Aspect Model) göre ahlaki davranış. Lind, 2004)

Kohlberg'in yaklaşımının temelleri insanın kendi gelişiminin yaratıcısı olduğu ve gelişimin her adımının çevre koşulları ile etkileşim içinde ve bireyin zihninde ortaya çıkan yapısal işleme süreci ile oluştuğu anlayışına dayanmaktadır (Çiftçi, 2003c). Bu nedenle Kohlberg'e göre ahlaki davranışı anlayabilmek için

\* Para birimi ve miktarları değiştirilmiştir

öncelikle ahlaki düşünce ve bilinç süreçleri incelenmeli ve tanımlanmalıdır. Çünkü davranışların ahlaki kalitesi ahlaki yargı yeteneğine bağlıdır (Çiftçi, 2003b). Kohlberg'e göre, birey çevresiyle ahlaki yargısı yoluyla etkileşimde bulunmaktadır. Bireyin toplumsal algısı ve toplumsal bilinci ahlaki yargı yetisi çerçevesinde oluşmaktadır.

Kohlberg, ahlaki yargı yeteneğini “yargılara ilişkin davranış ve ahlakın (içsel prensipler) yargılanması ve karar verme kapasitesi” olarak tanımlamıştır. Kohlberg ahlaki yargıyı tanımlarken şu noktaları temel almıştır (Lind, 2004):

1. Ahlaklılık, bir nitelik ya da değerden ziyade bir yeterlilik (yetenek, kapasite)dir.
2. Ahlaki davranış, dışsal sosyal normlar ve standartlara (kurala uyma tanımında olduğu gibi) değil içsel, kabul edilebilir prensiplere dayalı olarak değerlendirilmektedir.

Kohlberg (1971)'e göre, gelişmiş ahlaki yargı düzeyi, yalnızca ahlaki yargıyı değerlendirebilmektedir. İnsanın değerine ilişkin bir önem taşımamaktadır. Altıncı evre ahlaki yargı düzeyinin diğer alt evrelerden daha gelişmiş ahlaki yargı olduğu görüşü, insanları daha az veya daha fazla ahlaklı olarak sınıflamaya yönelik değildir. Sonuçta ahlaki açıdan insanların ahlaki değerleri eşittir. Altıncı evrenin daha ahlaklı bir akıl yürütme olduğu görüşü altıncı evre özellikleri ile düşünen kişinin daha üstün ahlaki değer taşıdığı anlamında yorumlanamaz (Akt. Çileli, 1981). Ahlaki yargılamayı değerlendirmede kullanılan ölçütler, bir bireyin diğerinden daha ahlaklı olup olmadığını belirlemede değil; bireye ahlakla ilişkili olarak verilenlerin neler olduğunu ve belli bir durumda bir bireyin diğerinden daha ahlaklı olup olmadığını belirlemede bir fikir verebilir. Ahlaklı olarak adlandırılan bireyler, yargılamalarında çok ahlaklı olabilirler; ancak ahlaklılık olarak adlandırılan bu çeşit değer yargıları, ahlaki yargı için gerekli ölçütleri gerçekten karşılamayabilir (Kohlberg, 1958).

Kohlberg, kuramında ahlaki kararların evrenselliği üzerinde durmuştur. Bunun için ahlakın tüm kültürler için ortak unsurunu saptamaya çalışmıştır. Bağlılık, sadakat, dürüstlük gibi normlara bağlı değerler yerine ahlakı adalete odaklı olarak tanımlamıştır (Kohlberg, Levine & Hower, 1984,1996; Akt. Çiftçi, 2003a). Bilişsel

ahlak gelişimi teorisine göre, ahlak gelişimini etkileyen rol alma ve empati, hakkaniyete odaklanma, kararların ahlaki boyutuna odaklanma, bilişsel ahlaki çatışmalarla yüzleşme, komşu basamak argümanları ile yüzleşme ve perspektif alma, grup kararlarına aktif katılım gibi faktörler bulunmaktadır (Çiftçi, 2003b).

#### **1.2.5.1. Sosyal Katılım**

Ahlak gelişimi ile sosyal bir nitelik taşıyan teşvik arasında bir bağlantı bulunmaktadır. Sosyal etkileşimler, ahlaki kararlar, ahlaki diyaloglar ve ahlaki etkileşimler birer sosyal teşviktir. Kohlberg (1984; Akt. Ersoy, 1997) sosyal gruplara katılmanın, sosyal teşviğin ahlaki gelişimi hızlandıracağını, benmerkezci düşünceden uzaklaşarak empatik düşüncenin kazanılmasını, sosyal deneyimlerin de rol alma olanaklarının artmasını sağlayabileceğini öne sürmektedir. Özetle, bireyin farklı sosyal gruplar içinde bulunması, rol alma ve bu sosyal grupların kararlarına katılma olanağını sağlamaktadır. Bireyin farklı karar alma durumları içerisinde yer alması, sosyal katılımın teşvik edilmesi ahlaki gelişime katkı sağlamaktadır

#### **1.2.5.2. Rol Alma**

Rol alma yeteneği, sosyal ilişkilerde bir başkasının yerini alabilme (perspektif alma) becerisidir ve bu yetenek altı yaştan itibaren kazanılmaya başlanmaktadır. Ahlaki yargı gelişimi için bu yetenek çok önemlidir; çünkü ahlaki yargı bireyin başkalarının haklarını kendi haklarına karşı tartmasıdır (Kohlberg, 1969; Akt. Çileli, 1981). Bunun için gerekli olan rol alma yeteneğini edinilmesi, çocuğun işlem öncesi dönemdeki benmerkezci düşünceden uzaklaşarak empatik düşünme becerisini kazanmasıyla mümkündür. Tek başına ben merkezlikten uzaklaşma ve empati yeteneğinin kazanılması ahlaki gelişim için yeterli olmamakla birlikte, bireyin ahlaki durumlara ilişkin yargılamaları bir anlamda empati yolu ile yapılabilmektedir.



Çocuğun içinde yaşadığı çevrenin verdiği rol alma olanakları ahlaki gelişim için önemli bir gerekliliktir. Aile, akran grubu, okul, sosyal statünün yanı sıra toplumun ekonomik ve politik yapısı, rol alma olanaklarını artıran ya da azaltan unsurlardır. Bireyin sosyal gruplara katılımı ne kadar yüksekse, başkalarının sosyal bakış açısını anlama olanağı da o derece fazla olacaktır. Çünkü diğer kişilerle etkileşime giren bireyin, herhangi bir ahlak problemi karşısında zihinsel süreçleri harekete geçmekte, birey tartışma sırasında bilişsel çatışmalar yaşamakta ve neyin adil, neyin doğru olduğuna ilişkin kendi kavramlarını geliştirmektedir (Ersoy, 1997). Bu açıdan bakıldığında Kohlberg'in evrelerinin sosyalleşme sürecinin ürünü olduğunu, sosyal deneyimlerin ahlak gelişimini hızlandıracağı söylemek yanlış olmayacaktır. Bilişsel ahlak gelişim teorisinin dayandığı temel öğretti dikkate alındığında, bireyin sosyal gruplara ve kararlara katılımı sırasında özgür bırakıldığı takdirde kendi değer ve ilkelerini oluşturabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

### **1.2.5.3. Evre Anlayışı**

Kohlberg, evreleri belirlerken insanların ahlaki sorunları çözmeye kullandıkları düşünce süreçlerini belirleyecek ikilemler geliştirmiştir. İkilemleri çözmek amacı ile başvurulan seçenekler ile bu seçeneklere ilişkin nedenler gruplandırılmıştır (Çileli, 1981). Her evre aşağıdaki üç soru dikkate alınarak açıklanmıştır (Kohlberg, 1976,1995; Akt. Çiftçi, 2003b): Hangi davranış biçimi doğrudur? Neden o doğrudur? Farklı basamaklardaki yargı oluşumunda mevcut olan sosyal-ahlaki perspektifler nasıl oluşmakta ve işlemektedir?

Evre, bireyin gerçeğin bir boyutuna ilişkin tutarlı bir biçimde akıl yürütme şekli olarak tanımlanmıştır. Evreler düşünce yapılarında niteliksel değişikliklerdir. Değişmez bir sıradadırlar, her evre kendi içinde yapısal ve tüm evreler hiyerarşik bir bütündür (Çileli, 1981). İnsanlar bir evreden diğerine geçerken daha önceki evrede edindikleri ilke ve kavramları kaybetmemekte, bunları daha da geliştirip bütünleştirerek bir sonraki evreye ilerlemektedirler. Birey içinde bulunduğu evreden bir üst evreye yönlendirilebilirken, bir alt evre fikrine gere döndürülemez.

#### 1.2.5.4. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Evreleri

Kohlberg'in ortaya koyduğu ahlaki gelişim evreleri, bilişsel gelişim basamakları ile paralellik göstermektedir. Her biri diğerinden niteliksel olarak farklı olan bu evreler belli bir sıra ile ilerlemektedir. Kültürel faktörler ahlaki gelişimin hızını etkileyebilmekte, durmasına neden olabilmektedir; ancak evrelerin sıralarının değişmesi söz konusu değildir. Evrensel olduğu kabul edilen bu evrelerin her biri gittikçe daha karmaşıklaşan ve bir önceki evrenin özelliklerini de içeren bir yapıya sahiptir.

Kohlberg, ahlaki gelişimi gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere üç düzey ve altı evrede incelemiştir. Her bir ahlaki düzey ve evre, farklı sosyal perspektifleri içermektedir. Farklı ahlaki düzey ve evredeki insanlar, ahlaki çatışma durumlarında hangi davranış biçiminin doğru davranış olduğu ve neden doğru olduğu konusunda farklı bakış açılarına sahiptirler. Gelenek öncesi düzeyde pragmatik değerlendirmeler, ihtiyaç ve çıkarların tatmini, kurallara ve otorite kişilerine karşı itaat temel alınmaktadır. Sadece otorite açısından değerlendirme yapılmaktadır. Geleneksel düzeyde grubun beklentileri temel alınmaktadır. İçinde bulunulan toplumsal düzenin devamının sağlanması temel amaçtır. Gelenek sonrası düzeyde, özgürlüğe, eşitliğe, birlikteliğe, bireyin mutluluğuna ve birey onuruna saygıya yönelik soyut ahlaki ilkeler geliştirilmektedir. Bu düzeyde bireyin kendi ahlaki ilkelerini oluşturması ve yargılarında bunları ölçüt olarak kullanması söz konusudur. Kohlberg'in ortaya koyduğu her düzey kendi içinde iki evreye ayrılmaktadır. Her düzeydeki ikinci evre, birinci evreden daha ileri ve gelişmiş bir bakış açısını yansıtmaktadır.

##### *I. Gelenek Öncesi Düzey (Preconventional Level)*

Gelenek öncesi evrede, otorite fiziksel açıdan güçlü görülür ve dolayısıyla bu erişilmez gücün koyduğu kurallara sorgusuz zorunlu bir itaat söz konusudur. Doğruyu yapma nedeni "cezadan kaçma ve otoritenin üstün gücü"dür (Ersoy, 1997). Gelenek öncesi düzey; iyi-kötü, doğru-yanlış kavramlarının otoriteye göre

değerlendirildiği, suçun fiziksel sonuçlara göre belirlendiği ve otoriteye boyun eğmenin söz konusu olduğu bir düzeydir. Bu düzeyde geleneksel kural ve beklentilerin gerçekten anlaşılması ve benimsenmesi söz konusu değildir. Çünkü çocuk toplumsal yapının bir parçası olmaya başladığında kuralların amaçlarını anlamaya başlar. Kendini başkasının yerine koymadan ise toplumsal yapının tam bir parçası olamaz (Hatunoğlu, 2003). Bu dönemdeki benmerkezci düşünce yapısı, çocuğun kendini başkasının yerine koymasına, onun bakış açısından olayları değerlendirmesine ve böylelikle toplumsal yapının bir parçası olmasına engeldir. Bu düzey itaat ve ceza eğilimi ve saf çıkarıcı eğilim olmak üzere iki evreden oluşmaktadır.

#### *1. Evre: İtaat ve Ceza Eğilimi (The Punishment and Obedience Orientation)*

Henüz kendilerini bir toplumun üyesi olarak algılayamayan bu evredeki çocukların sosyal perspektifi, ben merkezli bakış açısıdır. Çocuk, başkasının çıkar ve ilgilerini düşünememekte, bunların kendi öznel çıkar ve ilgilerinden farklı olabileceğini kavrayamamaktadır (Kohlberg, 1976; akt. Ersoy, 1997). Bu evrede bir eylemin iyi ya da kötü olduğunun belirlenmesi için kurallara dayandırmak gerekmektedir (Çiftçi, 2003a). İyi davranış kurallara uygunluğa göre değerlendirilir. Cezalandırılan davranış kötüdür (Hatunoğlu, 2003). Doğru davranışı yapma nedeni cezadan kaçma ya da otoritenin üstün gücüdür. Sorgulamaksızın güce itaat etmenin bulunduğu bu evrede güçlü olan haklıdır anlayışı egemendir.

Yaşamın değerini, bireyin sahip olduğu şeylerle bir tutan bu anlayışla, yaşamın değerine ilişkin ahlak yargısının kişinin zenginliği ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır (Onur, 1976). Değerlendirmelerde davranışların nedenleri değil sonuçları göz önünde bulundurulur. Suça ilişkin değerlendirmeler fiziksel sonuçlara göre yapılır. Niyeti ne olursa olsun daha büyük zarara neden olan daha fazla suçludur ve daha fazla ceza almalıdır anlayışının hakim olduğu bir evredir.

## 2. Evre: Saf Çıkarıcı Eğilim (Araçsal İlişkiler Eğilimi-The Instrumental Relativist Orientation)

İkinci evre, bireyin kendi ihtiyaçlarını tatmin etmeyi temel alan bir evredir. Evrenin sosyal perspektifi somut bireyci bakış açısidir (Ersoy, 1997). Doğru olan kurallara gereksinimleri karşıladıkları sürece uymak, adil değiş tokuşlar ve anlaşmalar yapmaktır (Çileli, 1986). Her şey karşılıklı olmalıdır ve adil bir alışveriş, anlaşma yapılmalıdır. Çocuğun otoritenin de hata yapabileceğini somut olarak kavramaya başladığı, böylece otoritenin daha önce düşündüğü kadar güçlü olmadığını anladığı dönemdir. Benmerkezcilik özelliğindeki azalma ile birlikte kendini diğer insanların yerine koymaya başlar ve olayları değerlendirirken fiziksel görünüşün ötesine de bakabilme becerisine sahip olur.

## II. Geleneksel Düzey (Conventional Level)

Geleneksel düzey daha fazla sorunun, çelişkinin ve daha farklı görüş açısının, daha tutarlı bir biçimde ele alınabildiği bir düzeydir (Çileli, 1981). Bu düzeydeki geleneksel kavramı, toplumun veya otoritenin kurallarını, beklentilerini ve geleneklerini ifade etmektedir.

Geleneksel düzeyde grubun beklentileri benliğe ait olarak yaşanır. Bu noktada bireyin kendini toplumu ile özdeşleştirmesi değil, bir toplumdaki alt gruplarda hüküm süren beklentilerle ilişkilendirmesi söz konusudur (Çiftçi, 2003a). Henüz genelleştirilmiş bir sistem perspektifi bulunmamaktadır. İyi olmak, başkaları ve onların duyguları ile ilgilenmek, sadık ve güvenilir olmak, beklentiler ve kurallar doğrultusunda davranmak, doğru olmakla eş anlama sahiptir. Doğru davranış, iyi güdüler, sevgi, empati, güven ve diğerleri için endişe etmek gibi kişiler arası duygulara sahip olma anlamına gelmektedir (Kohlberg, 1976; Ersoy, 1997). Bu düzeyde kişiler arası ilişkilerdeki güven daha çok basmakalıp anlamdaki bir güvendir (Çiftçi, 2003a). Evrenin sosyal perspektifi, kişinin kendi çıkarlarının üzerinde görülen, paylaşılan duygu, sözleşme ve beklentilerin farkında olmak, somut “altın kural” görüşü bağlamında farklı düşünceleri, bakış açılarını kavramak ve dolayısıyla kendini diğer kişinin yerine koymaktır (Kohlberg, 1976; Ersoy, 1997).

