

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Tezli Yüksek Lisans Programı

İLKÖĞRETİM 1, 2 ve 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE KURAL KAVRAMI GELİŞİMİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

DUYGU NADİRE YILMAZCAN DİPİ

İSTANBUL, 2009

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Tezli Yüksek Lisans Programı

İLKÖĞRETİM 1, 2 ve 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE KURAL KAVRAMI GELİŞİMİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

DUYGU NADİRE YILMAZCAN DİPİ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN

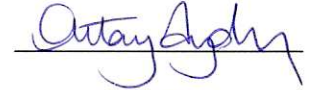
İSTANBUL, 2009

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Tezli Yüksek Lisans Programı

Duygu Nadire YILMAZCAN DİPİ tarafından hazırlanan 'İLKÖĞRETİM 1, 2 VE 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE KURAL KAVRAMI GELİŞİMİNİN İNCELENMESİ' başlıklı bu çalışma 03.04.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman :Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN



Üye :Prof. Dr. Sefer ADA



Üye :Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ



ÖNSÖZ

Geleceğimiz olan çocuklarımızı eğiten biz öğretmenlerin, öğretmenlerinin bilgilerinin yanı sıra emeklerini ve sevgilerini aktardıkları yıllarda iyi bir öğretmen olarak yetişmem için üzerimde hakkı olan tüm lisans hocalarıma,

Benim için her zaman bir rehber olan, yıllar boyunca yetişmemde emeği olan ve ümit ediyorum ki yıllar boyunca bilgisini ve emeğini esirgemeyecek olan değerli hocam

Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN'a,

Mesleğimi tanıma, sevmeye ve öğrenmemde, aynı zamanda devam ettiğim eğitimimde hiçbir konuda yardımlarını benden esirgemeyen, yuvam olarak tanımladığım Marmara Eğitim Kurumları Ailesi adına çok değerli Müdürüm Sayın Hande ENGÜR BOZKURT'a,

Eğitimciler arası işbirliğin en güzel delili olarak araştırma sürecinde deneyimleriyle, çalışmamda destek veren tüm meslektaşlarıma,

Tüm süreç boyunca, ez zor zamanlarda dahi desteğini benden hiç esirgemeyen, bilgisini ve zamanını benimle paylaşan değerli dostum Selen DUMLU'ya

Bana koşulsuz sevginin ve emeğin varlığını, karşılık beklemeden vermenin bir erdem olduğunu öğreten çok sevdiğim ve hep yanımda olmaları için dua ettiğim sevgili annem, babam ve kardeşime,

Sevginin dünyadaki en değerli varlığımız olduğunu her geçen gün bana bir kez daha hatırlatan, sıkılmadan beni tekrar tekrar dinleyen ve sonsuza kadar yanımda olacağını bana daima hissettiren sevgili eşime,

Ve son olarak, ilk olan, yürekleri avuçlarımızda atarak bizi yaşamın daima güzelliklerle dolu olduğuna inandıran, sadece yedi yaşında olmalarına rağmen onlardan çok şey öğrendiğim sevgili öğrencilerime,

Sonsuz teşekkürler ediyorum.

Duygu N. YILMAZCAN DİPİ

ÖZET

Bu araştırmada, İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin kural kavramı gelişimlerini incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini, İstanbul İli, Anadolu Yakası Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren ilköğretim okullarının 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu (örneklemi) ise, İstanbul İli Anadolu Yakası Kadıköy, Maltepe ve Kartal ilçelerinden rastgele yöntemle (random) seçilmiş 12 ilköğretim okulunun 1, 2 ve 3. sınıflarında öğrenim gören 405 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu araştırmada ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin kural kavramı gelişimine ilişkin verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen 6 maddelik bir kişisel bilgi formu ile 30 maddelik bir ölçek kullanılmıştır

1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin kural kavramı gelişimine ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği, madde analizi ve güvenilirlik çalışmaları olarak iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirlikleri incelenmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 15.0 ve LISREL 8.54 paket programları ile yapılmış, öğrencilerin demografik verilerine bağlı olarak ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarını algılamalarında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere ise SPSS 15.0 ile çözümlenmeye tabi tutulmuştur.

Verilerin Çözümlemesinde, madde toplam korelasyonları, t testi, Pearson Çarpım Moment Korelasyonu, doğrulayıcı faktör analizi, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve post-hoc LSD testi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimindeki bir artış, davranışsal boyutta da bir artışa neden olmakta, birindeki

düşüş diğesinde de bir düşüşe neden olmaktadır. Öğrencilerin kurallarla ilgili bilişimsel-duyuşsal ve davranışsal kazanımlarının sınıflar bakımından henüz farklılaşmadığı, cinsiyet değışkenin, ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrencilerin kural bilincini geliştirmelerinde önemli bir farklılaşma kaynağı olduğı, genel olarak öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin Kural Bilinci gelişimde benzer ve önemli bir etkiye sahip olduğı, Kural Bilinci gelişimi bakımında ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin önemli bir farklılaşma kaynağı olduğı, ancak bu farklılaşmanın daha çok alt ve üst SED grubunda yer alan öğrenciler arasında olduğı, okul türü değışkenin, ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrencilerin kural bilincini geliştirmelerinde önemli bir farklılaşma kaynağı olduğı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Ahlaki Yargı ve Kural Kavramı.

ABSTRACT

Elementary school first, second and third grade students' rule concept developments have been analyzed in this research.

The first, second and third grade students of the elementary schools that have been operated depending on the Ministry of National Education of Anatolian Side of the City of Istanbul have been constituted the study's core that has been coordinated according to scanning model. And, 405 students who have been receiving an education in the first, second and third grades of 12 elementary school that have been randomly selected from the Districts of Kadıköy, Maltepe and Kartal of the Anatolian Side of the City of Istanbul have been constituted research's study group.

In this study, a 6-article individual information form and 30-article scale that have been developed by researcher in collecting data belonging to the first, second and third grade students' rule concept development of the elementary education have been used.

Internal consistency and test repetition and test reliability has been analyzed as structure validity, article analyzing and reliability studies of the scale that has been developed by the researcher belonging to the first, second and third grade students' rule concept development.

The scale's validity and reliability analyses have been carried out by SPSS 15.0 and LISREL 8.54 packaged software and the SPSS 15.0 has been subjected to analyze whether or not there have been meaningful differentiations in the students' comprehensions in accordance with the scale and scale's sub contents depending on demographical data.

The article total correlations, t-test, Pearson Multiplying Moment Correlation, affirmative factor analyzing, frequency, percentage, arithmetical average, standard multiplying, independent groups t-test, single-way variance analyzing and post-hoc LSD test have been applied in data's solution.

According to the research's results; an increase in the first, second and third grade students' cognitive and perceptive development is caused to an increase in behavioral content and a decrease in the first one is also caused a decrease in another. It has been understood that the students' cognitive, perceptive and behavioral attainments have not generally differentiated with respect to the grades; gender variable has been an important differentiation source in the rule concept developments of the first, second and third grade students' who have been receiving an elementary education; the education levels of the students' families have been a similar and important effect in the rule conscious development; the families' socio-economic levels of the students who have been receiving an education in the first, second and third grades have been an important differentiation source with respect to the rule conscious development but this differentiation has been among the students who have been taken a place most likely in bottom and upper SED group and the school type variable has been an important differentiation source in the rule conscious development of the students who have been receiving an education in first, second and third grades of the elementary education.

Key words: Elementary Education, Moral Judgments and Rule Concept.

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

İÇİNDEKİLER.....	vi
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. AMAÇ.....	3
1.3. ÖNEM.....	4
1.4. SINIRLILIKLAR.....	4
1.5. SAYILTIAR	5
1.6. TANIMLAR	5
BÖLÜM II.	6
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. KURAL KAVRAMI.....	6
2.2. KURAL KAVRAMI İLE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR	7
2.2.1. Felsefî Anlamda Kural Kavramı.....	7
2.2.2. Psikolojik Anlamda Kural Kavramı	9
2.2.3. Sosyal Anlamda Kural Kavramı	10
2.2.4. Ahlaki Anlamda Kural Kavramı.....	12
2.2.5. Dinsel Anlamda Kural Kavramı	12
2.3. ÇOCUKLARDA KURAL BİLİNCİNİN GELİŞİMİ.....	14
2.3.1. Psikoanalitik Yaklaşımına Göre Kural Bilincinin Gelişimi	15
2.3.2. Davranışçı Yaklaşımına Göre Kural Bilincinin Gelişimi	17
2.3.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımına Göre Kural Bilincinin Gelişimi.....	20
2.3.4. Bilişsel Yaklaşımına Göre Kural Bilincinin Gelişimi	25
2.3.4.1. Piaget.....	25
2.3.4.1.2. Piaget'nin Gelişim Modelleri	26
2.3.4.2. Kohlberg	32

2.3.4.2.1. Kohlberg'in Ahlaki Yargı Düzey ve Evreleri.....	36
2.4. ÇOCUKLARDA KURAL BİLİNCİNİN GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	41
2.4.1. Kalıtım ve Çevre.....	41
2.4.2. Anne-Baba Tutumları	44
2.4.3. Cinsiyet	45
2.4.4. Eğitim	46
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	48
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	48
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	53
BÖLÜM III.	56
YÖNTEM	56
3.1. Araştırma Modeli	56
3.2. Evren ve Örneklem	56
3.3. Verilerin Toplanması	59
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	59
3.3.2. Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ).....	59
3.4. Verilerin Çözümlemesi	61
BÖLÜM IV.....	63
BULGULAR.....	63
4.1. Kural Bilinci Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Düzeyi İle İlgili Bulgular	63
4.1.1. Yapı Geçerliği.....	63
4.1.2. Güvenirliliğin Zamana Göre Değişmezliği (test tekrar test)	75
4.2. Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ) ve bu ölçeğin iki alt boyutunu oluşturan Bilişsel ve Duyuşsal Boyut ile Davranışsal Boyutun öğrencilerce algılanmasına ilişkin öğretmenlerin verdikleri puanların demografik özelliklere göre analizleri	78
4.2.1. Kural Bilinci Düzeyi İle İlgili Bulgular.....	79
4.2.2. Kural Bilincinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular ..	81
4.2.3. Kural Bilincinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .	83
4.2.4. Kural Bilincinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular.....	85
4.2.5. Kural Bilincinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular.....	87

4.2.6. Kural Bilincinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular.....	90
4.2.7. Kural Bilincinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular	93
BÖLÜM V.	95
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	95
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	95
5.2. ÖNERİLER.....	103
KAYNAKÇA.....	105
EKLER LİSTESİ	115
EK 1 KBÖ ÖLÇEĞİ.....	115
EK 2 T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ RESMİ ONAY YAZILARI.....	119
ONAY YAZILARI.....	120

TABLolar LİSTESİ

SAYFA NO

Tablo 1 Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara ilişkin yüzde ve frekans dağılımı	57
Tablo 2 Öğrencilerin cinsiyetine ilişkin yüzde ve frekans dağılımı	57
Tablo 3 Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine ilişkin yüzde ve frekans dağılımı.	57
Tablo 4 Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine ilişkin yüzde ve frekans dağılımı.	58
Tablo 5 Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine (SED) ilişkin yüzde ve frekans dağılımı	58
Tablo 6 Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne ilişkin yüzde ve frekans dağılımı	59
Tablo 7 KMO ve Bartlett Testi	64
Tablo 8 Açıklanan Toplam Varyans	66
Tablo 9 Kural Bilinci Ölçeği faktör yükleri.....	67
Tablo 10 Faktör 1 Madde Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 11 Faktör 2 Madde Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 12 Kural Bilinci Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkilere ilişkin Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları ($N=105$)	70
Tablo 13 Doğrulayıcı faktör analizinde sınanan modellerin uygunluk değerleri ($N=385$)	74
Tablo 14 Deney grubunun, ölçeğin alt boyutları için Ön Test ve Son Test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin korelasyon katsayıları ($N=60$)	76
Tablo 15 1–3. Sınıf Öğrencilerinin Kural Bilinci İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	79
Tablo 16 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ifadelerini algılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar (\bar{X}) ve standart sapma değerleri (ss) ($N=385$).....	80
Tablo 17 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının okudukları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları	81
Tablo 18 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının okudukları sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin LSD testi sonuçları	82

Tablo 19 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları	83
Tablo 20 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının, annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları	85
Tablo 21 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin LSD testi sonuçları	85
Tablo 22 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının, babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları	87
Tablo 23 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin LSD testi sonuçları	88
Tablo 24 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları ..	90
Tablo 25 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin LSD testi sonuçları	91
Tablo 26 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları	93

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>SAYFA NO</u>
Şekil 1 Kural Kavramı Bilinci gelişimi modeli	64
Şekil 2 Kural Bilinci Ölçeğinin iki boyutlu modeline ilişkin doğrulayıcı faktör analizi	72
Şekil 3 Kural Bilinci Ölçeğinin tek boyutlu modeline ilişkin doğrulayıcı faktör analizi	73

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem ortaya konularak, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlıları ve sınırlılıkları üzerinde durulacaktır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim en genel ve yaygın tanımıyla toplumun ihtiyacı olan insan profiline ulaşma süreci olarak kabul edilmektedir. Bireylerin ilk eğitimlerini çocukluk dönemlerinde ailelerinden aldıklarını düşünürsek, ailelerin toplumun kültür değerlerinin kuşaklar arasında geçişi sağlayan bir köprü olduğu sonucuna varabiliriz. Eğitimin çocuklar üzerindeki etkisi yoluyla toplumu oluşturan bireylerin kişiliklerinin belirleyicisi ve bu gelişimin bir parçası olan ahlak ve vicdan gelişiminin tüm toplumu etkilemesi nedeniyle, aile içinde başlayan bu sürecin işleyişi çok önemlidir.

Eğitimin hedeflerinden biri değer yaratmak, değerlerini davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir (Çağlar, 2003, S.34). Sosyal psikologlar ve davranış bilimciler değerlerin bir yandan bireysel tutum ve davranışları, bilişsel süreçleri etkilediğini, ama aynı zamanda da toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunduğunu ve onları yansıttığını kabul etmektedirler. Bireylerin davranışları dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedirler (Dilmaç, 2002, s: 1).

Gelişimin erken dönemlerinde çocuklara kazandırılmaya çalışılan değerlerin gelişiminin, bilişsel ve sosyal gelişimden ayrı olarak düşünülemez. Genel olarak değerler eğitimi denildiğinde ahlaki (moral), kişilik ya da karakter eğitimi kavramları karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlar farklı kaynaklarda birbirinin yerine kullanılsalar da ahlaki gelişimi çocuğun hayatının ilk yıllarında başlayan ve yaşamı boyunca devam

eden, içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını kabullenme ve sosyalleşirken o toplumun iyi ve kötülerini öğrenme süreci olarak tanımlanabilmektedir (Çapan, 2005).

Okulun çocuğun hayatında ilk ciddi sosyalleşme ortamı olduğu varsayıldığında, gelişime bağlı olarak, değerlerle gelme, yeni değerlerle karşılaşma ve kural olgusuyla ciddi anlamda yüzleşme sürecini çocuk okulda yaşayacaktır. Çocuğun 7–9 yaşları, ya da ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında gösterdiği kural kavramı gelişimi, çocuğun ahlak gelişimine, bilişsel süreçlerine ve sosyal gelişim düzeylerine bağlı olarak bir gelişme gösterecektir.