Geleneksel düzeyde diğer insanlar tarafından kabul edilen, benimsenen davranışların doğruluğu kabul edilmektedir. Birey sadece kurallara uymakla kalmamakta, aynı zamanda kuralları desteklemekte, haklı görmektedir. Toplumsal düzenin devamı ve kurallara uymanın tüm bireylerin iyiliği ve mutluluğuna hizmet ettiği anlayışı doğrultusunda düzeni desteklemenin, savunmanın ve yaşatmanın önem kazandığı bir dönemdir. Bu düzeyde bireyin diğerlerinin ihtiyaçlarını ve iyiliğini anlayabilmesi için rol alma, empati kurma becerisinin gelişmesi gerekmektedir

*3. Evre: İyi Çocuk Olma Eğilimi (Kişilerarası Uyum/ İyi Kız-İyi Oğlan Yönelimi- The Interpersonal Concordance or Good Boy-Nice Girl Orientation)*

Bu evrede bağlılık ve kişiler arası uyum çok önemlidir. İyi davranış, başkalarının memnun eden, onlara yardım eden ve onlar tarafından onaylanan davranıştır. Toplumdaki alt gruplarda hüküm süren beklentiler doğrultusunda “iyi kız”, “iyi çocuk” olma büyük önem taşımaktadır. Bu evrede de birey otoriteye bağlıdır; ancak kurallara uyma davranışı otorite koyduğu için değil, toplumsal beklentilere cevap vermek için yapılır. Birey ahlaki yargılamalarını içinde bulunduğu grubun beklentileri doğrultusunda yönlendirir. Bireyin sosyalleşme sürecine girdiği ahlaki gelişim evresidir. Fiziksel sonuçlar yerine niyetlere göre değerlendirmelerin yapıldığı dönemdir.

*4. Evre: Kanun ve Düzen Eğilimi (The Law and Order Orientation)*

Üçüncü evredeki aile üyeleri ve yakın arkadaşlarla paylaşılan iki kişi arasındaki ilişkilerde diğerlerinin duygu ve beklentilerini kavrama eğilimine karşılık, dördüncü evrede bir bütün olarak toplum ele alınmakta ve toplumsal düzenin sürdürülebilmesi için kanunlara itaat etmeye, otoriteye saygı göstermeye ve kişinin yükümlülüklerini yerine getirmesine vurgu yapılmaktadır (Onur, 1976).

Amaç bu evrede kural ve otoriteye itaat değil, kural ve otoriteyi sürdürmektir. Kurallar ve otoriteye itaat kendi ve başkalarının huzuru ve mutluluğu için mevcut sosyal düzeni sürdürmek gerekçesi ile yapılmaktadır. Başka bir ifadeyle bu evredeki bir bireyin anlayışına göre kural ve kanunlar toplumsal düzeni sürdürmek amacıyla

konulmuştur. Toplumsal düzen, kişilerin huzur ve mutluluğunu sağlamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle toplumsal düzeni devam ettirmek için herkes konulan kurallara uymak zorundadır. İtaat ve ceza evresinde otorite ve kurallara sadece otorite olduğu ve otorite öyle dediği için sorgusuz itaat söz konusudur. Kanun ve düzen evresinde ise kurallara uyma, toplumsal düzeni devam ettirmek, böylece herkes için iyi olanı sağlamak gereğiyle yapılmaktadır.

Bu evredeki bireyler her yasanın, istisna gösterilmeksizin herkese aynı şekilde uygulanmasının eşitlik ilkesinin temeli olduğunu kabul etmektedirler. Yasalara katı bir biçimde bağlılık söz konusudur. Evrenin sosyal perspektifi, rolleri ve kuralları tanımlayan sistemin görüşünün benimsenmesidir (Kohlberg, 1976; akt. Ersoy, 1997).

Kohlberg'e göre ilk dört evrede ahlaki olgunluk açısından eksiklikler bulunmaktadır. Bunun nedeni bu dört evrede bireyin yargıda tam özerk olmamasıdır (Hatunoğlu, 2003). Dördüncü evreye ulaşan bir ergenin düşüncesi tüm soyut işlemler dönemi özelliklerini yansıtmaktadır ve yetişkinlerin mantık yürütme biçimleri ile uyumludur. Bu uyumlu, dengeli düşünce yapısının değişmesi için bireyin bu yapı ile çözemeyeceği uyarıcılara gereksinimi vardır (Çileli, 1981). Başka bir ifadeyle birey alışılmış düşünce yapısı ile çözemeyeceği durumlarla karşı karşıya kaldığında yeni duruma uyum sağlamak için var olan düşünce süreçlerini yeniden gözden geçirme zorunluluğu duymaktadır. Düşünce ve değerlendirme süreçlerinin yenilenmesi yolu ile birey ahlaki gelişimin bir üst evresine geçebilmektedir. Birey dördüncü evrenin düşünce yapısı ile çözemeyeceği durumlarla karşı karşıya kaldığında gelenek sonrası düzeyin sosyal perspektifleri doğrultusunda ilkelerini oluşturmakta ve değerlendirmelerini yapmaktadır.

### *III. Gelenek Sonrası Düzey (Postconventional Autonomal or Pirncipled Level)*

Deneysel olmaktan çok felsefi özellikler taşıyan (Çileli, 1981) gelenek sonrası düzey, bireyin toplumun değer ve kurallarını kendi bakış açısıyla yeniden değerlendirdiği (Hatunoğlu, 2003) ahlaki gelişim düzeyini ifade etmektedir. Bu

düzeyde birey insan yaşamı, onuru, özgürlüğü, eşitliği gibi konularda ahlaki yargı ve davranışlara yön veren ahlaki ilkelerini oluşturmaktadır.

Gelenek sonrası prensiplere dayalı düzeyde geleneksel düzeyden daha fazla görüş açısı daha tutarlı bir biçimde ele alınmaktadır. Bu nedenle de gelenek ötesi evre geleneksel evreden daha yeterlidir. Ahlaki prensiplere dayalı yargılar da daha yeterlidir; çünkü bu ahlaki prensipler davranış kuralı olmaktan öte davranışların rehberi niteliğindedir (Çileli, 1981). Bu düzeyde söz konusu olan ahlaki ilkeler, bireyin kendi oluşturduğu ve içselleştirdiği ilkelerdir. Birey diğer evrelerdeki gibi kural, beklenti ya da yasa olduğu için bunlara uymaz. Bu ilkeler birey için uyulması gereken kurallar değil, yargılamalarda ve davranışlarda kendisine yol gösteren ilkelerdir.

*5. Evre: Sosyal Anlaşmalara Ve Yasalara Uyma Eğilimi (Oriented Towards A Legalistic Social Contract)*

Beşinci evrede iyi bir topluma sahip olmak için temel bireysel hakları korumak ve demokratik süreçlerle anlaşmazlıkları bir karara bağlamak gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Crain, 1992). Sosyal anlaşma prensibinin dördüncü evrede gözlenen sosyal değerler sisteminden farkı, yaptırımcı, zorlayıcı olmaması ile açıklanabilir. Bireyler ilişkilerinde kendi seçimleri ile belli sorumluluklar yüklenmişlerdir. Temel hakları çiğneyen anlaşmalar taraflar isteyerek bile girmiş olsalar geçersiz sayılmaktadır (Çileli, 1981).

Beşinci evredeki ahlaki prensipler, rasyonel bir insan tarafından kabul edilebilen genellenebilir haklara ve değerlere dayanmaktadır. Spesifik ahlaki ödevler, beklentiler ve haklar, adil bir toplumun esasını oluşturan temel insan hakları ve değerlerinden çıkarılmaktadır. Çatışma durumlarında, bireyin oluşturduğu ilkeler somut yasalar ve kültürel alışkanlıklardan önce gelir. Yasaların, alışkanlıkların, geleneklerin geçerliliği, genel ahlaki ilkelere göre yargılanır. Bu evredeki ahlaki ilkeler, adalet, insan onuru, evrensel insani şefkat ve ilgi, başkalarının da özgürlük oranı ile optimum düzeyde uyum içinde olabilecek en fazla özgürlük oranı ve kaynakların paylaşımı bakımından eşit haklar gibi ahlaki ilkelerdir(Çiftçi, 2003a).

Beşinci evredeki bireyler, toplumu neyin “toplum” yaptığını sorgulamaya ve dolayısıyla kendi toplumlarından uzaklaşarak herhangi bir toplumun sahip olması gereken genel geçer değerleri düşünmeye başlamaktadırlar. Farklı sosyal grupların, farklı değerlere sahip olacağını fark etmektedirler (Onur, 1976). Bu evrede birey, temel hakların korunması, temel haklara müdahale olduğu durumlarda demokratik süreçlerle durumun düzeltilmesinden yanadır.

Kohlberg’e göre bu evredeki bireyler herkesi eşit ve özgür olarak kabul ettikleri için ahlaki ikilemlere ait en uygun çözümü de tüm tarafların kabul edebilecekleri bir çözüm olarak görmektedirler. Bu nedenle adalet ilkesi evrenseldir; çünkü herkese uygulanması söz konusudur. Ahlaki açıdan adil olmayan bir yasanın varlığını sürdürmesini yanlış kabul etmektedirler; çünkü yasalar uyulmak için değil aslında kişilerin haklarının korumak ve genel refahı, uyumu artırmak için yapılmıştır. Toplumun yararına yasaların değiştirilebileceğini kabul etmek ve bu yasanın değiştirilmesi için çaba göstermek ahlaken doğru bir davranış olarak değerlendirilmektedir. Gerekiyorsa mevcut yasaların çığnenebileceğini ima eden bu anlayış, kişinin kendi seçtiği evrensel ahlak ilkelerini izlediğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Koyuncu, 1983).

#### *6. Evre: Evrensel Ahlak İlkeleri (Oriented Towards A Universal Ethical Principle)*

Altıncı evrenin sosyal perspektifi, toplumsal düzenlilikleri ortaya çıkaran bir bakış açıdır. Bu evrede hayatın değeri, her türlü kişilerarası ilişkiden daha önemli kabul edilmektedir (Onur, 1976). Beşinci evrede birey adil olmayan bir yasayı değiştirmek için demokratik süreçleri izlemek fikrindedir. Altıncı evrede ise bu süreç çok uzun zaman alır ve bir yasanın adil olmaması o yasaya uymamak için yeterli gerekçe sayılmaktadır (Boyes, 1988; akt. Hatunoğlu, 2003) Adalet kavramı son evrede bir ilke niteliği kazanmaktadır ve tüm düşüncelerden önce gelmektedir. (Cüceloğlu, 1991).

1975’e kadar Kohlberg deneklerini altı evrede puanlamışsa da bu tarihten itibaren altıncı evredeki sorunlar nedeniyle buna son vermiştir; çünkü bu evrede



mantık yürütmeyi kullanan denek sayısı çok azdır. Ayrıca sunulan kuramsal ikilemlerin beş ve altıncı evre arasındaki düşünce farklarını ortaya koyamadığı kararına varan Kohlberg, altıncı evreyi “kuramsal evre” olarak adlandırıp puanlama el kitabından çıkarmış ve tüm gelenek ötesi yanıtları beşinci evrede puanlamıştır (Ersoy, 1997).

Özetle Kohlberg’in, üç düzey ve altı evrede aşamalandırdığı ahlaki gelişim kuramında, birey ilk olarak kendi somut çıkarları üzerine odaklanmaktadır. Geleneksel düzeye geçtiğinde toplumsal beklentiler bireyin kararlarında önem taşıyor hale gelmektedir. Son düzey olan gelenek sonrası düzeyde ise birey kendine özgü ahlak prensiplerini kullanarak değerlendirme yapmaktadır. Başka bir ifadeyle bireyler her bir düzey ve evrede farklı bakış açılarından ahlaki durumları ele almakta, doğru-yanlış değerlendirmelerinde farklı gerekçelere yer vermektedirler.

#### **1.2.5.5. Kohlberg’in Kuramına Yöneltilen Eleştiriler**

Kohlberg’in ahlaki gelişim evrelerinin evrensel olduğu, uygun koşullar altında her bireyin altıncı evre özelliği olan prensiplere dayalı ahlaki yargı geliştirebileceği, en çok eleştirilen yönlerinden biridir (Çileli, 1981).

Kohlberg relativistler tarafından kültür farkını dikkate almadığı gerekçesi ile eleştirilmiştir. Bunlara göre sosyal çevrenin engelleyici etkisi gözden kaçırılmamalıdır. Bir toplumun kıyaslanarak yargılanamayacağını ve batı kültürü için geliştirilen bir kuramın başka kültürleri değerlendirmede yetersiz kalacağını, bireyselci kültürden geliştirilen kuramın toplulukçu kültüre uygulanmayacağını savunmuşlardır. Kohlberg (1971) evre düzenini hem felsefi hem de psikolojik açıdan savunmaktadır. Kohlberg’e göre ahlaki değerler açısından kültürel farklılıkları gözlemek mümkündür. Ancak Kohlberg bütün toplumlarda insan hayatının değeri ve korunmasının ağırlık taşıdığını belirtmektedir. Bu değerlerin her toplumda var olduğunu ancak bunlara ilişkin durum almanın farklılık gösterdiğini ileri sürmektedir. Ahlaki gelişim evresi bireyin çelişkili durumlarda çevresindeki

insanlarla nasıl ilişki kuracağını belirlemektedir. Bu ilişki yapısı bireyin zihinsel yapısı, rol alma olanakları ile sınırlıdır ve bireyin çevre ilişkilerine bağlı olarak evrelerin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Akt.Çileli, 1981).

Kohlberg, ahlaki gelişimde cinsiyet farklılıklarını göz önünde bulundurmadığı için de eleştirilmiştir. Kohlberg'in adalet prensibini en gelişmiş ahlaki prensip olarak almasının kadınların ahlaki gelişim belirleyicilerini kapsamayabildiğini çünkü kadınların yetişkin hayatta değer hiyerarşilerinde sevginin ağırlık taşıdığı görüşünü ileri sürmektedirler (Papila ve Bielby, 1974; akt. Çileli, 1981). Benzer şekilde Gilligan'da Kohlberg'in çalışma yönteminin erkek bakış açısını yansıttığını, yöntemde hatalar olduğunu ileri sürmektedir. Kohlberg'in kuramını geliştirirken erkek çocuklarla boylamsal çalışmalar yapmıştır. Kohlberg ve diğerlerinin çalışmalarında erkekler soyut, hak ve adalet perspektifinden ahlaki yargılara ulaşırken, Gilligan'ın çalışmasında kadın perspektifi koruyucu, özen gösterici (care) ve sorumluluk perspektifi olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, sosyalleşme süreçlerinin farklılığından, rollerin farklılığından kaynaklandığı, toplumun kadınları bağlılık ve ilişki kurmaya, erkekleri ise bireyselleşmeye ve ayırmaya yönlendirdiği kabul edilmektedir. İkinci olarak kuramının evrensellik iddiasının yanlış olduğunu ve üçüncü olarak ikilemlerindeki öykülerin hipotetik olduğu, gerçek yaşamdan olmadığını öne sürmektedir (Woods, 1996).

Bu iki görüşü sınanan birçok araştırma yapılmıştır. Kohlberg'in görüşleri üzerinde birçok araştırma yapıp kuramı geliştirilirken, Gilligan'ın görüşleri üzerinde 1982'den beri yapılan çalışmalar yaygın değildir. Ahlaki gelişimde cinsiyet farklılıklarını test etmek için yapılan çalışmalarda da cinsiyetler arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu durum hala çözülmemiş bir konu olarak görülmektedir (Jorgensen, 2006).

### 1.2.6. Ahlaki Gelişimi Etkileyen Faktörler

Yapılan araştırmalar, zihinsel gelişim, zeka, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sosyalleşme süreci, kişilik gibi faktörlerin ahlaki gelişimi etkilediğini ortaya koymaktadır. Kohlberg'e göre bireyin mantık gelişimi ile ahlak gelişimi arasında bir paralellik vardır. Hem ahlaki gelişim sürecinin hem de ahlaki inançlardaki bireysel farklılıkların, zeka gelişimiyle belirlenebileceği görülmektedir (Kohlberg, 1958). Birey içinde bulunduğu mantık gelişiminden daha üst düzey bir ahlaki gelişimde bulunamaz. Yapılan çalışmalar ahlaki gelişimle içinde bulunulan zekâ ve mantık aşamasının ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sözel zekâ ve IQ puanı ile arasında yüksek bir ilişki olmamakla birlikte bilişsel gelişim ahlak gelişimi için çok önemli bir faktördür. Olgun ahlaki davranış için olgun ahlaki yargı, gerekli bir unsurdur; ancak yeterli değildir. Eğer birey ahlaki prensipleri anlayamıyorsa ya da inanmıyorsa ahlaki prensipleri izleyemez, ona uygun davranamaz. Ancak bireyin bu prensipleri anlayabiliyor olması yaşamında kullanacağı anlamına da gelmez (Kohlberg ve Wasserman, 1980). Semerci (2006), Kohlberg'in ahlaki gelişim kavramıyla ilişkili olarak Tıp fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin kopya çekme davranışını ahlaki bulmadıklarını ancak sınavlarda kopya çekmeye devam ettiklerini belirtmektedir.

Sosyalleşme süreci, çocukların aile ve çevrelerine ait özellikleri ahlaki değerlerin belirlenmesinde önemli yer tutmaktadır. Aile, bireyin içinde bulunduğu toplumun tüm kültürel özelliklerini yansıtan birimdir. Toplumların temel amacı kültürlerinin, dolayısıyla varlıklarının nesilden nesile devam etmesidir. Aile, toplumun kültürel özelliklerini bireye aktarma gibi önemli bir görevi yerine getirmektedir. Bireyin ailesine ve çevresine ilişkin özellikleri, ahlaki değerlerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, anne-babanın eğitimi, anne-babanın çocuk yetiştirmede benimsedikleri tutum, ahlak anlayışları bireyin ahlaki gelişimini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Ailenin çocuğa toplumsallaşması için sağladığı imkânlar, çocuğun rol alma ve böylelikle farklı bakış açılarından olayları değerlendirme becerisi kazanmasına yardımcı olmaktadır. Çocuğun aile içinde ve toplumda sosyal ilişkilerinin, sosyal

gruplara katılımlarının desteklenmesi, bireyin ahlaki yargı yeteneğinin artmasını sağlayan bir unsur olarak kabul edilmektedir.

Ergenlikte ahlaklılığı etkileyen temel faktörler arasında ahlaki düşünce ve ebeveynler, akranlar gibi sosyalleşme unsurları yer almaktadır. Akranlar ergenlikte çok önemli çünkü akranlar birbirlerine rol alma imkanları sağlamaktadırlar (Hart ve Carlo, 2005).

Antidemokratik, otonom karar vermeyi engelleyici, farklı fikir ve perspektiflere kapalı tutumların ahlaki yargı yeteneğinin gelişmesini engelleyici faktör olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Kohlberg, 1986; Lind, 1984,1986,1993; Akt. Çiftçi, 2003b). The Moral and Social Action Interdisciplinary Colloquium (MOSAIC)'in 2005 toplantısında sunulan çalışmalarda, Marijana Handziska'nın Makedonya Cumhuriyeti'nde ulusal simgelere yönelik şiddet hareketleri üzerine ve Neil Ferguson'un dinsel ve mezhep çatışmalarının yaşandığı Kuzey İrlanda ve Nijerya'lı çocuklar üzerinde yaptığı çalışmalarda etnik, politik şiddetin ahlaki gelişim ve ahlaki yetenek üzerinde olumsuz ve geriletici etkisi olduğu görülmüştür (MOSAIC, 2006). Hem ailede hem de içinde bulunulan toplumda demokratik süreçlerdeki işlerlik de ahlaki gelişimi olumlu yönde etkilemektedir.

Cinsiyet açısından kadın ve erkeklerin perspektiflerinin farklı olduğu ortaya konulmaktadır. Örneğin, Kohlberg'de adalet prensibi en gelişmiş ahlaki ilke olarak alındığı; ancak bu durumun kadınları kapsamayabileceği (Papila ve Bielby,1974; Akt. Çileli, 1981), kadınların daha çok koruyucu, özen gösterici, sorumluluk ilkelerini temel aldıkları (Giligan, 1982; Akt. Woods, 1996) ifade edilmektedir. Bununla birlikte cinsiyetler arasında ahlaki yargılamaya ilişkin kesin olarak ortaya konulmuş bulgular bulunmamaktadır.

### **1.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Bu bölümde konuyla ilgili Türkiye'de ve yurt dışında yapılan çalışmalardan bazılarına yer verilmektedir:

Ahlaki gelişim evrelerinin evrenselliği test etmek amacıyla Kohlberg ve Kramer (1969), Amerika, Meksika ve Türkiye’de yaptıkları çalışmada her üç toplumda da altıncı evre özelliklerinin gözlemlendiğini; ancak oranlarının toplumlara göre farklılaştığını saptamışlardır. Turriel, Edwards ve Kohlberg (1978), köy ve şehir işçi sınıfı üzerinde yaptıkları araştırmada evrelerin Kohlberg’in ileri sürdüğü sıralamaya göre gerçekleştiği, ahlaki yargıların evrelerin değişmez sırasını izlediği; ancak örneklemelere göre hızlarında farklılık olduğu, altıncı evre özelliklerine de köy ve işçi grubu deneklerinde rastlanmadığı belirlenmiştir (Akt. Çileli, 1986).

Türkiye’de ahlaki gelişim konusunda yapılan ilk çalışmalardan biri Onur (1976) tarafından yapılmıştır. Orta eğitimde ahlak eğitimi açısından lise son sınıf öğrencilerinin öğrenci-öğretici ilişkilerini belirleyen koşulları saptamaya yönelik çalışmasında Onur, öğrencilerin okul ortamına, aile ortamına, arkadaş çevresine ve toplumsal çevreye ilişkin algılarını ve değerlendirmelerini belirlemiştir. Ahlak gelişimi konusunda yapılan bir başka önemli çalışma da Çileli (1981)’nin “14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi” isimli doktora çalışmasıdır. Çileli, 14-18 yaşlarındaki 108 İngiliz öğrenciye Kohlberg’in Ahlaki İkilem Anketi ve Rest’in Değerleri Belirleme Testi uygulamıştır. Deneklerin her iki ölçekten aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin ve yaş, cinsiyet, okul gibi değişkenlerin yargı puanları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, iki ölçek arasındaki ilişki beklenenden daha düşük bulunmuştur. Cinsiyet ve okul değişkenlerine göre ahlaki yargı yetenekleri arasında farklılık saptanmamıştır. Kohlberg’in Ahlaki İkilem Anketi’nin, yaş değişkeni için duyarlı olduğu ve ahlaki gelişim basamaklarını beklenen doğrultuda saptadığı belirlenmiştir.

Koyuncu (1983), cinsiyet rol kimliği gelişimi ile ahlaki gelişim düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasını, Michigan Eyalet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Siyasal Bilgiler Bölümü’nde PLS 310 dersine devam eden öğrenciler üzerinde yapmıştır. Araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin Rest’in Değerleri Belirleme Testi (DIT)’nden aldıkları P puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet rolü kimliği ile ahlak gelişim düzeyleri arasında da bir ilişkinin bulunmadığı

araştırmada, araştırma grubunun %71'inin geleneksel, %29'unun gelenek ötesi ahlaki gelişim düzeyinde oldukları saptanmıştır.

Güngör (1993) tarafından davranışın bazı temel değişkenleriyle ahlaki hükümler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, dört bölümlük soru formu ile değerler hiyerarşisi, ahlaki gelişim aşamaları, değerler, suç anlayışı ve ahlaki hüküm, öz değerlendirme biçimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yarısı 19-24 yaş, diğer yarısı 40 yaş üstü yüksek tahsilli 400 denekten oluşan örneklemden elde edilen bulgulara göre değer sıralaması ve ahlaki hüküm şiddeti açısından genç erkek, genç kadın, orta yaşlı erkek ve orta yaşlı kadınlar arasında istatistiksel bir ilişki bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan gruplar arasında değer tipleri açısından farklılık olmadığı, bireylerin ahlaki bakımdan öz değerlendirmelerinde ortanın üstünde ama mükemmel olmayan bir düzeyde olduklarını düşündükleri bulunmuştur. 18 yaş üzerindeki yüksek tahsilli bireylerin çoğunluğunun evrensel ahlak ilkeleri aşamasında olduğu saptanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargılarını bazı değişkenler açısından inceleyen Kaya (1993), araştırmasını 1075 üniversite öğrencisi ile yapmıştır. Ahlaki yargı düzeylerinin Rest'in Ahlaki Yargı Testi ile belirlendiği çalışmada, öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin geleneksel düzeyde olduğu; fakülte, yaş, mezun oldukları lise, akademik başarı, zeka düzeylerini algılayışları, yaşamın çoğunun geçirildiği yer, ana-baba tutumu, anne babalarının öğrenim düzeyi, anne babalarının mesleği, ailede birlikte yaşadığı kişi sayısı, kardeş sayısı, doğum sırası, ekonomik durum değişkenlerine göre ahlaki yargı düzeylerinde farklılık olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe ahlaki yargı düzeylerinin yükseldiği, kızların ahlaki yargı düzeylerinin erkeklerinkinden yüksek olduğu, kendini kavrama gücünü yüksek algılayanlar ile benlik tasarım düzeyleri yüksek olanların düşük olanlardan daha yüksek ahlaki yargı düzeyine sahip oldukları araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

İlgar (1996), 1994-95 öğretim yılında Ağrı Eğitim Fakültesi, birinci ve dördüncü sınıfta okuyan 278 denek üzerinde yaptığı çalışmada, denetim odağı,

cinsiyet, üniversite yaşantısı gibi değişkenlerin öğrencilerin değer sistemleri, ahlaki gelişim düzeyleri ve öz-ahlaki değerlendirme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda; denetim odağının değer sistemlerini etkilediği, dıştan denetimlilerin ağırlıklı olarak dini ve ahlaki değerlere, içten denetimlilerin ise sosyal ve politik değerlere önem verdikleri, cinsiyet ve üniversite yaşantısının bu etkilemede önemli rol oynadığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, denetim odağı, cinsiyet ve üniversite yaşantısının ahlaki gelişim düzeyini etkilemediği, öz-ahlaki değerlendirme üzerinde ise sadece denetim odağının etkili olduğu, içten denetimlilerin dıştan denetimlilere göre daha tutarlı davrandıkları belirlenmiştir.

Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada Kurt (1996), Rehber Öğretmenler, Fen ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ahlaki gelişim düzeyleri ve denetim odağı algılarını karşılaştırmıştır. Ahlak gelişimi ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; cinsiyet ve branşlara göre ise ahlak gelişimi ve denetim odağı algılamaları arasında farklılık olmadığı bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Rehber Öğretmenlerin ahlaki gelişim puanlarının diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Ersoy (1997), adalet alanında çalışanlar ile bu alanda eğitim görenlerin ahlaki gelişim evrelerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında hukuk eğitimi ve hukukçu olarak çalışma sürecindeki deneyim ve birikimlerinin başat ahlak evresinin belirleyicilerinden olmadığını ortaya koymuştur. Çalışmada kontrol odağı açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunurken, ahlaki gelişim ile kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çiftçi (2001), Almanya ve Türkiye'deki Türk lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerini etkileyen faktörleri karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında iki farklı kültürde yetişmiş olan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerini ve ahlaki atmosfer olarak okullarını nasıl algıladıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, ailenin dini emirlere uymaya zorlamasının ahlaki yargı yeteneğinin negatif yönde etkilediği, Almanya'daki Türk öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerinin daha yüksek olduğu, cinsiyet açısından ise kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Saylağ (2001) tarafından lise öğrencilerinin ahlaki değerleri algılama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada farklı lise türlerindeki öğrencilere Değerlerin Belirlenmesi Testi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin ahlaki gelişim evre puanları lise türlerine göre farklılık gösterdiği; cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba eğitim durumu ve sosyo ekonomik düzeyin öğrencilerin ahlaki değerlerinin belirlenmesinde etkili olduğu saptanmıştır.

Hatunoğlu (2003), eğitim fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ahlaki gelişim düzeyleri açısından farklı üniversite öğrencilerinin öz ahlaki değerlendirme, toplumsal ahlaki değerlendirme ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkileri cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda ahlaki gelişim düzeyi ile toplumsal ahlaki değerlendirme ve kısa semptom envanteri puanları arasında ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet açısından yapılan değerlendirmede erkeklerin %6'sı birinci evrede, %5,5'i ikinci evrede, %88,5'i üçüncü evrede; kızların %1,5'i birinci evrede, %3'ü ikinci evrede, %95,5'nin üçüncü evrede olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından kızların ahlaki gelişimlerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğu ifade edilirken, sınıf düzeylerine göre öğrencilerin ahlaki gelişimleri açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Şengün (2003) lise son sınıf öğrencilerinin ahlaki düşünce ve yargıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında, üç ahlaki öykü kullanmıştır. Araştırma sonucunda, annenin öğrenim düzeyi, babanın mesleği, annenin mesleği, ailenin SED düzeyi, babanın dini durumu, yaşamın çoğunun geçirildiği yer değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken; lise türü, cinsiyet, genel okul başarısı, algıladıkları kavrama güçleri, dindarlık düzeyi, babanın mesleği, annenin dini durumu, haksızlığa uğrama gibi değişkenler açısından öykülere göre ahlaki düşünce ve yargı arasında farklılık olduğu saptanmıştır.

Boston College'inde 70 üniversite öğrencisiyle yapılan çalışmada, toplumdaki marjinal gruplarla çalışmayı gerektiren alan uygulamalı bir ders ile teorik bir başka dersi alan öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerini incelenmiştir. Genellikle üniversite bir ve ikinci sınıfta olan öğrencilerin DIT'ten aldıkları ahlaki yargı



puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alan uygulaması olan dersin sontest puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde yüksekken, uygulama içermeyen dersin öntest-sontest puanları arasında farklılık saptanmamıştır (Gorman, Duffy ve Heffernan, 1994).

Evans ve Foster (2000) tarafından yapılan ve psikolojik danışmanların ırksal kimlik gelişimleri ile ahlak gelişimleri; çok kültürlülük eğitimi alan ya da deneyimi bulunan psikolojik danışmanların ırksal kimlik gelişimleri ile ahlaki yargı gelişimleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada 21-53 yaş arasındaki 68 beyaz Amerikalı psikolojik danışma yüksek lisans öğrencisiyle çalışılmıştır. Çalışma sonucunda beyaz ırk kimliği ve çok kültürlülük eğitimi alma ile ahlak gelişimi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Auvinen ve arkadaşlarının Finlandiya'lı birinci ve son sınıf hemşirelik öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerini belirlemek ve ahlaki yargı gelişimlerinde etik eğitiminin etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 52 birinci, 54 son sınıf öğrencisi katılmıştır. DIT'ten elde edilen bulgulara göre uygulamalı eğitimleri sırasında etik ikilemlerin kullanıldığı öğrencilerin ahlaki yargı yetenekleri kullanılmayanlara göre daha yüksektir. Son sınıf öğrencileri birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek ahlaki yargı düzeyine sahiptir ve DIT'teki ikilemlerin çözümünde daha çok ahlaki ilkeleri temel almışlardır. Araştırmacılar elde ettikleri bulguların hemşirelik eğitiminin öğrencilerin ahlaki yargıları üzerinde etkili olabileceğini gösterdiğini belirtmektedirler (Auvinen, Suominen, Leino-Kilpi, Helkama, 2004).

Kaplan (2006) tarafından yapılan çalışmada ise lisans derecesinin ve etik eğitimin sosyal çalışmacıların ahlaki akıl yürütmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. İstatistiksel analizler, serbest sanat lisans derecesi olan sosyal çalışmacıların, sosyal çalışma lisans derecesine sahip sosyal çalışmacılardan daha fazla gelenek sonrası ahlaki akıl yürütmeyi seçtiklerini göstermektedir. Eğitim sırasında etik dersinin alınmasının ahlaki akıl yürütmede anlamlı bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır.