Ahlak gelişimi ve karakter formasyonu üzerine bilimsel tartışmalar, Aristoteles'in Nichhomaccan Ethics ve Socrates'in Meno'suna kadar geriye gider ve modern zamanlara kadar devam eder (Nucci, 1989). Son birkaç yüzyılda karakter eğitimi (ahlak eğitimi), eğitim enstitülerinin temel fonksiyonu olarak görülmüştür. Örneğin 17. Yüzyılda İngiliz filozofu John Locke, karakter gelişimi için eğitimi savunmuştur. 19. Yüzyılda ise İngiliz filozof John Stuart bu konu hakkında fikir yürütmeye devam etmiştir. Öte yandan Amerikan eğitim sistemi, başlangıç döneminden itibaren karakter gelişimi üzerine odaklaşmıştır. 20. yüzyılın erken dönemlerinin eğitimcisi ve etkili bir filozofu olan Amerikalı filozof John Dewey, ahlaki eğitimi okulun misyonu (görevi) için merkez olarak görmüştür (Dewey, 1934'den aktaran Huitt, W. 2000). "Ahlak (moral) gelişim, doğru ve yanlışın belirlenmesinde geçerli olan prensip ve ilkelerinin gelişimidir" (Özbay, 1999:53). Toplumun kendisinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmesi için onu oluşturan bireylerin bazı kuralları benimsemesi gerekmektedir. Bu kurallardan bazıları bireyin başkalarıyla nasıl etkili iletişim kuracağını, başkalarıyla nasıl iyi geçineceğini, doğruları nasıl bulacağını, yanlışları nasıl ayırt edeceğini belirler. Etkin bir uyum ifadesi, toplumca belirlenen bazı kuralların benimsenmesiyle birlikte geçerliliğini yitirmiş kuralların atılması, gerekli olanların yeniden geliştirilmesine katkıyı da kapsamaktadır. Ancak ahlak gelişimi, toplumun tüm değerlerine kayıtsız ve şartsız uymak değil, toplumsal uyum için değerler sistemi oluşturma sürecidir (Senemoğlu, 1997:68). Son yıllarda bazı batı toplumlarında ahlak gelişiminin karakter gelişimi ile eşdeğer tutulduğu görülmektedir.

Ahlaki gelişim, kişilik gelişiminin en önemli öğelerinden biri olup çocuğun, toplumsallaşma süreci içinde neyin iyi, neyin kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile ilgilidir. Ahlaki gelişimle birlikte kişinin toplumun kuralları ve gelenekleri çerçevesinde kendisini denetleyebilmesi beklenir.

Ahlak ve vicdan gelişimi konusunda değişik dönemlerde farklı görüşler ileri sürülmüştür. Freud psikanalitik yaklaşım çerçevesinde ahlaki yargıları incelemiş, Piaget ahlak gelişiminin bilişsel gelişime paralellik göstererek derece derece ilerlediğini savunmuş, Kohlberg ise Piaget'nin çalışmalarını temel alarak onları geliştirmiştir. Kohlberg, ahlaki gelişimin zihinsel etkenleri üzerinde önemle durarak, gelişim kavramını buna göre oluşturan araştırmalar yapmıştır.

Ahlak evrensel bir olgudur ve pek çok toplumda, kültür ve dinin temel değerlerinin bütünleşmesine bağlı olarak gelişir. Eğitimcilerin çocuklardaki kural gelişim sürecini, evrelerini bilmeleri, onların çocukları daha yakından tanımalarını ve sorunları daha rasyonel bir şekilde çözmelerini sağlayacaktır. Çocuğun sosyalleşme sürecinin baş aktörlerinden biri olan öğretmenlerin, farklı değerler sistemlerini çocuğun anlayabilmesine yardımcı olmaları beklenmektedir.

Bu düşünceden yola çıkarak, bu araştırma ile 'İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin kural kavramı gelişimleri' incelenecektir.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmada, İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin kural kavramı gelişimlerinin incelenmesi amaç edinilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Kural Bilinci Ölçeği'nin (KBÖ) geliştirilmesi ile ilgili amaçlar
 - 1.1. Kural Bilinci Ölçeği'nin geçerlilik düzeyi nedir?
 - 1.2. Kural Bilinci Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi nedir?
2. İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerindeki kural bilincinin gelişimi ile ilgili amaçlar:
 - 2.1. İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerindeki kural kavramı gelişimi ne düzeydedir?

- 2.2. İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerindeki kural kavramı gelişimi, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.3. İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerindeki kural kavramı gelişimi, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.4. İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerindeki kural kavramı gelişimi, öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.5. İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerindeki kural kavramı gelişimi, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişiklik göstermekte midir?
- 2.6. İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerindeki kural kavramı gelişimi, öğrencilerin okudukları okul türüne (Resmi ve Özel) göre farklılık göstermekte midir?

1.3. ÖNEM

Bu araştırmada İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin kural kavramı gelişimleri incelenecektir.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların;

- Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme birimine, uzmanların yeni program ile çalışmalarına katkı sağlayacağı,
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim görevlileri ve üyelerine, yapacakları seminerlerde katkı sağlayacağı,
- Okul rehberlik servislerinin yapacağı çalışmalara katkı sağlayacağı
- Yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- 2008–2009 Eğitim Öğretim yılı ile sınırlıdır.
- İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır
- Öğrencilere uygulanacak anketin sonuçları ile sınırlıdır.

1.5. SAYILTILAR

Araştırmadaki temel sayılılar şunlardır;

- Örneklem evreni temsil etmektedir.
- Anket sorularına öğretmenlerin samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Değer: Bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeleri değer olarak adlandırabiliriz (doğruluk, bireysellik, yardımlaşma vs.). Başka bir açıdan değer kavramını nesne ve olayların insanlarca önemini belirleyen niteliği olarak tanımlayabiliriz (Çağlar, 2003, s:305).

Ahlak: Ahlâk, değerlerle ilgilidir. Ahlaki bir seçim, daha iyi bir alternatif yönünde verilen bir karardır; ahlaki olmayan bir seçim ise daha kötü alternatif yönünde karar vermektir (Barrow, 1981, s:169). Ahlak, bilinçli insanlar arasında ve onlarla ilişkili olarak sergilenen tutumlar hakkındaki bir kararın sonucu olan davranışlarla ilgilendir (Haynes, 2002, s:18).

Ahlâk Gelişimi: Ahlâk gelişimi çocukların belirli davranışları doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları sürecidir (Özeri, 1994: 27).

Ahlâki Yargı: Bir olayın veya durumun doğruluğu veya yanlışlığı hakkındaki hüküm verme olup, bir durum karşısında başkalarının bize nasıl davranması gerektiği ve bizim başkalarına nasıl davranmamız gerektiği konusunda ortaya konulan zihinsel bir işlemdir (Çileli,1995 s:11).

Ahlâki Değer: Ahlaki değer, ahlaka ait, ahlakla ilgili, ahlak sınırları içinde kalan değer demektir (Aydın, 2003, s:35).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal araştırmalar, ilgili literatür ve yurtiçi-yurtdışı araştırmalar üzerinde durulacaktır.

İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarında ya da çocuğun 7–9 yaşlarında gösterdiği kural kavramı gelişimi, çocuğun ahlak gelişimine, bilişsel süreçlerine ve sosyal gelişim düzeylerine bağlı olarak bir gelişme gösterecektir. Bireyin etrafındaki dünyayı anlaması, yordaması ve sosyal bir varlık olarak kurallarla tanışması varoluşuyla ilgili bir yüzleşmenin kaçınılmaz sonucudur. Bilim adamları bireyi, sosyal, fiziksel, psikolojik bir varlık olarak ele almışlar ve gelişimi ile ilgili, neyi nasıl öğrendiğiyle ilgili farklı bakış açılarından doğan farklı yaklaşımlar üzerinde durmuşlardır.