Kravtsova (2006) tarafından yapılan araştırmada Merlin ve Khriakova tarafından 1927-28 öğretim yılında Leningrad'da göz altındaki suçlu çocuklardan

oluşan birinci ve ikinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmanın bulguları karşılaştırmıştır. 1930 daki çalışmanın (75 öğrenci) sonuçları ile günümüz çocuklarının öykülere ilişkin tepkilerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Moskova’da 6-9 yaş arası bir ve ikinci sınıf 76 öğrenciye Merlin ve Khriakova’nın öyküleri okunmuş, soruları sorulmuş, çocuklar cevaplarını yazmışlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda yetmiş yıl önce çocukların davranışlarını motive eden ana unsurun cezadan korkma ve sempati duygusu (hoşlanma) olduğu, bugünkü çocuklar içinse cezadan korkmanın sempati duygusuna oranla daha az önemli olduğu bulunmuştur. Davranış özelliklerine bakıldığında günümüz çocuklarının sosyal olanı olmayana tercih etmekte ve sosyal olmayı, aktif olmayı olumlu bir nitelik olarak kabul ettikleri görülmektedir.

Slovackova ve Slovacek (2007)’nin 310 Çek ve Slovak ile 70 yabancı uyruklu tıp fakültesi öğrencisinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki niteliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, Ahlaki Yargı Testi kullanılmıştır. Yaş, sömestr, cinsiyet, milliyet ve din gibi değişkenler açısından ahlaki yargının incelendiği çalışmada yaş ve sömestr arttıkça ahlaki yargı yeteneğinde düşüş olduğu saptanmıştır (sömestr ve C değerleri; 2-29,7; 4-28,5; 6-22,9; 8-24,9; 10-23,6). Yabancı uyruklu öğrencilerde bu değişkenlere göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Cinsiyet, milliyet ve din değişkenleri her iki grupta da anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin ahlaki niteliklerinde de farklılık saptanmamıştır. Öğrenciler genelde gelenek sonrası ahlaki gelişim düzeyini tercih etmişlerdir.

Kim, Park ve Han (2007) yaptıkları boylamsal çalışmada hemşirelik öğrencilerinin ahlaki yargılarının mezun olup hastanede çalışmaya başladıktan sonra nasıl değiştiğini incelemişlerdir. Bu amaçla 2001-2002 yıllarında Suwan (Kore) Üniversitesinde okuyan 100 son sınıf öğrencisine Hemşirelik Kararlarına İlişkin Yargılar anketi uygulanmış, 2004 yılında aynı örneklemden hastanede çalışan 80 hemşireye anket tekrar uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, hemşirelerin hemşirelik öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek idealistik ve realistik ahlaki yargıya sahip olduklarını göstermektedir.

#### 1.4. Araştırmanın Amacı

Hızla gelişen teknoloji, bu teknolojinin değiştirdiği yaşam, bireylerin içinde buldukları çevreye uyum sağlamalarında sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bireyin içinde bulunduğu çevreye ve o çevredeki değişikliklere sağlıklı bir uyum yapamayı, kişisel gelişimini ve ruh sağlığını önemli ölçüde etkilemektedir.

Bireylerin bu ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla psikiyatri, klinik psikoloji, danışma psikolojisi, psikolojik danışma, okul psikolojisi, sosyal çalışma gibi bazı “psikolojik yardım meslek alanları” ortaya çıkmıştır. Bu yardım meslekleri, yetkinlik, dürüstlük, duyarlılık ve hoşgörülü olma, bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlılık, sosyal sorumluluk, mesleki ve bilimsel sorumluluk gibi temel ilkeleri yerine getirmek durumundadırlar. Sözü edilen bu ilkeler bireylerin objektif ve üst düzey değerlendirme, yorumlama becerisine sahip olmasını gerektirecek, yardım ettikleri kişiler en üst düzeyde yardım, en az düzeyde zarar vermeye yardımcı olacak ilkelerdir (TÜRK PDR-DER, 2007). Bu nedenle bu alanlardaki bireylerin bu ilkeleri bilmeleri, benimsemeleri ve üst düzey değerlendirme becerisine sahip olmaları beklenmektedir.

Bu alanlardaki öğrenciler eğitim süreçlerinde etik konularla ilgili ikilemleri tartışma yolu ile bazı durumlarla karşılaşabilmektedirler. Eğitim programları sırasında bazı etik konular çözüme kavuşturulsa bile bunların bir kerelik ve tüm meslek yaşamı boyunca geçerli olabileceği kabul edilemez (Corey, 2005). Bu durum bu tür etik konuların, deneyim kazanmanın yanı sıra olayların farklı boyut ve bakış açılarıyla ele alınmasını gerektirmektedir. Başka bir ifadeyle söz konusu alanlarda çalışanların birçok durumda etik kurallar ve yasaları da göz önünde bulundurarak kendi ahlaki değerlendirmelerini yapmaları gerekmektedir. Hizmet verdikleri bireyler için en uygun, en doğru, en az zarar verebilecek kararın ne olduğuna karar verilebilmesinin bireyin kendi ahlaki gelişim düzeyi ve ahlaki yargılama biçimi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Üst düzey ahlaki yargılama yeteneği, hizmet verilen bireylerin hak ve özgürlüklerini dışsal bir zorunluluk olarak değil, bireyin kendi oluşturduğu ve evrensel ahlaki ilkelere dayalı ilkeler doğrultusunda yargılayabilme kapasitesi olarak görülmektedir. Bu yetenek, psikolojik yardım mesleklerindeki bireylerin diğerlerini yansız değerlendirebilme, diğerlerinin bakış açılarını anlayabilme ve saygı duyma, toplumsal yükümlülük, baskı ve kurallardan bağımsız değerlendirme/yargılama yapabilmelidir. Ahlaki yargı yeteneği, uygun koşullar altında geliştirilebilmekte, gelişimi hızlandırılabilir. Bu açıdan psikolojik yardım meslekleri alanlarında çalışan bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin ve hangi faktörlerden etkilendiğinin belirlenmesi üst düzey ahlaki yargılama yeteneğinin nasıl kazandırılacağına anlaşılmasına yardımcı olabilecektir. Üst düzey ahlaki yargılama yeteneğinin kazandırılmasının ise daha nitelikli meslek elemanları yetiştirme açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet gibi psikolojik yardım meslekleri alanlarında eğitim görmekte olan üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin, cinsiyet, bölüm, sınıf, yaş, yaşamının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimleri, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaçla, Hacettepe Üniversitesi'nin Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet bölümlerinde öğrenimlerine devam etmekte olan birinci ve dördüncü sınıf üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri incelenmiştir.

## 2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen işlem yolu ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### 2.1. Araştırmanın Hipotezi

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri, cinsiyet, bölüm, sınıf, yaş, yaşamının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimi, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşmaktadır.

#### 2.1.1. Alt Hipotezler

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları,

1. Cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
2. Öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
3. Buldukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
4. Yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
5. Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
6. Annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
7. Babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

## 2.2. Araştırma Yöntemi

Araştırma, psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır.

## 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerini belirlemek amacıyla Ahlaki Yargı Testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlere ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

### 2.3.1. Ahlaki Yargı Testi

Araştırmada öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerini belirlemek üzere Lind (1977) tarafından geliştirilen ve Çiftçi (2001a) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ahlaki Yargı Testi (Moralischer-Urteil-Test- MUT) kullanılmıştır (Ek 3). Ahlaki Yargı Testi, teorik olarak Kohlberg'in bilişsel ahlâk gelişimi teorisine, metodolojik olarak deneysel test teorisine dayanan, objektif, rasyonel, deneysel ve ahlaki yargı yeteneğini ölçen bir araçtır.

Konstanz Üniversitesi'nde "Yüksek Okulda Sosyalleşme" projesi kapsamında Lind (1977) tarafından geliştirilen Ahlaki Yargı Testi (MUT: Moralisches-Urteil-Tests) 24 dilde versiyonu olan ve Avrupa'da karşılaştırmalı araştırmalarda sık kullanılan bir testtir (Çiftçi, 2001a). Ahlaki yargı yeteneğinin arkasındaki ahlaki nitelikleri değerlendirmeyi sağlayacak bir araç bulmaya çalışan Lind, bireylerin kendi ahlaki prensiplerine dayanan, ahlaki problemler üzerindeki lehte ve aleyhte durumları ortaya koyarak yargılarını değerlendirebilen Ahlaki Yargı Testi'ni geliştirmiştir. Diğer birçok ölçekte olduğu gibi Ahlaki Yargı Testi de katılımcıların Kohlberg'in altı aşamasına yönelik ahlaki niteliklerini ölçme imkanı sağlamayı amaçlamaktadır (Lind, 2004). Ahlaki Yargı Testi, Kohlberg'in ahlak aşamalarını

ölçtüğünü kesinlikle öne sürmemektedir. Bununla birlikte Kohlberg'in ahlaki yargı yeteneğinin teorik tanımı ve bunun ölçümü için ortaya koyduğu metodolojik ilkeler temel alınmaktadır (Lind, 2006).

Ahlaki Yargı Testi'nin düzenlenme biçimi, Lind'in ahlaki yargı davranışı ve test durumunun psikolojik doğasına ilişkin anlayışını yansıtmaktadır (Lind, 2004). Lind'e göre, demokratik irade oluşumu için en önemli yetenek, "bireyin sezgisel olarak oluşturduğu kendi düşüncesini, kendisince seçilmiş ahlâkî ilkelere dayanarak refleksif biçimde irdeleyebilmesi ve bunu karşıt argümanların da bulunduğu bir tartışma/müzakere durumunda test edebilmesi"dir. Ahlâkî davranış veya tutum salt bilişsel ya da salt motivasyonel/duygusal ölçütler yardımıyla tanımlanamayacağı için, Ahlaki Yargı Testi ile ahlâkî yargının bilişsel ve duygusal boyutları aynı anda, fakat ayrı ayrı ölçülmektedir (Çiftçi, 2001a). Lind (2004)'e göre ahlaki yargının niteliği tek bir tepki ya da boyuta indirilemez. Doğruluk, güvenilirlik, güven, içtenlik gibi ahlaki faziletler tek bir davranış ya da bir insanın bir davranış biçimi ile yargılanamaz. Bu yargılama ancak davranışların tümü temel alınarak yapılabilir. Ahlaki yargı yeteneğinin, bu içerikte ahlaki tutarlılık olarak tanımlanacağı düşüncesiyle Ahlaki Yargı Testi, katılımcıların cevap verdikleri karmaşık durumlar şeklinde düzenlenmiştir. Ahlaki Yargı Testi'nde zor bir ahlaki ikilem verilir, katılımcılar +4 ile -4 arasında katıldıkları ya da karşı oldukları argümanları derecelendirirler. İki argüman dizisi (lehte-aleyhte) aynı nitelikleri ya da düzeyleri temsil edecek şekilde işaretlenir.

Tıpkı Piaget ve Kohlberg'in klinik yönteminde olduğu gibi Ahlaki Yargı Testi'nde de bireyin önemli ahlaki kural ya da ilkeleri çiğnemeksizin karar veremeyeceği durumları içeren ahlaki ikilemler kullanılmaktadır. Standart Ahlaki Yargı Testi'nde iki ikilem bulunmaktadır; Kohlberg'in Moral Judgment Interview'den alınan *doktor (ötanazi) ikilemi* ve Max von der Grün'ün "Stellenweise Glatteis" romanı ve tiyatro oyunundan alınan *işçiler ikilemi*. Doktor İkilemi'nde kadının ötanazi isteği çok değerli ahlaki prensiplerle çatışmaya yol açmaktadır (örneğin, yaşamı koruma değeri, yaşam kalitesi değeri, büyük bir acı içindeki bireye yardım etme değeri gibi). İşçiler İkilemi'nde işçilerin ve işverenlerin doğruları,

dayanımları ve keyfi kuralları gibi tartışmalı bazı konular yer almaktadır. Bireylerden istenen her iki ikileme ilişkin fikirlerini +4 ile -4 arasındaki bir ölçekte derecelendirmeleridir. Ötanazi ikilemi, en üst aşama olan altıncı aşamada ahlaki akıl yürütmeyi gerektirmekte; işçi ikileminin de en az beşinci aşamada ahlaki akıl yürütmenin yapılması beklenmektedir (Lind, 1985). Araştırmalar, bireylerin tipik olarak ötanazi ikileminde altıncı, işçi ikileminde ise beşinci aşamayı tercih ettiklerini göstermektedir (Lind, 2000).

Ahlaki Yargı Testi, çeşitli ahlaki görevler içeren argümanlardan oluşmaktadır. Her bir ikileme katılımcılar, 12 argümanı ne derecede kabul ettiklerini ya da reddettiklerini ifade etmektedirler. İkilemlerden altısı kabul edilen, altısı da karşı çıkılan argümanlardır. Her argüman Kohlberg'in altı aşamasından birini, dolayısıyla farklı bir ahlaki niteliği temsil etmektedir. Bu aşamaların temsil etme geçerliliğine ilişkin deneysel çalışmalar yapılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca sekiz katılımcıya argümanlar yüksek sesle okunmuş katılımcılardan soruları cevaplamaları, yorumlamaları ve eleştirmeleri istenmiştir (Lind, 2004).

Ahlaki Yargı Testi'nde katılımcılar kendi fikirlerine zıt ikilemlerle karşılaşır. Böylece ahlaki yargı yeteneğinin kararlar üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu yolla bireyin ahlaki yargılarının tutarlılığı tespit edilebilir ancak bu tutarlılık alışkanlık ya da tutumlardaki katılıktan kaynaklanabilmektedir. Bu testte eğer kişi kendi fikriyle çelişen bir ahlaki pozisyonu kabul eder ya da üstlenirse ve kendi fikrini bu fikrin ışığında yeniden değerlendirir, hatta değiştirirse bu kişinin ahlaki açıdan yüksek değerde olduğu kabul edilir (Çiftçi, 2001).

#### *Ahlaki Yargı Testinin Teorik ve Deneysel Geçerliliği*

Ahlaki Yargı Testi'i kuramsal olarak şu temellere dayanmaktadır (Lind, 2006):

1. Bilişsel gelişim teorilerinin test kabulleri (Kişinin ahlaki tutumunu duygulara indirgememe, onları bireysel davranışın bilişsel yapısal organizasyonunun bir bölümü olarak değerlendirme)



2. Ahlaki argüman basamakları (Ahlaki argümanların altı basamak, üç düzeyde sınıflandırılması)
3. Ahlaki yargı davranışının duyuşsal ve bilişsel boyutları (Ahlaki yargı gücünün birbirinden temel olarak farklı olan ama birbirini tamamlayan duyuşsal boyut ve bilişsel boyut)
4. Tutarlılık (Tutarlılık ölçme aracının değil, deneğin özelliği olarak kabul edilir. Tutarsız tepkiler, katılımcının ahlaki yargı yeteneğine ilişkin bir özelliktir. Tutarlılığın olması test güvenilirliği olarak, olmaması da ölçme hatası olarak kabul edilemez)

Ahlaki Yargı Testi, metodolojik olarak ise deneysel test teorisine dayanmaktadır. Test, belli bir psikolojik teoriye yönelik tarafsızlığı, eğitsel müdahalelerin etkililiği ve yapı geçerliliği ölçütlerine uymayı hedeflemektedir (Lind, 2006):

1. Objektiflik (Ölçüm sürecinde öznel bir oranlama, test puanlarında yanlılık yapılamaz)
2. Tarafsızlık (Madde analizi kabul edilmemektedir. Hiçbir madde eklenerek ya da çıkarılarak yapay olarak puanlamayı yükseltemez, test puanlarının geçerliliğini ve test-tekrar test korelasyonunu etkileyemez)
3. Duyarlılık (Diğer ahlaki seçim testlerine oranla eğitsel müdahalelerin etkililiğinin belirlenmesinde daha duyarlı bir araçtır)
4. Yapısal geçerlik (Bilişsel gelişimsel teorinin Rest'in tercihler hiyerarşisi, Kohlberg'in tek yönlü yapı teorisi, Piaget'nin duyuşsal-bilişsel paralellik gibi temel kriterlerini karşılamaktadır)

Ahlaki Yargı Testi'nin geçerlik çalışmaları kapsamında orijinal versiyonunun ve çeviri versiyonlarının geçerliği değerlendirilmiştir. Ölçeğin geçerliğinin değerlendirilmesinde beş deneysel ölçüt kullanılmıştır:

1. *Tercihler Hiyerarşisi*: Ahlaki akıl yürütmede Kohlberg'in altı aşamasına ilişkin yapılan seçimler yordanabilir bir özelliğe sahiptir. Üst evreler, alt evrelerden daha fazla tercih edilir (Lind, 2004). Bu hipoteze göre

cevaplayanlar ahlaki ölçütlere göre bir ayırım yapıyorlarsa, ahlaki argüman tipinin en yüksek basamağını tercih etmelidirler. Yani o ikileme uygun en yüksek basamağı en yüksek derecede seçmek, daha düşük basamakların argümanlarını, basamaklar düştükçe ve basamakların düşmesiyle doğru orantılı olarak reddetmek durumundadır (Çiftçi, 2001a).