Hangi yaklaşım ve kurama dayanırsa dayansın kuralları kabul edip, onlara uyma eğilimi, ahlaki gelişim ve değer yargıları ile açıklanmaktadır. Bunun yanı sıra sosyal gelişim ve buradan kaynakla sosyal kurallar ortaya çıkmaktadır.

2.1. KURAL KAVRAMI

Kural en geniş tanımıyla içinde yaşanılan toplumun düzeninin devamlılığı için uyulması gereken davranış kalıplarıdır. Bireyin var olması ve içine ilk düştüğü topluluk olan aileden başlayarak sarmal bir şekilde devam eden sosyal grupların içinde uyması gereken kurallar gitgide fazlalaşır ve karmaşıklaşır. Kişi, okul öncesi dediğimiz 0–6 yaş döneminden itibaren içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başlar (S, Hakan, 2006'dan aktarım Bal ve Bilir, 1989,56). Çocuklar bu dönemde sosyal ve ahlaki anlamda kurallarla tanışır. Çocuklar ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgileri yetişkinler ve akranları ile ilişkileri aracılığıyla öğrenmektedirler (Smetana, 1999, 311). Çocukların içinde buldukları sosyal ortamın dışında, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan gelişimleri, öğrenme ve değer yargıları oluşturmalarında katkı

sağlar. Çocukların kişilik gelişimleri, karakter (mizaçları), tutum ve değer yargıları, benlik algıları ve en genelde ahlaki gelişimleri kurallar karşısındaki davranış şekillerini belirler.

2.2. KURAL KAVRAMI İLE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR

Kural kavramı ile ilgili en geniş tanımları yaptıktan sonra, konuyu derinlemesine incelememiz için ‘Kural Kavramı’ni açıklayan farklı bakış açılarının incelenmesi gerekmektedir.

2.2.1. Felsefi Anlamda Kural Kavramı

Genel anlamda ahlak, bir grupta ya da belirli bir çevrede kabul edilen ortak davranışların tümüdür denilebilir. Felsefi açıdan düşünüldüğünde ise ahlak Hançerlioğlu’nun da (1989:20) belirttiği gibi, “belli bir toplumun belli bir döneminde bireysel ve toplumsal davranış kurallarını belirleyen ve inceleyen bilim” olarak ifade edilebilir. Develioğlu’na (1986:20) göre ise ahlak, “iyilik etmek ve fenalıktan çekinmek için takibi lazım gelen usul ve kaideleri öğreten ilim” demektir. Ahlakın uygulamadaki karşılığı olan “iyi davranış”, davranışların ahlak kuralları açısından değerlendirilmesine olanak vermektedir. Bu şekliyle ahlak, yaşamımızın başlangıcından itibaren hayatımızın her kesitinde varlığını, belli değerler ya da kurallar olarak, sürdürmektedir. Ancak bir dönem sonra bu kurallar ya da değerler dizgesi sorgulanmaya başlanır. Bu sorgulama, ahlak kurallarının anlamını, iyi ile kötünün neler olduğunu, ahlakın amacını, uymanın veya yükümlülüğün kökenlerini araştırma biçimine dönüşür ve düşünce haline gelir. İşte bu düşünce ahlak kavramının ikinci anlamını teşkil eder. Ahlak felsefesi anlamındaki bu ahlak (ethique), kurallar üzerinde felsefi bir düşünmedir.

Ahlak gelişimi ve karakter formasyonu üzerine bilimsel tartışmalar, Aristoteles’in Nichhomaccan Ethics ve Socrates’in Meno’suna kadar geriye gider ve modern zamanların içinde devam eder (Nucci, 1989). Son birkaç yüzyılda karakter eğitimi (ahlak eğitimi), eğitim enstitülerinin temel bir fonksiyonu olarak görülmüştür. Örneğin 17. yüzyılın İngiliz filozofu John Locke karakter gelişimi için, eğitimi savunmuştur. Bu konuya 19. yüzyılda İngiliz filozof John Stuart tarafından devam

edilmiştir. Amerikan eğitimi, başlangıç döneminden bu yana karakter gelişimi üzerine bir odaklaşma sergilemiştir. 20. yüzyılın erken dönemlerinin eğitimcisi ve etkili bir filozofu olan Amerikalı filozof John Dewey ahlaki eğitimi, okulun misyonu (görevi) için merkez olarak görmüştür (Dewey, 1934, Huitt, W.(2000).

Trautner (1999)'a göre, farklı felsefi yaklaşımların, dünya görüşü ve insan anlayışlarının, ahlak gelişimi noktasında üç farklı tip insan karşımıza çıkmaktadır.

Doğuştan Günahkarlık: Çocuk, bencillik, saldırganlık, cinsellik gibi negatif eğilimlerle doğar. Bu eğilimler sadece, çocuğun özellikle ana-baba tarafından erken yaşlarda eğitimi (ceza) ile yok edilebilir. Kökeni Hıristiyanlığa dayanan bu temel yaklaşım, çocuğu dürtüler (polymorpf pervers) demeti olarak gören psikanalizde tekrar ortaya çıkar. Ahlakî standartlar, anti sosyal dürtülerin bilinçten uzaklaştırılmasının zorunluluğuna dayanır. Buna uygun olarak da eğitim hedefleri, bu anti sosyal dürtülerin suçluluk duygusu aracılığıyla bastırılmalıdır. Aksi halde ortaya çıkarlar. Ahlak eğitiminde başarı, negatif dürtülerin (*id*'in) kontrolünün sağlanmasına bağlıdır.

Tabula Rasa Fikri: Yeni doğmuş çocuk ne iyidir ne de kötü, sosyal çevresi tarafından her yönde biçimlendirilebilir. İngiliz ampirizminden çıkan bu tasarım, psikoloji içinde özellikle öğrenme teorisyenleri tarafından savunulur. Olgun ahlakî davranışı göstermek için (gelişim hedefi) hem sosyal olarak arzu edilmeyen davranışların bastırılması hem de prososyal (özgeci) davranışlarda bulunulması gerekir. Ahlakî davranış kültürde hâkim sosyal normlara uyum davranışı ile özdeş görülür.

Doğuştan Masumiyet: Rousseau'ya uzanan bu *asil yabanî* anlayışı, insanda kötülüklerin ilk önce toplumun etkisiyle (eğitim ve ana-baba) oluştuğunu kabul eder. Bu nedenle eğitim, çocuğun *iyi* potansiyelinin kısıtlanmadan özgür gelişimini sağlama aracıdır. Bilişsel teorisyenlerin -Piaget, Kohlberg- anlayışları da buna yakındır. Yetişkinler (toplum) tarafından konulan heteronom ahlak (dış odaklı, dıştan denetimli), sadece ahlakın olgun olmayan ön basamağıdır. Bu basamak, eğer çevre otoriter eğitim ile engellemezse, bilişsel olgunlaşma ve akranlarla ilişkilerle beslenen

otonom ahlak ile tamamlanır. Ahlakî olgunluk, evrensel adalet prensibine uygun otonom ahlakî kararlar alabilme yeteneğidir (Çiftçi, N. 2003).

2.2.2. Psikolojik Anlamda Kural Kavramı

Psikolojinin konusu insanların duyuş, düşünüş ve davranışlarıdır (Baymur, 1972 s.1). Amacı ise insanların niçin ve nasıl davrandıklarını incelemektir. Kurallara uyma bir davranış biçimi olduğuna göre davranışı inceleyen bir bilim olarak psikoloji ve bakış açısı bizler için çok önemlidir. İnsanı inceleyen diğer tüm bilim dalları gibi psikoloji de tek bir noktadan davranışlara eğilmez. Kişilik, sosyal çevre, kalıtım, biyolojik-fizyolojik etkenler gibi birçok değişkeni inceleyen psikoloji kurallara uyma davranışını oldukça karmaşık bir süreç olarak tanımlar (Cüceloğlu, 2007).