2. *Tek Yönlü Yapı (Quasi-Simplex Structur)*: Basamak seçimleri arasındaki korelasyon matrixi tek yönlü yapıdadır. Yani seçilen komşu aşamalar arasındaki korelasyon, birbirine daha uzak aşamalar arasındaki korelasyondan yüksek olmalıdır (Kohlberg, 1958). İki düşünce biçimi gelişim hiyerarşisinde birbirinden ne ölçüde ayrılıyorsa, aralarındaki korelasyon katsayısı o ölçüde azalır (Çiftçi, 2001a).
3. *Bilişsel-Duyuşsal Paralellik*: Bilişsel ve duyuşsal boyutlar paraleldir. Ahlaki yargı yeteneği yüksek olan bir birey, düşük düzey argümanları reddeder, yüksek düzey argümanları kabul eder. Piaget'ye göre insanın bu iki yönü sistematik olarak ilişkilidir (Lind, 2004).
4. *Lehte ve Aleyhte Argümanların Eşdeğerliliği*: Lehte ve aleyhte argümanlar eşittir. Gerçekte lehte deneklerin lehte argümanları seçmeleri ile aleyhte deneklerin aleyhte argümanları seçme durumları neredeyse aynıdır. İki grubun argümanlara karşı seçimleri aynı durumu göstermektedir (Lind, 2000).
5. *Ahlaki Görev*: Ahlaki Yargı Testi, zor bir ahlaki görevi içermektedir. Böylece C değeri, ahlaki nitelikten ziyade ahlaki yargının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Araştırmalar, katılanların C değerini yanıltıcı olarak yükseltmediklerini göstermektedir (Lind, 2004).

#### *Testin Uygulanması*

Ahlaki Yargı Testi'nin uygulanmasında zaman sınırlaması yoktur. Test yaklaşık 10-20 dakikada tamamlanmaktadır. Öğrenme eksikliği olmayan 10 yaş civarı çocuklara da uygulanabilen bir ölçektir. Bilişsel eksikliği olan çocuk ya da yetişkinlerde bireysel uygulama yapılmalı ve cevap skalası dokuzdan beşe indirilmelidir (+4 ile -4 yerine +2 ile -2). Bununla birlikte ikilem ya da argümanlardaki kelimeler değiştirilmemelidir. Aksi takdirde geçerlilik çalışmasının yeniden yapılması gerekmektedir.

Ahlaki Yargı Testi, araştırma ve program değerlendirmeleri için tasarlanmış bir ölçektir. Bireysel değerlendirme ya da tanı koyma amacıyla geliştirilmemiştir. Bireyin ahlaki yargı davranışı, yorgunluk, katıldığı sosyal grupların çokluğu ve önceki deneyimler gibi durumsal faktörlere bağlı olabileceğinden dolayı bireyin ahlaki yargı yeteneğinin düzeyini değerlendirmek için kullanılacak bir araç değildir. Gruplarla yapılan temel araştırmalar ve değerlendirme çalışmalarında daha önce belirtilen durumsal faktörlerin etkisi ortadan kaldırıldığı takdirde, ortalama C değeri, ahlaki yargı yeteneğinin güvenilir bir yorumunu sağlayabilir.

#### *Ahlaki Yargı Testi'nin Puanlanması*

Ölçek ikilem içeren iki öykü ve bu öykülere dayalı 24 maddeden oluşmaktadır. Her bir öyküde kahramanın yaptığı davranışın haklı ya da haksız oluşunu gerekçelendiren toplam on iki madde bulunmaktadır. Ölçeği cevaplandıranlardan her bir maddeye ne ölçüde katıldıklarını -4 ile +4 arasındaki sayılar üzerinde belirtmeleri istenmektedir. Dokuzlu likert tipi olarak hazırlanmış olan ölçekte, -4 “kesinlikle katılmıyorum”, +4 ise “tamamen katılıyorum” u ifade etmektedir.

Ahlaki Yargı Testi, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki ayrı değere göre oluşturulmuştur. En önemli bilişsel değer C değeridir. Ahlaki Yargı Testi'nde ahlaki yargı yeteneği operasyonel olarak şöyle tanımlanmıştır: *Birey, konuya ilişkin karşıt görüşte olsa bile ahlaki niteliğe ilişkin belli bir ahlaki konu üzerinde bireyin kabul ya da reddetme yeteneğidir.* Bireyin tercih ettiği ahlaki akıl yürütme düzeyi, onun yalnızca ahlaki niteliğini göstermektedir (Lind, 2004). C değeri, bireyin kendi görüşüyle hemfikir olduğu argümanları temel almasını değil, kendi ahlaki niteliklerine ilişkin ahlaki bir durumun tartışılmasını ve argümanları kabul etme ya da reddetme düzeyini yansıtmaktadır. Katılımcının yargıları ahlaki prensiplerle uyumlu ise bu durum ahlaki yetenek olarak puanlanmaktadır. Ahlaki Yargı Testi, karşıt önermeler gibi ahlaki görevleri içeren bir test olduğu için C değeri bir yeteneğin göstergesi olarak kabul edilmektedir. C değeri, 1 ile 100 arasında değişmektedir. (1-9) çok düşük, (10-19) düşük, (20-29) orta, (30-39) yüksek, (40-49) çok yüksek, (50 ve üstü) çok çok yüksek olarak sınıflandırılabilir; ancak bu

sınıflandırma kaba bir sınıflandırmadır. Eğer C değeri her bir ikilem için ayrı ayrı hesaplanırsa daha yüksek çıkacaktır; çünkü ikilemlerini içeriğinin değişkenliği C değerine dahil edilmemektedir (Lind, 2004).

#### *Ahlaki Yargı Testi'nin Türkçe Versiyonu*

Ahlaki Yargı Testi'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Çiftçi (2001a) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerlik çalışması, farklı yaş ve eğitim düzeylerinden 461 kişi üzerinde yapılmış ve ölçek ile ahlaki yargı ve demokratik kişiliğin rasyonel ve objektif biçimde ölçülebildiği görülmüştür.

Ölçeğin Türkçe versiyonu için öncelikle ölçek Türkçe'ye çevrilmiş, çevirinin test hipotezlerine uyumlu olduğunun anlaşılmasından sonra, Türkiye'de büyümüş ancak Almanya'da yaşayan çeşitli yaş ve meslek gruplarından 62 Türk'e uygulanmıştır. Uygulama sonucunda gerekli değişiklikler yapılan test Türkiye'de yaşları 9-67 arasındaki çeşitli mesleklerden kişi ve öğrencilere uygulanarak geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Ahlaki Yargı Testi'nin Türkçe versiyonunun geçerlik hipotezlerine ilişkin elde edilen bulgular şu şekildedir: Tercihler hiyerarşisi hipotezine yönelik olarak alt basamaklardan yukarıya doğru gidildikçe tercih hiyerarşisinde artan bir yükselme saptanmıştır. Tek yönlü yapı hipoteziyle ilişkili olarak altı ahlak basamağını temsil eden maddelerin ortalamalarının birbirleriyle korelasyonları incelenmiş, komşu basamakların birbirleriyle yüksek bir ilişki içinde, komşu olmayan basamakların ise daha düşük ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Bilişsel duyuşsal paralellik hipotezi doğrultusunda basamak ortalamaları ve C değeri korelasyonunun basamak artışı ile doğru orantılı olup olmadığına bakılmış, basamak yükseldikçe C değeri ile korelasyonun yükseldiği belirlenmiştir. Sonuç olarak Ahlaki Yargı Testi'nin Türkçe versiyonunun geçerlilik hipotezlerini desteklediği görülmektedir.

### **2.3.2. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan bölüm, sınıf, yaş, cinsiyet, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, yaşamın çoğunun geçirildiği yer gibi değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır (Ek 2).

### **2.4. Veri Toplama İşlemi**

Araştırmanın verileri 2006-2007 öğretim yılı Bahar döneminde toplanmıştır. Veri toplama işlemi için öncelikle Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat, Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinden uygulama izni alınmıştır (Ek 1). Veri toplama araçlarının uygulanması için Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet bölümlerinin bölüm başkanları ve bölüm başkanlığı tarafından önerilen tarih ve saatlerde dersi olan öğretim elemanları ile görüşülmüştür. Öğretim elemanlarına araştırmanın amacı, kullanılan ölçekler ve uygulama süresi konularında bilgi verilmiştir. Uygulama için araştırma kapsamında yer alan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ders, uygulama ya da seminer saatleri seçilmiştir.

Uygulama yapılmasına izin veren öğretim elemanlarının derslerinde veri toplama işlemi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde öncelikle araştırmacının kendisi ve çalışması tanıtılmış, öğrencilere araştırmanın amacına ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere veri toplama araçları dağıtılmış ve cevaplandırma yöntemi açıklanmıştır. Veri toplama işlemi bir ders saatinde yaklaşık 20 dakikada tamamlanmıştır.

### **2.5. Araştırma Grubu**

Araştırma grubunu, 2006-2007 öğretim yılı Bahar döneminde, Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Sosyal Hizmet

bölümlerinin birinci (1) ve dördüncü (4) sınıflarında eğitim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çizelge 2.1’de Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet bölümlerinin 2006-2007 öğretim yılı Bahar dönemi birinci ve dördüncü sınıf öğrenci sayıları yer almaktadır.

Çizelge 2.1. Bölümlere Göre Öğrenci Sayıları

Bölüm	Öğrenci sayısı		Toplam
	1. sınıf	4. sınıf	
<b>Psikoloji</b>	55	54	109
<b>Rehberlik ve Psikolojik Danışma</b>	45	58	103
<b>Sosyal Hizmet</b>	117	191	308

Araştırmada veri toplama işlemi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin derslerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci sayıları ve toplam öğrenci sayısına göre yüzdeleri Çizelge 2.2’de yer almaktadır.

Çizelge 2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımları

Bölüm	Sınıf		Yüzde		Toplam	Yüzde
	1. sınıf	4. sınıf	1. sınıf	4. sınıf		
<b>Psikoloji</b>	37	29	15.8	12.4	66	28.2
<b>Rehberlik ve Psikolojik Danışma</b>	45	51	19.2	21.8	96	41.0
<b>Sosyal Hizmet</b>	37	35	15.8	15.0	72	30.8
<b>Toplam</b>	128	106	54.7	45.3	234	100.0

Araştırmada veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra formlar tek tek incelenmiş, eksik ya da hatalı (birden fazla işaretleme) işaretleme yapılmış olanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu nedenle araştırmaya 234 kişi katılmış; ancak istatistiksel analiz 219 kişi üzerinde yapılmıştır. Yanıtladıkları formlar üzerinde veri analizi yapılan öğrencilerin cinsiyet, bölüm, sınıf, yaş, yaşamın çoğunun geçirildiği yer, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 2.3’de verilmiştir.

Çizelge 2.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Bölüm, Sınıf, Yaş, Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yer, Annenin Eğitim Düzeyi, Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre Frekans Analizi

	Frekans	Yüzde	Yığılmış Yüzde
<b>Cinsiyet</b>			
Kız	59	26.9	26.9
Erkek	160	73.1	100.0
<b>Bölüm</b>			
Psikoloji	65	29.7	29.7
Rehberlik ve Psikolojik Danışma	94	42.9	72.6
Sosyal Hizmet	60	27.4	100.0
<b>Sınıf</b>			
Birinci sınıf	112	51.1	51.1
Dördüncü sınıf	107	48.9	100.0
<b>Yaş</b>			
17-20 arası	97	44.3	44.3
21-25 arası	111	50.7	95.0
26-30 arası	11	5.0	100.0
<b>Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yer</b>			
Köy	10	4.6	4.6
Kasaba	7	3.2	7.8
İlçe	58	26.5	34.2
Şehir	71	32.4	66.7
Büyükşehir	68	31.1	97.7
Yabancı Ülke	5	2.3	100.0
<b>Annenin Eğitim Düzeyi</b>			
Okula gitmemiş	19	8.7	8.7
İlkokul	105	47.9	56.6
Ortaokul	21	9.6	66.2
Lise	48	21.9	88.1
Üniversite	26	11.9	100.0
<b>Babanın Eğitim Düzeyi</b>			
Okula gitmemiş	4	1.8	1.8
İlkokul	58	26.5	28.3
Ortaokul	34	15.5	43.8
Lise	52	23.7	67.6
Üniversite	71	32.4	100.0

## **2.6. Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin ikili karşılaştırmalarda t testi; çoklu karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. F değerinin anlamlı olduğu durumlarda farkın kaynağını belirlemek için post-hoc test olarak LSD testi kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde önemlilik düzeyi olarak .05 belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen bulguları güçlendirmek amacıyla tüm bağımsız değişkenlerin katıldığı lojistik regresyon analizi yapılmıştır

## **2.7. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma, Hacettepe Üniversitesi psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet bölümleri birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin genellenebilirliği bu araştırma grubu ile sınırlıdır.

Araştırmada yer alan ahlaki yargı yeteneği, Ahlaki Yargı Testi'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

## **2.8. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan araçların öğrenciler tarafından içten ve doğru bir biçimde cevaplandırıldıkları varsayılmaktadır.



### 3. BULGULAR

Bu bölümde psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin, cinsiyet, bölüm, sınıf, yaş, yaşamın çoğunu geçirdikleri yerleşim birimleri, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyine göre ahlaki yargı yeteneği puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

#### 3. 1. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet bölümlerindeki kız ve erkek öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmıştır. Analize ilişkin t-testi sonuçları Çizelge 3.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.1. Cinsiyete Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Kız	59	11.20	8.46	.442	.659
Erkek	160	11,89	10,72		

p<.05

Çizelge 3.1’de görüldüğü gibi öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark (t=.442, p<.05) bulunmamaktadır.

### 3. 2. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Karşılaştırılması

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin bölümlere göre ortalama ve standart sapmaları Çizelge 3.2’de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Bölümlere Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Bölüm	n	$\bar{X}$	ss
Psikoloji	65	10.67	8.85
Rehberlik ve Psikolojik Danışma	94	11.10	8.94
Sosyal Hizmet	60	13.77	12,79
Toplam	219	11.70	10.15

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinin bölümlere göre ahlaki yargı yeteneklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 3.3’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.3. Bölümlere Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F değeri	Önem Düzeyi
Gruplar arası	359.07	2	179.53	1.753	.176
Grup içi	22116.31	216	102.390		
Toplam	22475.39	219			

p<.05

Çizelge 3.3’de görüldüğü gibi öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı fark ( $F=1.753$ ,  $p<.05$ ) bulunmamaktadır.

### **3. 3. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Buldukları Sınıfa Göre Karşılaştırılması**

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında, buldukları sınıfa göre (birinci ve dördüncü sınıf) anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmıştır. Analize ilişkin t-testi sonuçları Çizelge 3.4’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.4. Buldukları Sınıfa Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Birinci sınıf	112	10.89	8.67	1.211	.227
Dördüncü sınıf	107	12.55	11,47		

$p<.05$

Çizelge 3.4’de görüldüğü gibi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında anlamlı fark ( $t=1,211$ ,  $p<.05$ ) bulunmamaktadır.

### **3. 4. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını

belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin yaşa göre ortalama ve standart sapmaları Çizelge 3.5’de verilmiştir.

Çizelge 3.5. Yaş Gruplarına Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Yaş	n	$\bar{X}$	ss
17-20 arası	97	10.87	8.97
21-25 arası	111	12.04	11.19
26-30 arası	11	15.70	8.37
Toplam	219	11.70	10.15

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinin yaş gruplarına göre ahlaki yargı yeteneklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 3.6’da gösterilmiştir.

Çizelge 3.6. Yaş Gruplarına Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F değeri	Önem Düzeyi
Gruplar arası	248.71	2	124.35	1.208	.301
Grup içi	22226.67	216	102.901		
Toplam	22475.39	218			

$p < .05$

Çizelge 3.4’de görüldüğü gibi öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında yaş gruplarına göre anlamlı fark ( $F=1.208$ ,  $p < .05$ ) bulunmamaktadır.

### 3. 5. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Karşılaştırılması

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerlerine göre ortalama ve standart sapmaları Çizelge 3.7’de verilmiştir.

Çizelge 3.7. Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yer	n	$\bar{X}$	ss
Köy	10	7.48	7.22
Kasaba	7	10.48	8.56
İlçe	58	12.68	9.28
Şehir	71	11.24	9.63
Büyükşehir	68	11.80	11.83
Yabancı Ülke	5	15.88	10.34
Toplam	219	11.70	10.15

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerine göre ahlaki yargı yeteneklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 3.8’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.8. Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F değeri	Önem Düzeyi
Gruplar arası	346.68	5	69.33	.667	.649
Grup içi	22128.70	213	103.89		
Toplam	22475.39	218			

$p < .05$

Çizelge 3.8’de görüldüğü gibi öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerine göre anlamlı fark ( $F = .667$ ,  $p < .05$ ) bulunmamaktadır.

### 3. 6. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında, annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre ortalama ve standart sapmaları Çizelge 3.9’da verilmiştir.

Çizelge 3.9. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Annenin Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss
Okula gitmemiş	19	11.78	12.04
İlkokul	105	11.08	9.16
Ortaokul	21	11.17	7.32
Lise	48	10.89	8.03
Üniversite	26	16.10	16.04
Toplam	219	11.70	10.15

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinin annenin eğitim düzeyine göre ahlaki yargı yeteneklerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 3.10'da gösterilmiştir.

Çizelge 3.10. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F değeri	Önem Düzeyi
Gruplar arası	581.91	4	145.47	1.422	.228
Grup içi	21893.47	214	102.30		
Toplam	22475.39	218			

$p < .05$

Çizelge 3.10'da görüldüğü gibi öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı fark ( $F=1.422$ ,  $p < .05$ ) bulunmamaktadır.

### **3. 7. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında, babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre ortalama ve standart sapmaları Çizelge 3.11'de verilmiştir.

Çizelge 3.11. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Ruh Sağlığı Alanında Eğitim Gören Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Babanın Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss
Okula gitmemiş	4	6.18	1.54
İlkokul	58	10.83	9.74
Ortaokul	34	9.43	7.97
Lise	52	10.69	7.91
Üniversite	71	14.57	12.40
Toplam	219	11.70	10.15

Yapılan tek yönlü varyans analizinde “okula gitmemiş” kategorisinin n sayısının yeterli olmamasından dolayı, 4 olgu analize dahil edilmemiş, analiz 215 olgu üzerinden yapılmıştır. Ruh sağlığı alanında eğitim gören üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin babanın eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 3.12’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.12. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F değeri	Önem Düzeyi
Gruplar arası	854.80	3	284.93	2.798	.041
Grup içi	21489.23	211	101.84		
Toplam	22344.04	214			

$p < .05$

Çizelge 3.12’de görüldüğü gibi öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları arasında babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı fark ( $F=2.798$ ,  $p < .05$ ) bulunmaktadır. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, babaları üniversite mezunu üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanları diğer öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.



### **3. 8. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneğinin Yordanması**

Ahlaki yargı yeteneği, değişkeninin yordanması amacıyla regresyon analizi işe koşulmuştur. Bağımlı ve bağımsız değişkenler normallik varsayımını ve varyansların homojenliği (homoscedasticity) varsayımını sağlamadığı için çoklu lineer regresyon yerine lojistik regresyon yöntemi kullanılmıştır. Lojistik regresyon yönteminin kullanılması için bağımlı değişkenin iki kategorili olması gerekmektedir. Araştırmada bağımlı değişken olan C değeri (ahlaki yargı yeteneği puanı), 1 ile 100 arasında değişmektedir. Elde edilen C değeri Lind (2004) tarafından kaba bir sınıflandırma olarak adlandırılrsa da, (1-9) çok düşük, (10-19) düşük, (20-29) orta, (30-39) yüksek, (40-49) çok yüksek, (50 ve üstü) çok çok yüksek olarak sınıflandırılabilir. Bu bilgi doğrultusunda bağımlı değişkeni iki kategorili hale getirebilmek için C değeri 20 puan ve üzeri alan öğrenciler “yüksek” olarak, 19 puan ve altı alan öğrenciler “düşük” grup olarak kodlanmıştır.

Analizde, bağımlı değişkeni yordamakta kullanılması muhtemel yedi bağımsız değişken ele alınmıştır. Bu değişkenler şunlardır; cinsiyet, bölüm, sınıf, yaş, yaşamın çoğunun geçirildiği yer, annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyi. Tüm bağımsız değişkenlerin dahil edildiği bir regresyon modeli (enter yöntemi ile) kurulmuştur. Bu modelde, doğru kestirme oranı % 82,33 olarak hesaplanmıştır. Tüm değişkenlerin yer aldığı modeldeki katsayılar ve bunların anlamlılık düzeyleri Çizelge 3.13’de verilmiştir.

Çizelge 3.13. Ahlaki Yargı Yeteneğinin Yordanmasına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

	Regresyon katsayısı	Regresyon katsayısının standart hatası	Wald istatistiği	Serbestlik derecesi	Anlamlılık düzeyi (P)	e <sup>B</sup>
Cinsiyet(1)	0,03	0,48	0,01	1	0,94	1,03
Yas	-0,18	0,55	0,10	1	0,75	0,84
Baba eğt	0,29	0,19	2,27	1	0,13	1,33
Anne eğt	0,17	0,18	0,97	1	0,32	1,19
Bolum			0,50	2	0,78	
Bolum(1)	-0,11	0,47	0,06	1	0,81	0,89
Bolum(2)	0,26	0,50	0,27	1	0,60	1,30
Sınıf(1)	-0,43	0,62	0,49	1	0,48	0,65
Yasyer			6,38	5	0,27	
Yasyer(1)	-1,46	1,47	0,99	1	0,32	0,23
Yasyer(2)	-0,39	1,29	0,09	1	0,76	0,68
Yasyer(3)	-1,25	1,03	1,47	1	0,22	0,29
Yasyer(4)	-1,67	1,05	2,53	1	0,11	0,19
Yasyer(5)	-2,14	1,09	3,85	1	0,05	0,12
Regresyon sabiti	-1,06	1,67	0,40	1	0,53	0,35

Bulunan regresyon denklemleri değerlendirirken bağımlı değişkendeki dağılım göz önüne alınmalıdır. Bağımlı değişkende bireylerin % 81,9'u düşük grup olarak kodlandığı için, hiçbir regresyon denklemi kurulmamış olsa bile yapılan kestirim % 81,9 oranında doğru olacaktır. Değişkenlerin denkleme yerleştirilmesiyle elde edilen lojistik regresyon denklemi ise bu oranı sadece % 0,47 arttırmıştır. Bu nedenle, lojistik regresyon ile yordamanın anlamlı olmadığı görülmektedir.

## 4. TARTIŞMA

Bu bölümde psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin, sosyo demografik özellikleri ve eğitimde buldukları aşama ile ahlaki yargı yeteneği puanları arasındaki ilişkileri ortaya koyan bulguların tartışmasına yer verilmektedir.

### 4. 1. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyet açısından öğrencilerin ahlaki yargı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Literatür incelendiğinde ahlaki gelişim, ahlaki yargı ve ahlaki değerler açısından kızlar ile erkekler arasında kızlar lehine anlamlı farkın saptandığı çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Kaya, 1993; Çiftçi, 2001; Hatunoğlu, 2003). Bununla birlikte Papila ve Bielby (1974) Kohlberg'in adalet prensibinin kadınların ahlaki gelişim belirleyicilerini kapsamayabildiğini; çünkü kadınların yetişkin hayatta değer hiyerarşilerinde sevginin ağırlık taşıdığını belirtmektedir. Gilligan (1971) ise Kohlberg'in ahlak gelişimine ilişkin deneysel ve kuramsal çalışmaların erkek bakış açısına dayandığını bu nedenle kadınların ahlaki yargı puanlarının daha düşük çıktığını ileri sürmüştür (Akt. Çileli, 1986). Araştırmadan elde edilen bulgular bu araştırmacıların ahlaki gelişimin cinsiyetler açısından farklılaştığı görüşlerini desteklememektedir. Bununla birlikte bu değişkene ilişkin araştırmadan elde edilen bulgularla paralellik gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Çileli, 1981; Koyuncu, 1983; Ilgar, 1996; Kurt, 1996; Saylağ, 2001; Slovackova ve Slovacek (2007)).

Ahlak, bilişsel bir yetenektir ve Kohlberg'in ortaya koyduğu ahlaki gelişim evreleri, bilişsel gelişim basamakları ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgunun, öğrencilerin bilişsel gelişim açısından soyut işlemler döneminde olmalarından, böylelikle benzer ahlaki yargılama düzeyine sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bireylerin içinde buldukları

topluma ilişkin kültürel faktörler, ahlaki gelişimin daha hızlı ya da yavaş ilerlemesine neden olabilmektedir. Öğrencilerin üniversite ortamı gibi ortak bir yaşam alanını, psikoloji, insan ilişkileri, yardım meslekleri gibi meslek alanlarını paylaşmalarının, üniversite yaşamında benzer durumlarla karşı karşıya kalmalarının kız ve erkeklerin ahlaki yargılamalarında benzerliklere neden olduğu söylenebilir.

#### **4. 2. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Okudukları Bölümlere Göre Karşılaştırılması**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin ahlaki yargı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Literatür incelendiğinde psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma ve sosyal hizmetler bölümlerinin ahlaki yargı puanları açısından karşılaştırılmasına dayanan çalışmalara rastlanmamıştır. Bununla birlikte Çiftçi (2003b) tarafından Uludağ Üniversitesi İlahiyat ve Mimarlık Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada İlahiyat Fakültesi öğrencileri ( $\bar{X}=13.32$ ,  $ss=10.21$ ) ile Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=21.12$ ,  $ss=13.82$ ) ahlaki yargı yetenekleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın bulguları incelendiğinde psikoloji ( $\bar{X}=10.67$ ,  $ss=8.85$ ), rehberlik ve psikolojik danışma ( $\bar{X}=11.10$ ,  $ss=8.94$ ) ve sosyal hizmetler ( $\bar{X}=13.77$ ,  $ss=12.79$ ) bölümlerinin ahlaki yargı yeteneği puan ortalamalarının ilahiyat fakültesi öğrencilerinin puan ortalamalarına benzerlik gösterdiği, mimarlık fakültesi öğrencilerinin puan ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir.

Psikolojik yardım meslekleri içinde yer alan bu alanlar, yetkinlik, dürüstlük, duyarlılık ve hoşgörülü olma, bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlılık, sosyal, mesleki ve bilimsel sorumluluk gibi temel ilkeleri yerine getirmek zorundadırlar. Bu ilkeler, bireylerin objektif değerlendirme ve yorumlama becerisine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır (TÜRK PDR-DER, 2007). Öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanlarının bölümlere göre farklılaşmamasının, her üç bölümün de psikolojik yardım

meslekleri alanı olmasından, öğrencilerin benzer bir eğitim almalarından, ortak etik ilke ve anlayışları benimsemelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Lind (2004), kaba bir sınıflama olduğunu belirtmekle birlikte Ahlaki Yargı Testi'nden alınan 10-19 puan arası C değerini düşük olarak nitelendirmektedir. Psikolojik yardım mesleklerindeki öğrencilerin puanlarının düşük olması, mesleklerinin gereği olan etik ilkeleri içselleştirme, durumlara uyarlayabilme, empati kurma, farklı bakış açılarından değerlendirme yapabilme, karşıt görüşleri değerlendirme gibi becerileri henüz edinmemiş olmalarından kaynaklanabilir.

Öğrencilerin okudukları bölüm gereği öğrenmiş oldukları etik ilkeleri içselleştiremedikleri, değerlendirmelerini evrensel ahlak ilkelerine dayanan kendi ahlaki ilkelerine, kurallarına göre yapamadıkları, bu bağlamda alanlarının gerektirdiği özelliklere sahip olamadıkları söylenebilir.

#### **4. 3. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Eğitimde Buldukları Sınıfa Göre Karşılaştırılması**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dördüncü sınıfların ahlaki gelişim puan ortalamaları birinci sınıflardan yüksek olmakla birlikte, buldukları sınıflara göre öğrencilerin ahlaki yargı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kaya (1996) tarafından yapılan çalışmada farklı bölümlerdeki üniversite öğrencilerinin, Auvinen, Suominen, Leino-Kilpi, Helkama, (2004) ise Finlandiya'lı hemşirelik öğrencilerinin ahlaki gelişimlerinin üst sınıflar lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulmuştur. Slovackova ve Slovacek (2007) ise, tıp fakültesi öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneği puanlarının, yaş ve sömestir arttıkça düştüğünü saptamışlardır (sömestir ve C değerleri; 2/29,7; 4/28,5; 6/22,9; 8/24,9; 10/23,6). Ilgar (1996) ve Hatunoğlu (2003)'nun çalışmalarında ise sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu, bu araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir.

Farklı çevrelerden üniversiteye gelen öğrencilerin özellikle bu alanlarda aldıkları eğitim ve mesleki açıdan karşılaştıkları durumlarda rol alma becerilerinin ve olayları değerlendirmede kullandıkları perspektiflerin gelişmesi beklenmektedir. Araştırmada sınıflar arasında anlamlı fark çıkmamış ve bu beklenti doğrultusunda bulgular elde edilememiştir. Bu bölümlerde öğrenim gören öğrenciler üniversiteye aynı puan türü ile (EA-2) girmişlerdir ve özellikle Hacettepe Üniversitesi rehberlik ve psikolojik danışma ve psikoloji bölümlerinin giriş puanları oldukça yüksektir ([www.osym.gov.tr](http://www.osym.gov.tr)). Elde edilen bu bulgu öğrencilerin söz konusu yardım mesleklerine yönelik seçim yaparken bilinçli tercihler yapmış olmalarından, bu öğrencilerin kendi kişilik ve bilişsel gelişim özelliklerine uygun olan alanları seçmelerinden kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle üniversitede geçirilen yaşantının ve alınan eğitimin anlamlı bir fark yaratmadığı düşünülmektedir.

#### **4. 4. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 26-30 yaş arasındaki öğrencilerin ahlaki yargı puanları diğerlerine göre yüksek olmakla birlikte, öğrencilerin ahlaki yargı puanları yaş gruplarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Çileli (1981)'nin lise öğrencileri ile yaptığı araştırmada yaş değişkeninin ahlaki gelişim basamakları ile beklenen doğrultuda ilerlediği belirlenmiştir. Kaya (1993) tarafından yapılan çalışmada ise üniversite öğrencilerinin ahlaki yargılarının yaş değişkeninden etkilenmediği saptanmıştır. Araştırma bulguları Kaya (1993)'nin bulgularını destekler niteliktedir.

Piaget'ye göre bireyler 12 yaştan itibaren bilişsel gelişim açısından soyut işlemler dönemine geçmektedir. Bu dönem, en üst bilişsel gelişim dönemidir ve bu dönemden sonra bilişsel gelişimde niceliksel farklılıklar olmakla birlikte niteliksel değişim gerçekleşmemektedir (Akt. Charles, 2000). Araştırmaya katılan öğrenciler 17-30 yaş aralığında yani soyut işlemler basamağında bulunmaktadır. Öğrencilerin soyut işlemler basamağında olmalarından dolayı yaş grupları arasında anlamlı bir

fark oluşmadığı ve bunun ahlaki yargılamalarında benzer özellikler taşımalarına neden olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin aynı bilişsel gelişim basamağında olmalarının benzer ahlaki yargılama yeteneğine sahip olmalarına temel oluşturduğu düşünülmektedir.