Bir toplumda davranışı yöneten değerleri anlamak ve kendi davranışını buna göre ayarlamak gelişimin önemli bölümleridir. Çocukların büyüdükçe, doğru ve yanlış kavramları ilginç şekillerde değişir. Beş yaşındaki çocukların çoğu yalan söylemenin, çalmanın ya da başka birine zarar vermenin yanlış olduğunu söyler. Ancak bu önermeleri, anlayış şekilleri yaşla birlikte değişir. Ancak yavaş yavaş hangi sözlerin yalan olduğunu, ödünç alma ile çalma arasındaki farkı ya da bir kişiye maksatlı olarak zarar vermenin kazayla zarar vermektan daha kötü olduğunu öğrenirler (Atkinson, Hilgard, 95).

Çocukların ahlaki konularda yargıda bulunma yetenekleri, bilişsel gelişimlerine bağlıdır. Büyük çocuklar, soyut kavramları kullanmada ya da sosyal ilişkiler hakkında çıkarsamalar yapmada küçük çocuklardan daha üstündürler. Olgunlaşan bilişsel yetenekler, bir çocuğun doğru ve yanlış düşüncesinin gelişiminde bir rol oynasa da, başka faktörler de (örneğin anne baba ve akranların örnek olmaları) eşit derecede önemlidir. Çocukların ahlaki davranışları (toplumun onaylamadığı hareketlere ket vurma ve başkalarının refahıyla ilgilenme yeteneği) bu faktöre, ahlaki problemlerin anlaşılmasından çok daha fazla bağlıdır (Atkinson, Hilgard, 95).

2.2.3. Sosyal Anlamda Kural Kavramı

Birey, sosyal bir varlıktır; sevmek, sevilmek, bir gruba ait olmak, takdir edilmek, grup içinde başarılı olmak ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçlar, onun, başkaları ile beraber yaşaması zorunluluğunu doğurur. Diğer yandan birey, özgür olmak, kendini geliştirmek, kendi mutluluğu, başarısı için çabalamak gereksinimi de duyar. Bu iki farklı ihtiyaç, birbiriyle çatışabilir. Kurallar, bu çatışmanın en aza indirgenmesine yararlar. Bireyin, hem diğer bireylerle birlikte daha uyumlu/barışık yaşayabilmesini, hem de azami derecede özgür olabilmelerini sağlar. Bunlar, bir arada yaşama oyununu mümkün kılan; bireye ihtiyacı olan azami özgürlüğü garanti eden kurallardır. Kurallar, bireyin kendi özgürlüğünü yaşarken, başka bireyin özgürlüğüne zarar vermemesini sağlar ve böylece bir yandan bireyi kısıtlarken, diğer yandan başka bireylerin özgürlüklerinin, onun özgürlüğünü engellemesini sınırlayarak, bireye, ihtiyacı olan özgürlüğü verir. Bu anlamda kurallar, bireyin azami özgürlüğünün garantisidir. Bireysel ahlak ise, bu türden kurallara bireyin özgür irade ve bilinci ile uyması ve bireyde, böyle bir bilincin oluşması sürecidir (Çifçi, 2003).

Ahlak, gündelik hayatta önemli bir rol oynamaktadır; bireylerin davranışlarını etkileyen ve bireyler arası farklılığı açıklayan bir faktör olması nedeni ile bireylerin bütün davranış biçimlerinde ve dil alışkanlıklarında, belli değer tasarımına dayanan ahlaki bir bağlılık söz konusudur. Gündelik hayatta ahlak kavramı, bağlayıcı olan norm ve değerlerin soyutlanması olarak “buyruklar (-melisin, -malısın)” ya da “yasaklar (-mamalısın, -memelisin) biçiminde kişi ya da topluluğa uyarıda ya da çağrıda bulunma şeklinde karşımıza çıkar. Ancak, olgun ahlaki davranışın varlığından bahsedebilmek için; bütün bu emir ve yasak cümlelerinin herhangi bir dışsal zorlama ve talep ile ya da ödül beklentisi yahut ceza korkusu ile yapılmayıp, bireyin özgürce bu kuralların buyurduğu davranış kalıbına veya bu davranış kalıplarının evrensel hukuk yasalarına uygun alternatiflerine, kendi aklının ve iç hesaplaşmalarının süzgecinden geçerek otonom kararı ile varılması gerekir (Çifçi, 2001).

Herbart’a göre, eğitimin bütün ödevi ‘ahlaklılık’ kavramında toplanabilir. İnsanın ve eğitimin en yüksek amacı olarak “ahlak” her zaman genel kabul görmüştür” (Garz,

1998; Akt. Çifçi, 2001). Ahlaklı bireylerin gelişimi ise, ahlaklı bir toplumun gelişimi olmadan asla tam olarak gerçekleşemez (Kohlberg, 1976).

Garz (1988) (Akt. Çifçi, 2001), bireylerin ahlaki gelişimini sağlayacak toplumsal koşulları şöyle özetlemektedir:

- a) Toplum, ahlak gelişimini engellemek yerine destekleyecek ortamı sağlamalıdır.
- b) Toplum, ahlaki bütünleşmeyi, örnek almayı ve özdeşleşmeyi motive edebilecek örneklerin oluşmasına yardım etmek zorundadır.
- c) Toplumsal kurumlarda, “köktenci olmayan” güvenlik sistemi sağlanmalıdır.
- d) Toplum, yaşamın bütün alanlarına ilişkin diyalog, tartışma, müzakere ve konuşmaların oluşmasını etkileyebilmelidir.
- e) Ahlaki yargı ve ahlaki davranışın, birbirinden zıt olmamasını sağlamalıdır; yani toplumsal koşullar, herkes için güvenilir ve itimat edilebilir görünmelidir ki, ahlaki eylem gerçekleşebilsin.

Vreeke de, adalet bilincinin oluşması için mikro (özel) ve makro (kurumsal) sosyolojik koşullar ileri sürmüştür (Akt. Komter, 1993). İnsan, ancak, bütün kamu düzeni adil olduğunda, böyle bir toplumsal düzen içinde yaşadıkdan sonra, adaletin, onun için önemli olduğunu ve ondan yarar elde edebildiğini fark eder ve böylece, adalet bilincini kazanır (Rest, Norvaez, Thoma, Bebeau, 2000).

Demokrasi, rasyonel, sorumluluk üstlenebilen, eleştirel düşünen, özgür karar verebilen ve kararların arkasında durabilen otonom bireylerin haklarını, hukukla garanti altına alan bir yönetim şeklidir. Bireylerin bu özelliklerini desteklemeyen toplumlarda, demokrasi, tam işlevde bulunamaz ve demokrasinin kötüye kullanılma ihtimali doğar.

Demokratik kişiliğin en önemli boyutlarından birisi, ahlaki yargı yeteneğidir (Lind, 1984; Akt. Çifçi, 2001). Ahlaki yargı yeteneğinin gelişmesi için gerekli olan, demokratik ortam ve demokrasinin bizzat yaşanmasıdır. Adalete dayanan bir ahlaki temel almayan bir demokrasi, Kohlberg için oy sandığı oyunudur (Kohlberg, 1976).

Kohlberg'e (1984) göre, bir toplumdaki birçok değeri atabilir ve buna rağmen, yine de ahlakın varlığından söz edebilirsiniz, ancak, adaleti atıp o toplumda hala ahlakın varlığından söz edemezsiniz. Bu nedenle Kohlberg, ahlakı, "adalet bilinci" ve "duygusu" olarak tanımlamakta ve adaleti kanunların ötesinde bir ilke olarak görmektedir. Çünkü yasa ya da sosyal sözleşmelerin beklentileri, bu ilke bağlamında en iyi şekilde anlaşılabilir. Adalet, tarih boyunca tartışmasız olarak bütün kültürlerde ve dinlerde ahlakın en temel değerlerinden birisi olmuştur ve evrensel bir değer olarak, insanın onuru, eşitliği, özgürlüğü, hakkaniyeti ve karşılıklılığı içermektedir. Demokratik ortam ve demokratik uzlaşma, adalet, hak, ödev, sorumluluk bilinci ve duygusu içindeki bireylerin oluşturduğu, insan onuru, özgürlüğü, eşitliği, yaşamın değeri ve onu korumanın kutsallığı, yaşamın dokunulmazlığı gibi değerlerin temel değerler olarak kabul edildiği, dayanışma ve uzlaşma ortamıdır. Althof (1984), böyle bir ortamın kurallarını belirleyen hukuku, aynı zamanda bireylerin haklarını garanti etmesinden dolayı üyeler tarafından üzerinde uzlaşılan, sözleşilen kuralların bir ifadesi olarak görmektedir (Akt. Çifçi, 2001).

2.2.4. Ahlaki Anlamda Kural Kavramı

Bir davranışı doğru ya da yanlış olarak nitelemek ahlaki yargıda bulunmaktır. Değer yargılarının bir türü olan ahlaki yargılar, olumlu ya da olumsuz değerler olarak karakter özelliklerini ve davranışları nitelerler (Deniz, 2007'den aktarım Dewey, 1960). Ahlak kavramının tüm kuramcılar tarafından kabul edilen bir tanımı olmamakla beraber, üzerinde en çok anlaşılan nokta ahlakın doğru ve yanlış yargıları içerdiğidir. Buradan hareketle, ahlaka ilişkin genel bir tanım şöyle olabilir: Ahlak, doğru ve yanlış ayırt edebilmeyi sağlayan ilke ve değerler bütünüdür (Deniz, 2007. s.162). İşte bu noktandan hareketle doğruyu bulma, ahlaklı davranma adına kurallara uyma eğilimi de ahlaki davranışa girer.

2.2.5. Dinsel Anlamda Kural Kavramı

Ahlak, bireysel ve toplumsal yaşamda önemli yeri olan din ile yakından ilişkilidir. Bilim adamları, ahlakın din ile ilişkili olduğu konusunda görüş birliği içindedirler. Dinlerin ahlaka önem verdiğini ve her dinde ahlaki ilkelerin bulunduğunu kabul etmektedirler. Örneğin; Konfüçyanizmde iyilik, doğruluk, edeplilik, güvenilirlik, anne

baba saygısı ve evlat sevgisi önem verilen ahlaki ilkelerdir. Taoizm'in en belirgin özelliği ahlaka büyük önem vermesidir. Taoizm; merhametli, dürüst, alçak gönüllü ve yumuşak huylu olan, başkalarının haklarına kendi hakları kadar önem veren kimseyi 'örnek insan' olarak nitelendirir. Musevilikteki On Emir'de de ahlaki ilkeler yer almaktadır. İslam dininin ilkeleri de insanı güzel ahlaklı yapmayı amaç edinir (1).

Din, değerlerin muhafazasıdır. Bu tanım, Ferguson tarafından on dokuzuncu yüzyılın sonu ve yirminci yüzyılın başlarında yaşayan Alman felsefecisi Harald Hoffding'e atfedilir. Ancak bu tanım, Emile Durkheim gibi geleneksel sosyologlar ya da Bronislaw Malinowski gibi antropologlar tarafından yaygın olarak kabul edilen bir görüşü yansıtır. Bu görüşe göre din, toplum içindeki muhafaza edici bir güç olarak tasvir edilir. Bu güç, grubun temel değerlerini tanımlar ve sonra da bu değerleri tabiatüstü güçlere müracaatla muhafaza eder ve güçlendirir (Cox, 2003). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi dini oluşturan değerlere uyma daha doğru bir ifade ile itaat dinin en önemli gerekliliğidir.

Başka bir tanımda; Din, yeteneklerimizin özgür kullanımına engel olan endişelerin bir toplamıdır'. Ferguson bu tanımı, yirminci yüzyılın başlarında yaşamış bir din felsefecisi olan Salomon Reinach'a atfeder. Bu tanım dine yönelik olumsuz bir tavır ima etmekle birlikte, dinin fonksiyonunu ezeli yasaları, tutumları ya da adetleri tanrısal emirle uygulama olarak tanımlar ve bu yüzden de, ahlaki bir tanım grubu içine dâhil edilebilir (Cox, 2003).

Aktan (1999)'a göre ise Ahlak, bütün insan ilişkilerinde "iyi" (kötü) ve "doğru" (yanlış) değer yargılarının oluşturduğu bir sistem bütünüdür. Din de esasen iyi ve doğruya ulaşmak, kötüden korunmak ve uzaklaşmak için bazı kurallar koymuştur.

Ahlak ve din arasında yakın benzerlikler olmasına karşın çatışmalar da söz konusudur. Dini ahlakın savunucuları insanı; iyiye, doğruya ve güzele götüren şeyin iman olduğunu belirtirler. Onlara göre dini inançları olmayan bir kimse ahlaki davranamaz ve iyiyi kötüden ayıramaz. Bu çerçevede dinin manevi disiplin sağlayacağı savunulur. Laik ahlak savunucuları ise, insanın dini inançları olmadan da ahlaki değer yargılarını kabul edeceği ve bunlara uyacağını belirtirler.

Öte yandan din dışında karşımıza çıkan bir kavram da "vicdan"dır. Ahlaki kuralların koruyucusu her zaman kanunlar olmayabilir. "Vicdan" adı verilen manevi duygu da ahlaki davranışımıza yön veren bir otokontrol mekanizması vazifesini görebilir. Kısaca, ahlak her zaman bir kanun ya da hukuksal norm ile çözülebilecek bir konu değildir. Din ve vicdan da ahlaki değer yargılarının koruyucusu olabilir (Aktan, 1999).

2.3. ÇOCUKLARDA KURAL BİLİNCİNİN GELİŞİMİ

Ahlak, ahlak gelişimi ve ahlaki olgunluk; bireylerde kurallara uyma eğilimini belirleyen ana faktörlerdir. Farklı kuramsal yaklaşımları benimsemiş olan psikologlar bu bakış açılarını şu şekilde değerlendirirler (Deniz, 2007 s.164);

- Bilişsel yaklaşımı benimsemiş olan bir psikolog için ahlaki olgunluk ve kurallara uyma; ancak adil ve insafli ahlaki yargılarda bulunabilen bireylerde gerçekleşebilir.
- Psikoanalitik yaklaşımı benimsemiş olan bir psikolog için ahlaki olgunluk, dürtülerini denetleyebilen, kişinin suçunu kabul etmesini sağlayan ve yanlış yaptıktan sonra iyi şeyler yapması için onu zorlayan içselleştirilmiş bir suçluluk duygusundan kaynaklanmaktadır.
- Sosyal öğrenme kuramcıları için ise ahlaki olgunluk ve kuralları benimseme, ancak dürüst ve doğru davranışlarda bulunabilen insanlar için geçerlidir.

Çocuklarda kural bilincinin gelişiminin incelenmesinde bu farklı kuramsal çerçevelere daha yakından bakmak gerekmektedir. Bu bölümde; Psikoanalitik, Davranışçı, Sosyal ve Bilişsel Yaklaşımlar ve bu kuramların öncüleri daha yakından incelenecektir.