#### **4. 5. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Karşılaştırılması**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ahlaki yargı puanları yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yere göre anlamlı olarak değişmemektedir. Elde edilen bu bulgu, Turiel ve arkadaşları (1978) tarafından Türkiye’de köy ve şehir örneğinde yapılan bir araştırmada, şehirde yaşayan bireylerin ahlaki gelişim hızlarının köyde yaşayan akranlarından daha ileri düzeyde olduğuna yönelik bulgusuyla çelişmektedir. Kurt (1993)’un üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada elde ettiği yaşamın çoğunun geçirildiği yere ilişkin anlamlı farklılığın olmadığı bulgusu ise araştırmadan elde edilen bulgu ile paralellik göstermektedir.

Çiftçi (2001), Almanya’da ve Türkiye’de yaşayan Türk lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında Almanya’da yaşayan Türk öğrencilerin ahlaki yargı puanlarının Türkiye’de yaşayanlardan daha yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ahlaki yargı puanlarında bu değişkene ilişkin anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte, yaşamının çoğunu yabancı ülkede geçiren öğrencilerin ahlaki yargı puanları diğer yerleşim yerlerindeki öğrencilere göre daha yüksektir. Ahlaki yargı puanlarındaki bu farkın Çiftçi’nin bulgularına benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kültürel özellikler, rol alma ve sosyal katılım gibi faktörlerin desteklenmesi yoluyla ahlaki gelişimi etkileyen önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte yaşamın çoğunu kentsel ya da kırsal bölgede geçirmiş olan öğrenciler arasında fark bulunmaması, öğrencilerin farklı yerleşim birimlerinde

yaşamış olsalar bile benzer ailevi ve kültürel özelliklere sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Teknolojik gelişmeler sonucunda kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ile bireyler bilgiye daha hızlı ulaşabilme ve çevrelerinden daha fazla haberdar olabilme imkânına sahiptirler. Böylelikle bireyler benzer uyarıcılarla karşı karşıya kalabilmekte ve değerlendirmelerinde benzer ölçütleri kullanabilmektedirler. Araştırma sonucunda elde edilen bulgunun bu değişimler doğrultusunda kültürel farklılıkların azalması ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

#### **4. 6. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, anneleri üniversite eğitimi almış öğrencilerin ahlaki yargı puanları diğerlerine göre yüksek olmakla birlikte, ahlaki yargı puanları annenin eğitim düzeyine göre anlamlı olarak değişmemektedir. Araştırmanın bu bulgusu Kaya (1993)'nin araştırma bulguları ile paralellik gösterirken, Saylağ (2001)'in ahlaki değerlerin belirlenmesi üzerinde yaptığı araştırma bulgularını desteklememektedir. Elde edilen bu bulgunun, toplumumuzda annelerin genellikle sahip olduğu şefkat, ilgi, sevecenlik gibi özelliklerle açıklanabileceği düşünülebilir. Eğitim düzeyi farklı olsa bile annelerin sahip oldukları bu özellikler, öğrencilerin ahlaki yargılama yetenekleri üzerinde benzer etki yapmış olabilir.

#### **4. 7. Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, babası üniversite eğitimi almış olan öğrencilerin ahlaki yargı puanları, diğer gruplara göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bulgu Saylağ (2001)'in ahlaki değerlerin belirlenmesi üzerinde yaptığı araştırma



bulguları ile paralellik gösterirken, Kaya (1993)'nın araştırma bulgularını desteklememektedir. Türk toplumunda annelerin sevecen, şefkatli özelliklerine karşılık babalar daha otoriter bir tutuma sahiptirler. Üniversite eğitimi almış babaların, aldıkları eğitimin etkisi ile çocuklarının farklı bakış açılarını destekleme, otoriter olmayan tutumları benimseme gibi özelliklere sahip oldukları ve bu değişkene ilişkin ortaya çıkan farkın bu özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet bölümlerinde eğitim gören niversite birinci ve dördüncü sınıf ğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri, sosyodemografik değişkenler, bölüm ve eğitimde buldukları aşama açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları, cinsiyet, bölüm, sınıf, yaş, yaşamın çoğunun geçirildiği yer, annenin eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmamakta; ancak babaları niversite eğitimi almış öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda konuya ilişkin şu öneriler sunulmaktadır:

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma ve sosyal hizmet gibi psikolojik yardım meslekleri alanlarında eğitim gören öğrencilerin eğitimlerinde etik konuların önemi büyüktür ve eğitimde bu alana daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Meslek etiğine ilişkin bilgilendirmelerin değer aktarımı ya da açıklaması şeklinde değil, toplumdaki somut ahlaki ikilemlerin tartışılması yolu ile yapılması gerekmektedir. Böylelikle ğrencilerin farklı değer ve bakış açılarını görmeleri ve değerlendirmelerinde bu bakış açılarını kullanmaları sağlanabilir. Etik değerlerin kazandırılmasında bu tür etkili yöntemlerin kullanılması ahlaki gelişime katkı sağlayacaktır.

Ahlaki yargı yeteneği, demokratik ortamlarda gelişebilen bir yetenektir. Bu bağlamda öğrencilerin eğitim ortamının demokratik koşullara sahip olmasına zen gösterilmesi, eğitimcilerin ve yöneticilerin demokratik tutuma sahip olması, bu konunun öneminin vurgulanması gerekmektedir.

Ahlaki yargı yeteneğinin gelişimi için öğrencilerin özellikle niversite yaşamları sırasında bölüm, fakülte, niversite kurulları, arkadaş grupları, ğrenci toplulukları vb. sosyal gruplara katılımları teşvik edilmelidir.

Öğrencilerin çeşitli psiko-eğitim programları ile hoşgörü, empati ve farklı bakış açıları geliştirmelerine destek olunması, öğrencilerin bölümlerinde, fakülte ve üniversitelerinde, içinde buldukları toplum ve kültürde, dünyada yaşanan somut problemler üzerinde tartışmaları, çatışan değerler üzerinde yeniden düşünmeleri, farklı akıl yürütme yöntemlerini ve farklı bakış açılarını görüp değerlendirmeleri desteklenmeli. Somut problemlerini tartışılması ve farklı bakış açılarının desteklenmesi, ahlaki yargı yeteneğinin gelişmesi açısından son derece yararlıdır.

Araştırmada, öğrencilerin ahlaki yargı puanlarının, rol alma ve sosyal katılım faktörlerinin ahlaki gelişime etkisi doğrultusunda yaşları büyük olan, aldıkları eğitimin etkisi bakımından dördüncü sınıfta okuyan ve kültürün ahlaki gelişim üzerindeki belirleyici etkisi açısından yaşamın çoğunu büyük şehirde ve yurt dışında geçiren öğrenciler lehine farklılık göstermesi beklenmiştir. Ancak bu beklenti doğrultusunda sonuçlar elde edilememiştir. Araştırma sadece psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik, sosyal hizmetler alanında eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır. Psikolojik yardım meslekleri alanında eğitim gören bu öğrencilerin ahlaki yargı puanlarının karşılaştırılacağı bir başka grup araştırmada yer almamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ahlaki yargı puanlarına ilişkin karşılaştırmalı bir değerlendirme yapmak mümkün olamamıştır. Ayrıca çalışmada iki farklı grup olan birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri karşılaştırılmıştır. Farklı kültür, aile yapısı, sosyo-ekonomik düzey vb. gibi özelliklere sahip olabilecek bu bireylerin üniversitede aldıkları eğitim, ahlaki yargı yeteneklerine farklı düzeylerde etki göstermiş olabilir. Aynı öğrencilerle yapılacak uzun süreli izleme çalışmasıyla bölüme gelen öğrencinin birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar aldığı eğitimin ahlaki yargı yeteneği üzerindeki etkisi daha sağlıklı bir şekilde belirlenebilir. Uygulama birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bölümleri tarafından izin verilen derslerinde yapılmış ve çeşitli nedenlerden dolayı (öğrencinin derste olmayışı, uygulamaya katılmayı kabul etmeyişi, öğretim üyesinin uygulamaya izin vermemesi, öğrencilerin aldıkları formları teslim etmeyişi vb) söz konusu bölümlerdeki öğrencilerin tamamına ulaşamamış, bazı bölümlerde öğrencilerin önemli bir kısmından veri elde edilememiştir. Çalışmanın daha fazla sayıda öğrenci üzerinde ve Hacettepe Üniversitesi'nin dışındaki üniversitelerde de yapılması konuya ilişkin genellenebilir

veriler elde etme imkanı sağlayabilir. Araştırmanın bu kısıtlılıklarından yola çıkarak bundan sonra yapılacak çalışmalar için şu öneriler sunulmaktadır:

Araştırmada kullanılan değişkenlerden farklı olarak, bu alanlarda eğitim gören öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyleri, algıladıkları ana-baba tutumları, anne-baba mesleği, kardeş sayısı, lise türü, bölüm tercih sırası, sosyal katılım düzeyleri, arkadaş sayısı, eğitim ve yaşam ortamlarını ne kadar demokratik algıladıkları, empati yeteneği, algıladıkları sosyal destek, benlik saygısı,vb. gibi değişkenler açısından da ahlaki yargı düzeylerinin incelenmesi,

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet bölümlerinin dışında diğer bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerinin incelenmesi ve karşılaştırmalı araştırmaların yapılması,

Üniversite yaşamının ve üniversitede alınan eğitimin ahlaki yargı yeteneği üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla boylamsal çalışmaların yapılması,

Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet bölümlerinde çalışan bireylerin ahlaki yargı yeteneklerinin incelenmesi, eğitim alan öğrenciler ile alanda çalışanların ahlaki yargı yeteneklerinin karşılaştırılması,

Ahlaki yargı yeteneğinin geliştirilmesi için çeşitli eğitim kademelerine yönelik eğitim programlarının hazırlanması ve bu programların etkililiğinin deneysel çalışmalarla test edilmesi konuya ilişkin çalışmalara katkı sağlayacaktır.

## ÖZET

### **Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinde Üniversite Eğitiminin Ahlaki Yargı Yeteneğine Etkisi**

Bu çalışmanın amacı, psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik, sosyal hizmetler bölümlerinde eğitim görmekte olan üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin, sosyodemografik değişkenler, bölüm ve eğitimde buldukları aşama açısından incelenmesidir. Çalışma Hacettepe Üniversitesi Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Bölümlerinde 2006-2007 öğretim yılında eğitim gören birinci ve dördüncü sınıflar üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ahlaki yargı yeteneğinin ölçülmesi için Lind (1977) tarafından geliştirilen ve Çiftçi (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ahlaki Yargı Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile belirlenmiştir. Verilerin analizinde ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t testi; çoklu karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. F değerinin anlamlı olduğu durumlarda post-hoc test olarak LSD kullanılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları cinsiyet, bölüm, sınıf, yaş, yaşamın çoğunun geçirildiği yer, annenin eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Babaları üniversite eğitimi almış öğrencilerde ahlaki yargı yeteneği puanları diğer gruplara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Araştırma bulguları, konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırmaların bulgularıyla birlikte tartışılıp yorumlanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda ahlak gelişimine ve daha sonra yapılacak araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** ahlak, ahlak gelişimi, ahlaki yargı yeteneği, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, üniversite öğrencileri

## SUMMARY

### **The Effect of University Education on Moral Judgment Competence of Psychology, Psychological Counseling And Guidance, Social Work Students**

The purpose of this study was to inquire if moral judgment competence of students of psychology, social work, and psychological counseling and guidance departments differed significantly according to independent variables of major (area of study), gender, year of study (1<sup>st</sup> or 4<sup>th</sup> year), age, mother's level of education, father's level of education and the place of longest residence. Participants of the study were first and fourth year students attending to psychology, social work and psychological counseling and guidance departments at Hacettepe University. Data collection was done during the 2006-2007 academic year. Data collection was done with Moral Judgment Abilities Test developed by Lind (1977) and adapted to Turkish by Çiftçi (2001). Information on independent variables was obtained with the Personal Information Form developed by the researcher. Pair-wise comparisons were done by t-test and multiple comparisons with one-way analysis of variance (ANOVA). LSD test was used as the post-hoc test to further examine relationships with significant F values. Students' moral judgment scores did not differ significantly according to gender, year of education, age, mother's level of education place of longest residency. On the other hand, students' scores of moral judgment did differ significantly according to father's level of education. Students whose father had university education scored higher. Findings were discussed in comparisons with those of previous studies. Implications of the findings for moral development as well as recommendations for future research were discussed.

**Key Words:** morality, moral development, moral judgment competence, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, university students

## KAYNAKLAR

- AUVINEN, J., SUOMINEN, T., LEINO-KILPI, H., HELKAMA, K. (2004). The Development of Moral Judgment During Nursing Education In Finland. *Nurse Education Today*. 24, 538-546.
- ÇİFTÇİ, N. (2001a). Almanya ve Türkiye’deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- ÇİFTÇİ, N. (2001b). Ahlaki Yargı Testi MUT’un Teorisi ve Türkçe Versiyonunun Geçerliliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2, 297-320.
- ÇİFTÇİ, N. (2003a). Kohlberg’in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1, 43-77.
- ÇİFTÇİ, N. (2003b). Ahlaki Yargı Yeteneği ve Ahlak Eğitimi. *Gençlik Dönemi ve Eğitimi-II*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- ÇİFTÇİ, N. (2003c). Ahlak Psikolojisi. *Felsefe Ansiklopedisi I*. (Ed. Ahmet Cevizci) İstanbul: Etik Yayınları.
- ÇİLELİ, M. (1981) 14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi
- CHARLES, C.M. (2000). *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*. (Çev.Gülten ÜLGEN) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- COREY, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Metis Yayınları.
- CRAIN, W. (2004). *Theories of Development*. New Jersey: Pearson-Prentice Hall.

- CÜCELOĞLU, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ERDEN, M. VE AKMAN, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Kitabevi.
- ERSOY, N. M. (1997). Adalet Alanında Çalışan ve Bu Konuda Eğitim Görenlerin Ahlaki Gelişim Evrelerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi.
- EVANS, K.M., FOSTER, V.A. (2000). Relationships Among Multicultural Training, Moral Development, and Racial Identity Development of White Counseling Students. *Counseling and Values*. 45/1.
- FREUD, S. (1991). *Psikanaliz Üzerine*. (Çev. Avni Öneş) İstanbul: Say Yayınları.
- GEÇTAN, E. (1993). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- GORMAN, M., DUFFY, J., HEFFERNAN, M. (1994). Service Experience and The Moral Development of College Students. *Religious Education*. 89/3, 421-431.
- GÜLTEKİN HATUNOĞLU, H. K. A. (2003). Farklı Ahlaki Gelişim Düzeylerinde Bulunan Üniversite Öğrencilerinin Kendilerinin ve Toplumun Ahlak Düzeyini Değerlendirmeleri ve Psikolojik Belirti Düzeylerinin Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Erzurum: Atatürk Üniversitesi
- GÜNGÖR, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- HANÇERLİOĞLU, O. (1982). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.



- HART, D. VE CARLO, G. (2005). Moral Development in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 15/3, 223-233.
- ILGAR, M. Z. (1996) Denetim Odağının Değer Sistemleri, Ahlaki Gelişim Düzeyi ve Öz-Ahlaki Değerlendirme Üzerindeki Etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- JORGENSEN, G. (2006). Kohlberg and Gilligan: Duet or Duel? *Journal of Moral Education*. 35/2, 179-196.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- KAPLAN, L.E. (2006). Moral Reasoning of MSW Social Workers and The Influence of Education. *Journal of Social Work Education*. 42/3, 507-522.
- KAYA, M. (1993). Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- KEEN, S. (2006). A Theory of Narrative Empathy. *Narrative*. 14/3, 207-236.
- KIM, Y-S., PARK, J-H., HAN, S-S. (2007). Differences In Moral Judgment Between Nursing Students and Qualified Nurses. *Nursing Ethics*. 14/3, 309-319.
- KOHLBERG, L. (1958). The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in The Years 10 to 16. (Unpublished Doctoral Dissertation) Chicago: University of Chicago.
- KOHLBERG, L. VE WASSERMAN, E.R. (1980). The Cognitive-Developmental Approach and The Practicing Counselor: An Opportunity for Counselors to Rethink Their Roles. *The Personnel ve Guidance Journal*. May, 559-567.