2.3.1. Psikoanalitik Yaklaşım Göre Kural Bilincinin Gelişimi

Freud, ahlak ve kişilik gelişimini, duygusal-güdüsel bir süreç olarak ele almıştır. Freud, duygusal- güdüsel ahlak gelişmesini; id, ego ve süper ego ilişkilerindeki denge kavramına bağlamaktadır. Bu kuram, çocukların onur, gurur gibi olumlu duygusal deneyimler yaşayabilmek ve utanç, suçluluk gibi olumsuz duygular yaşamamak için kendi etik ilkelerine göre davrandıklarını savunmaktadır (Erden ve Akman, 2000).

“İd”, kişiliğin temel sistemidir. İnsanın doğuştan itibaren sahip olduğu tüm güdülerin toplamıdır. Temel olarak, cinsellik ve saldırganlık güdülerinden oluşur. İd, zevk ilkesine göre işler ve sürekli olarak isteklerine doyum arar. Kişinin iç yaşantılarını, gizli dünyasını ifade eder. İd, dış gerçeklerden habersizdir. Tamamen bilinç dışıdır ve bilinç dışındaki kuralsızlıklar geçerlidir (Öztürk, 1985).

“Ego”, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan, kişiliğin gerçekçi ve bilinçli ögesidir. Bilinç düzeyindeki algılardan, anılardan, düşünce ve duygulardan oluşur. Ego, ruhsal yapının düzenleyicisi, denge ve uyum sağlayıcı ögesidir. Ego, akıl yürütme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzeydeki zihinsel işlevleri ile id’in gerçek dışı istekleri ve süperego’nun bunların karşılanmasına yönelik yasaklayıcı tutumları arasında bir arabulucu rolü üstlenerek, id’in gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadır (Can, 2002). Ego, bir anlamda id’in danışmanıdır, sürekli ona yol gösterir. Temel amacı ona hizmet etmektir; onu eğitmek, yüceltmek çabasında değildir. “İyi” veya “kötü” kavramlarıyla hiç ilgilenmez. Durumu uygunsa ve yapabiliyorsa İd’e “haydi yap” yeşil ışığını yakar. Herhangi bir ahlaksal tutumu yoktur. Ego, psişenin tümü içinde oldukça küçük bir alan kaplamakla birlikte, önemli görevler üstlenmiştir. Ego, bir düşünceyi, bir alanı, bir duyguyu seçmedikçe, kişi, bunların varlığından haberdar olamaz. Son derece seçici olan ego, bir damıtma aygıtına benzer. Kendisine ulaşan ruhsal olayların pek azı, bilinç düzeyine çıkabilir. Bu nedenle, günlük yaşantılarımızın pek çoğunun farkında olmayız (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Süperego, çocuğa anne-babası tarafından aktarılan ve ödül-ceza uygulamalarıyla pekiştirilen, geleneksel ve toplumsal değerlerin içsel temsilcisidir. Kişiliğin, ahlaki

yönüdür. Süperego, toplum ya da temsilcileri tarafından onaylanmış ölçütlere göre davranmak ister ve toplumsal yasakları içerir. Davranışların, ahlak kurallarına uygun olup olmadığına karar verir (Gençtan, 1993).

Süperego, çocukluk devresinde, çocuğun, büyükleri ile olan etkileşimi sonucu gelişir. Süperego “vicdan” ve “ideal benliği” içerir. İdeal benlik, çocuğun nasıl bir kimse olmak istediğine ilişkin düşünceleridir. Çocuk, ödüllendirilmek ve cezadan kaçınmak için, anne babasının onaylamadığı düşünce ve davranışları süper egonun alt sistemlerinden biri olan vicdanına yerleştirir. Bu yerleştirmeyi de, içselleştirme mekanizması ve öğrenme süreçlerinin aracılığı ile gerçekleştirir. Böylece, çocuk, başkalarının olmadığı durumlarda da, kendi kendini denetleyerek toplumun ahlak kurallarına uymaya başlar (Güngör, 2003).

Freud, ayrıca, ahlak gelişimi ile kişilik gelişimi arasında bir paralellik görür. Özellikle 3-5 yaşlar arasında görülen fallik dönem, ahlak gelişimi açısından önemlidir. Bu dönemde, çocuklar, karşı cinsten olan anne-babaya karşı aşırı düşkünlük gösterirler ve çocukla, anne-babası arasında yoğun sevgi ilişkileri başlar. Yarışma ve düşmanlık duygularını ve giderek belirginleşen özdeşimleri de içeren bu ilişkilere Freud “oedipus kompleksi” adını vermiştir. Çocuğun, kendi cinsinden olan anne-babasıyla özdeşleşmesi, anne- babasına karşı duyduğu yoğun ilginin azalmasına ve bitmesine neden olur. Anne ya da babasına aşırı düşkün olan çocuk, kendi cinsiyetinden olan anne ya da babasını kendisine rakip olarak görür ve ona karşı olan bu olumsuz duygulardan dolayı kendini suçlu hisseder. Bu suçluluk duygusu, Freud’a göre, vicdan gelişiminin temelini oluşturur. Çocuk, bu suçluluk duygusundan kurtulmak için, anne ya da babanın davranışlarını taklit etmeye başlar. Böylece erkek çocuklar, babalarıyla, kız çocuklar, anneleriyle özdeşleşmeye, kendi cinsiyetlerine uygun davranışları benimsemeye ve toplum tarafından belirlenmiş rol ve kurallara da uygun davranmaya başlarlar (Kağıtçıbaşı, 1996; Güngör, 2003).

Freud, bu kuram ışığında, kişilik ve ahlak gelişiminin, büyük ölçüde ilk beş yılda tamamlandığını ve altı yaşından sonra önemli gelişmeler olmadığını öne sürmektedir. Fakat bu görüş, araştırmacılar tarafından fazla benimsenmemiştir. Çünkü, bunu kanıtlayan görgül veriler pek yoktur (Kağıtçıbaşı, 1996). Psikanalitik kuramlar

doğrultusunda, ahlak gelişimine eğilen diğer bir kuramcı da Erik Erikson'dur. Freud'un dar biyolojik gelişim çerçevesinin dışına çıkarak, sosyal etkinliklere de önem vermiştir. Erikson, kişilik ve ahlak gelişimini sekiz evrede incelemiştir. Erikson'a göre, süperegö gelişimi, dört ile altı yaşları arasındaki "girişimciliğe karşı suçluluk" evresinde oluşmaktadır. Bu evrede, Freud'un Oedipus çatışmasının yerini karşılıklı düzenleme almıştır. Bu evrede çocuk, aşırı gelişen gizil güçlerini, anne-babanın onaylayacağı doğrultuya yöneltme zorunluluğu ile karşılaşır.

Erikson, bu evredeki anne-baba etkisinin kalıcılığına değinerek, çocuğun süperegösunun anne-babayı memnun etmek için, ilkel, acımasız ve uzlaşmasız olabildiğini söylemektedir (Çileli, 1986'dan aktarım Ilgar, 1996). "Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası" evresi de, ahlaki gelişim açısından ağırlığı olan bir evredir. Ergenlik dönemine rastlayan bu evrede "kimlik karmaşası" yer alır. Erikson bu evredeki gencin kimliğini bulma sorununu, bir takım grup ve kliklere (ideolojik ve dinsel gruplara) katılarak ya da yıkıcı etkinliklerde (uyuşturucu, alkol vb.) bulunarak çözmeye çalıştığını ifade etmiştir (Bacanlı, 2004). "Yakınlığa karşı yalnızlığın" çözümünün yer aldığı altıncı evrede ise genç yetişkin, toplumunun gerçekleriyle uyuşarak görev, yarışma ve cinsel beraberliğe ahlaki bir yorum getirerek yetişkinlik dönemine ilerler (Çileli, 1986).