- KOYUNCU, N. (1983). Cinsiyet Rolü Kimliği İle Ahlaki Gelişim Evrelerinin Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi.
- KRAVTSOVA, M.M. (2006). A Comparative Analysis of the Moral Judgments of Younger Students. *Russian Education and Society*. 48/12, 64-81.
- KUÇURADI, İ. (1997). *Uludağ Konuşmaları: Özgürlük, Ahlak, Kültür Kavramları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu (Türk Felsefe Dizisi 1).
- KURT, Y. (1996). Rehber Öğretmenler ve Öğretmenlerin Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Denetim Odağı Algılamaları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi.
- LIND, G. (1985). The Theory of Moral-Cognitive Judgment: A Socio-Psychological Assessment., *Moral Development And The Social Environment. Studies I In The Philosophy And Psychology of Moral Judgment And Education* (Eds. G. Lind, H.A. Hartmann & R.Wakenhut) 21-53. Chicago: Precedent [[http://www.unikonstanz.de/ag-moral/.](http://www.unikonstanz.de/ag-moral/)]
- LIND, G. (2000). *Content And Structure Of Moral Judgment*. Konstanz: University of Konstanz (Second corrected edition: Doctoral Dissertation. Originally published 1984).
- LIND, G. (2004). The Meaning and Measurement of Moral Judgement Competence: A Dual-Aspect Model. *Measurement of Moral Competence*. [[http://www.unikonstanz.de/ag-moral/.](http://www.unikonstanz.de/ag-moral/)]
- LIND, G. (2006). The Moral Judgement Test: Comments on Villegas' Critique. *Psychological Reports*. 98/80, 584.

MOSAIC 2005 CONFERENCE RESEARCH REVIEW. (2006). Current Research on Moral Education And Developmen in Europe. *Journal of Moral Education*. 35/1. 129-136.

PIAGET, J. (2007). *The Moral Judgment of The Child*. Oxon: Routledge: Taylor And Francis Group. (First Published 1932).

TÜRK PDR-DER. (2007). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Çalışanlar İçin Etik Kurallar*. Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.

ONUR, B. (1976). Orta Öğretimde Ahlak Eğitimi Açısından Lise Son Sınıflarda Öğrenci-Eğitimci İlişkilerini Belirleyen Koşulların Araştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi.

[www.osym.gov.tr](http://www.osym.gov.tr) 2007 ÖSYS Yükseköğretim Programlarının Merkezi Yerleştirmedeki En Küçük ve En Büyük Puanlar Kitabı.

SAYLAĞ, Ş. (2001). Liselerin Birinci Sınıfında Öğrenim Gören Çocukların Ahlaki Değerleri Algılama Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi

SEMERCİ, Ç. (2006). The Opinions of Medicine Faculty Students Regarding Cheating In Relation to Kohlberg's Moral Development Concept. *Social Behavior And Personality*. 34/1, 41-50.

SENEMOĞLU, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Gazi Kitabevi.

SENGÜN, M. (2003). Ahlaki Düşünce ve Yargıları Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi

SLOVACKOVA, B. VE SLOVACEK, L. (2007). Moral Judgement Competence and Moral Attitudes of Medical Students. *Nursing Ethics*. 14/3, 320-328.

WOODS, C.J.P. (1996). Gender Differences In Moral Development and Acquisition: A Review of Kohlberg's and Gilligan's Models of Justice and Care. *Social Behavior and Personality*. 24/4. 375-384.

# **EKLER**

## EK 1



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Edebiyat Fakültesi  
Psikoloji Bölümü

Sayı : B.30.2.HAC.0.12.00.00/ 200/109  
Konu :

23.03.2007

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Müdürlüğüne,**

İlgi: 14.03.2007 tarih ve 200/1072 sayılı yazınız.

Enstitümüz Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Filiz GÜLTEKİN'in, "Ruh Sağlığı Alanında Eğitim Gören Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması gereği aşağıda adı geçen derslerde uygulama yapması uygundur.

Gereğini arz ederim.

Saygılarımla

Prof. Dr. Orhan AYDIN  
Anabilim Dalı Başkanı

**Uygulama Yapacağı Dersler:**

PSİ 104-01 Genel Psikoloji

PSİ 482-01 Psikolojide Meslek Etiği

131/261

11.06.2007


Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi : 14.03.2007 tarih ve 200-1073 sayılı yazınız.

İlgi yazıda, Anabilim Dalımız Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalımız Araştırma Görevlilerinden Filiz GÜLTEKİN'in Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programımız birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine tez çalışmasının gereği olan uygulamayı yapmasında anabilim dalımızca bir sakınca bulunmamaktadır.

Gereği için arz ederim.

Saygılarımla,

  
Prof. Dr. Yüksel KAVAK  
Anabilim Dalı Başkanı

Ek :



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

Sayı : B.30.2.HAC.0.22.00.00.200-1817  
Konu:

11/04/2007

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,**

**İlgi:** 28/03/2007 tarih ve 200-1364 sayılı yazınız.

Enstitünüz Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Araştırma Görevlilerinden Filiz Çelebi'nin "Yeni Sağlık Alanında Eğitim Gören Üniversite Öğrencilerinin Attıkları Yargı ve Algıları Üzerine Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması gereğince Fakülteniz Sosyal Hizmet Bölümü lisans (1 ve 4. sınıf) öğrencilerine anket uygulama isteği Dekanlık Makamına uygun bonafitadır.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Saygılarımla,

  
Prof. Dr. Orhan MORGÜL  
Dekan

özlem  
tebliği,



**EK 2****KİŞİSEL BİLGİ FORMU****Açıklama:**

Sevgili Öğrenciler,  
Üniversite öğrencilerinin değerlendirme biçimlerinin saptanmaya çalışıldığı bir araştırma için kişisel bilgilerinize ve ekte yer alan ölçeği değerlendirmenize ihtiyaç duyulmaktadır. Kişisel bilgi formu ve ölçekte yer alan bilgiler sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Filiz GÜLTEKİN

Yaş: .....

Cinsiyet: (E) (K)

Bölüm: .....

Sınıf : (1) (2) (3) (4)

Yaşamın çoğunun geçirildiği yer:

- Köy
- Kasaba
- İlçe
- İl
- Büyükşehir
- Yabancı ülke

Babanın eğitim düzeyi:

- Okuma-yazma bilmiyor
- İlkokul
- Ortaokul
- Lise
- Üniversite
- Yüksek lisans-doktora

Annenin eğitim düzeyi:

- Okuma-yazma bilmiyor
- İlkokul
- Ortaokul
- Lise
- Üniversite
- Yüksek lisans-doktora

## EK 3

### GEREKÇELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ ANKETİ

#### Açıklama

İlişikteki sayfalarda iki hikâye bulunmaktadır. Hikâyedeki kişiler zor bir durum yaşamaktadırlar. Onlar bu zor durumdan kurtulabilmek için buldukları bir çözüm yolunu denemişlerdir.

1. Hikâyeyi okuyun. Hikâyenin hemen yanında hikâyedeki kişilerin yaptığı davranış ile ilgili bir soru ve cevabınızı işaretleyeceğiniz bir ölçek bulunmaktadır. Bu ölçek üzerinde, hikâyedeki kişilerin buldukları çözüm yolu hakkındaki **kendi düşüncenizi** belirtmeniz istenmektedir.
2. Hikâyedeki kişilerin davranışını “**doğru mu, yanlış mı**” buluyorsunuz? Önce buna karar verin. Daha sonra ne derece doğru ya da ne derece yanlış buluyorsunuz ona karar verin.

Eğer hikâyedeki kişilerin bulduğu çözümü,

**yüzde yüz yanlış** buluyorsanız -3’ü,  
**orta derecede yanlış** buluyorsanız -2’yi,  
**az yanlış** buluyorsanız -1’i işaretleyin.

**yüzde yüz doğru** buluyorsanız +3’ü,  
**orta derecede doğru** buluyorsanız +2’yi,  
**az doğru** buluyorsanız +1’i işaretleyin.

Eğer söz konusu davranış için ne doğru ne de yanlış diyemiyor, iki arada kalıyorsanız 0’ı işaretleyin.

3. Hikâyenin altında, hikâyedeki kişilerin buldukları çözüm yolu hakkında ileri sürülebilecek lehte ve aleyhte çeşitli görüşler, gerekçeler bulunmaktadır. Her bir maddedeki gerekçeyi tek tek okuyup bu ifadeye katılıp katılmadığınızı ifadenin yanındaki **-4 ile +4** arasında değişen ölçek üzerinde işaretleyin. Ölçek üzerindeki;

**-4 noktası ifadeye kesinlikle katılmadığınızı, +4 ise söz konusu ifadeye tamamen katıldığınızı** ifade etmektedir. Aynı şekilde

-3 ifadeye **büyük oranda karşı** olduğunuzu,  
-2 **orta düzeyde** karşı olduğunuzu,  
-1 **az karşı olduğunuzu** ifade etmektedir

+3 **oldukça katıldığınızı,**  
+2 **orta düzeyde katıldığınızı,**  
+1 **az katıldığınızı** ifade etmektedir.

Eğer bir görüşe katılmak ve katılmamak arasında karar veremiyorsanız 0’ı işaretleyin.

Katkılarınız için şimdiden teşekkürler.

Filiz GÜLTEKİN

<p><b>II. Hiçbir kurtuluş yolu kalmamış kanserli bir kadının çok şiddetli ağrıları vardı. Kadın o kadar zayıf düşmüştü ki yüksek dozda verilecek, morfin gibi bir ağrı kesici ölümünü hızlandıracaktı. Durumu biraz iyileştiği zaman, hasta kadın, doktordan kendisine onu öldürecek dozda morfin vermesini istedi: Doktora artık ağrılara dayanamadığımı, nasıl olsa birkaç hafta içinde öleceğini söyledi ve isteğinde ısrar etti. Doktor hastanın isteğini yerine getirdi.</b></p>	<p><b>Sizce bu doktorun davranışı doğru mudur, yanlış mıdır?</b></p> <p style="text-align: center;">Yanlış <span style="float: right;">Doğru</span></p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>-3</td><td>-2</td><td>-1</td><td>0</td><td>+1</td><td>+2</td><td>+3</td> </tr> </table>										-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
-3	-2	-1	0	+1	+2	+3											
<p><b>Aşağıdaki, doktorun davranışına hak veren görüşlere ne derecede katılıyorsunuz?</b></p>																	
<p>Doktorun <i>doğru</i> hareket ettiği söylenebilir...</p>	<p><b>Bu görüşe.....</b></p> <p>Kesinlikle Katılmıyorum</p>					<p>Tamamen Katılıyorum</p>											
<p>1. çünkü, doktor kendi vicdanına göre hareket etmek zorundaydı. Hastanın durumu, hayatın korunmasına ilişkin ahlaki yükümlülükte istisna yapılmasını haklı kılıyordu.</p>	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4								
<p>2. çünkü, hasta kadının isteğine karşı olan saygı, doktorun olaydaki gibi davranmasını gerektiriyordu ve doktor hasta kadının isteğini yerine getirebilecek tek kişiydi.</p>	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4								
<p>3. çünkü, doktor sadece hasta kadının ısrar edip onu ikna ettiği şeyi yapmıştır. Bu nedenle doktor, davranışı yüzünden başına gelebilecek kötü şeylerden korkmamalıdır.</p>	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4								
<p>4. çünkü, hasta kadın zaten ölecekti ve ona daha fazla dozda ağrı kesici vermek doktor için küçük bir işti.</p>	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4								
<p>5. çünkü, doktor bu davranışıyla yasayı çiğnememiştir. Hasta kadın artık kurtarılamayacaktı ve doktor da sadece hastanın ızdıraplarına son vermek istemiştir.</p>	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4								
<p>6. çünkü, doktorun meslektaşlarının pek çoğu da benzer durum karşısında herhalde aynı şekilde davranırlardı.</p>	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4								
<p><b>Aşağıdaki doktorun davranışına hak vermeyen görüşlere ne derecede katılıyorsunuz?</b></p>																	
<p>Doktorun <i>yanlış</i> hareket ettiği söylenebilir....</p>	<p><b>Bu görüşe.....</b></p> <p>Kesinlikle Katılmıyorum</p>					<p>Tamamen Katılıyorum</p>											
<p>1. çünkü, doktor bu davranışıyla diğer meslektaşlarının kanaatlerine aykırı hareket etmiştir. Diğer doktorlar istek halinde ölümü kolaylaştırmaya (ötenaziye) karşı olduklarına göre, bu doktor da bunu yapmamalıydı.</p>	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4								
<p>2. çünkü, büyük ağrılardan dolayı ölüm istenmiş olsa dahi, doktorun insan hayatını devam ettirmek için bütün gayretini göstereceğine güvenilebilmelidir.</p>	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4								
<p>3. çünkü, hayatı korumak her insan için en yüksek ahlaki yükümlülüktür. Ölümü kolaylaştırmayı cinayetten ayırt etmeye yarayacak açık seçik ölçütlerimiz olmadığına göre hiç kimse başkasının yaşama hakkına müdahale etmemelidir.</p>	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4								
<p>4. çünkü, bu yüzden doktor başını çok derde sokabilir. Daha önce başka doktorlar da bu nedenle ciddi olarak cezalandırılmışlardı.</p>	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4								
<p>5. çünkü, doktor müdahale etmeyip kadının kendiliğinden ölmesini beklemiş olsaydı, her şey doktor için daha kolay olurdu.</p>	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4								
<p>6. çünkü, doktor yasaya karşı gelmiştir. Eğer ölümü kolaylaştırmanın hukuka uygunluğundan şüphe ediliyorsa, bu tür istekler yerine getirilmemelidir.</p>	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4								

# ÖZGEÇMİŞ

## I- Kişisel Bilgiler

Adı: Filiz

Soyadı: GÜLTEKİN

Doğum yeri ve tarihi: Ardanuç, 02.02.1978

Uyruğu: TC

İletişim adresi ve telefonu: [gultekinfiliz@hotmail.com](mailto:gultekinfiliz@hotmail.com)

## II- Eğitimi

Doktora	Hacettepe Üniversitesi
2002	Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara
Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi
2004-2008	Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Disiplinlerarası Sosyal Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara
Yüksek Lisans	Uludağ Üniversitesi
1998-2000	Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Bursa
Lisans	Uludağ Üniversitesi
1994-1998	Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Bursa
Yabancı dili:	İngilizce

### III- Mesleki Deneyimi

Araştırma Görevlisi 2002	Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara
Araştırma Görevlisi 2001 - 2002	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Bursa
Rehber Öğretmen 2000-2001	Mustafakemalpaşa Cevdet Nerse Bilim ve Sanat Merkezi, Bursa
Rehber Öğretmen 1998-2000	Mustafakemalpaşa Sedat Karan Anadolu Lisesi, Bursa

### IV- Üye Olduğu Bilimsel Kuruluşlar

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği

### V- Bilimsel İlgi Alanları, Yayınları:

(2001). Lise Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının Kimlik Gelişimleri Açısından İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1/14, 231-41.

(2004). Bir Savunucu Olarak Okul Psikolojik Danışmanı. *Eğitim Araştırmaları*. 15, 56-65.

(2004). Transaksiyonel Analizin Türk Kültürüne Uygulanabilirliği: Kültür Açısından Eleştirel Bir Bakış. *Eğitim ve Bilim*. 133/29, 28-38 (Nilüfer Voltan-Acar ile birlikte).  
Saldırganlık ve Öfke Kontrolü (SCARE) Programının Türk Kültürüne Uyarlanması: Pilot Uygulama. *I. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Kongresi*. 21-23 Eylül 2006. Mersin. (Nilüfer Voltan-Acar ile birlikte)

Voltan-Acar Kendini Belirleme Ölçeği Güvenirlik Çalışması ve Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi. *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. 17-19 Ekim 2007. Çeşme (Nilüfer Voltan-Acar, Ahu Arıcıoğlu ve Dilek Gençtanırım ile birlikte)

## **VI- Aldığı Diğer Eğitimler**

*Kısa Yoğun Acil Psikoterapi Eğitimi (B.E.P)*

2003 – 2004 (Prof. Dr. Yıldırım Doğan Beyatlı)PEDAY, Ankara

*Grup Laboratuvarı*

2002 (Prof. Dr. Nilüfer Voltan Acar) Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, Ankara

*Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi*

2000 MEB Hizmetiçi Eğitim Merkezi, Muğla