2.3.2. Davranışçı Yaklaşım Göre Kural Bilincinin Gelişimi

Öğrenme ile ilgili ilk deneysel araştırmalar 20. Yüzyılın başında Pavlov'un Rusya, Watson ve Thorndike'in Amerika'da yaptıkları insan ve hayvanların laboratuvarında belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin çalışmalarla başlamıştır. Bu psikologların çalışmalarının odak noktası hayvan ve insan davranışları olduğu için bu yaklaşımı benimseyenlere davranışçı ve geliştirdikleri kuramlara davranışçı kuramlar denilmiştir. Davranışçılar öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak görmektedirler. Uyarıcı, organizmayı harekete geçiren iç ve dış olaylardır. Duyduğumuz bir ses, gördüğümüz bir ışık, resim, aldığımız tat bizim için birer uyarıcıdır (2).

Bir değişimin öğrenme olarak kabul edilmesinde temel koşullardan birisi olarak kabul edilen davranış kavramı konusunda farklı yaklaşımlar olduğunu görmek

mümkündür. Bu noktada davranışçı yaklaşım organizmanın her hangi bir etkiye karşı gösterdiği doğrudan gözlenebilir tepkileri davranış olarak tanımlamaktadır (Deniz, 2007). Oysa davranış ‘organizmanın her hangi bir etkiye karşı gösterdiği her türlü tepkileri’ olarak ifadelendirildiğinde, doğrudan gözlenemeyen zihinsel ve içsel tepkileri de içerdiği görülür. Davranışı daha iyi anlayabilmek için, onu ortaya çıkaran etkenlerin değerlendirilmesi gerekir. Bu bağlamda davranışların kaynağını üç grupta ele almak mümkündür (Senemoğlu,2005).

Bunlar:

1. Zihin
2. Bezler ve
3. Kaslardır.

Zihinsel olarak gerçekleşenler ‘ Bilişsel’,

Bezler vasıtasıyla gerçekleşenler ‘ Duyuşsal’,

Kaslarla yapılanlara da ‘Psikomotor’ Davranışlar denebilir (Deniz,2007).

Bizim araştırma konumuzda incelediğimiz kurallara uyma davranışları bilişsel davranışlara girmektedir.

Davranışçı yaklaşımın ilk temsilcilerinden biri Watson’dur (1931). Watson çocukluk dönemi öğrenmeleri ve hayvanların öğrenmesi konularında birçok deneysel gözlem yaparak uyarıcı-tepki ilişkisini açıklamaya çalışmıştır. Doğru bir uyarıcı-tepki örüntüsü ortaya çıkana kadar başarılı tepkide bulunmaların sayısında bir artış olacağını ve deneme yanılma yoluyla öğrenmenin gerçekleşebileceğini ileri sürmüştür. Pavlov, Thorndike, Guthrie, Hull ve Skinner diğer önemli davranışçılar olarak koşullanma yoluyla öğrenme literatüründeki yerlerini almışlardır (Yeşilyaprak, 2002).

Davranışçı yaklaşımda öğrenme klasik koşullanma ve edimsel koşullanma olmak üzere başlıca iki boyutta incelenmektedir.

Klasik koşullanma ile ilgili çalışmalar Rus fizyologu olan İvan Pavlov (1849–1936) tarafından yapılmıştır. Pavlov, klasik koşullanma yoluyla öğrenmenin nasıl olduğunu bir köpeğin salya salgılamasını zil sesine koşullayarak kanıtlamıştır. Biz burada daha çok edimsel koşullanma üzerinde duracağız.

Psikolog B.F. Skinner edimsel koşullanma kuramını ortaya koymuştur. Edimsel koşullanma durumundaki bir organizma bir takım davranışlar ortaya koyar: Dolaşır, koklar, nesnelere bakar, onları iter; fakat klasik koşullanmada olduğu gibi belirli bir uyandırılmış davranış göstermez. Sonunda yaptığı davranışlardan biri ödüle götürür ya da cezadan kaçınmasını sağlar. Edimsel koşullanma ödüle götüren ya da cezadan kurtaran bir davranışın yapılmasını öğretmektir.

Edimsel koşullanmada, istenen davranışın ortaya çıkma sayısını arttıran her uyarıcıya pekiştirme adı verilir. Pekiştiricileri olumlu ve olumsuz pekiştiriciler olarak ikiye ayırabiliriz. Olumlu pekiştiriciler, verildiği zaman davranışın ortaya çıkma olasılığı fazladır. Örneğin su, yiyecek, övgü gibi. Olumsuz pekiştiriciler, ortadan kaldırıldığı, ya da verilmediği zaman davranışın ortaya çıkma olasılığı fazladır. Örneğin elektrik şoku, aşırı gürültü gibi. Skinner'a göre davranışlar, hem olumlu hem de olumsuz pekiştiriciler ile belli bir biçime sokulabilir. Skinner buna "biçimlendirme" adını verir. Bir edim ne kadar çabuk ödüllendirilirse o kadar sağlam olarak benimsenmektedir (3).

Skinner'a göre bir davranışın sonucu, organizma için hoş giden, olumlu bir durum yaratıyorsa, o davranışın tekrar ortaya çıkma olasılığı artar. Davranışın arkasından olumlu uyarıcı verilerek yapılan koşullamaya edimsel koşullama denir.

Edimsel koşullamanın getirdiği ilkeler günümüzde halen geçerliğini korumaktadır. Edimsel koşullanma özellikle çocuk eğitiminde, sınıfta disiplinin sağlanmasında, psiko-motor ve duyuşsal davranışların kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu yaklaşıma göre, kurallara uyma davranışı gösteren bir çocuk olumlu pekiştirme aldığı anda, uyma davranışını öğrenmiş olacaktır (4).

Davranışçı görüşe sahip psikologlar aynı zamanda ahlaki yargıların nasıl oluştuğu üzerinde de durmuşlardır. Onlara göre ahlaki yargılar, bireyin dışındaki etkenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadırlar. Davranışçı yaklaşıma göre, genelde onay gören ve

pekiştirilen davranışlar “doğru”, hoş görülme, cezalandırılan davranışlar ise “yanlış” olarak kabul edilmektedir (Erden, Akman, 1997).

2.3.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımına Göre Kural Bilincinin Gelişimi

İnsan davranışları açıklanmaya çalışılırken ya düzenli ya da koşullu etkenler vurgulanmıştır. Düzenli etkileri vurgulayanlar, davranışların ana nedenlerinin bireyin kendi içinden gelen içgüdü, dürtü, gereksinim, ruhsal ve bilişsel süreçler olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık, ikinci görüşü savunanlar ise, davranışların çevresel etkenlerin etkisiyle kazanıldığını, saklandığını ve değiştirildiğini ileri sürmektedirler. Ancak son zamanlarda kişilik psikologları, insan davranışlarının iç süreçlerle çevresel etkenlerin etkileşimi sonunda oluştuğunu ve yönetildiğini savunmaya başlamışlardır. Böyle bir yaklaşım sosyal öğrenme kuramının ortaya çıkmasına yol açmış, özellikle de Albert Bandura'nın çalışmalarıyla bugünkü düzeye gelmiştir (Dönmezer,2004:192). Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı davranışçı ve bilişsel yaklaşımların bir sentezi niteliğindedir. Bu yaklaşım, sosyal yeterliğin gelişimi üzerinde geniş sosyal ve çevresel faktörlerin fonksiyonelliğini inceler (Özbay,2004:154).

Bandura, davranışçılığın öğrenmeyi açıklamada bazı sınırlılıklarının bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar:

1. Davranışçılık, doğal ortamlarda meydana gelen şeyleri temsil etmemektedir. Hiç kimseye, istedik davranışlarının sıklığını artırmak için her gün ödül verilmez. Genellikle kişiler kendi davranışlarını kendileri yönetmekte ve kontrol etmektedirler.
2. Davranışçılık genellikle ilk tepkilerin nasıl kazanıldığını açıklamaz: Birey birçok davranışı hiç pekiştirilmeden gösterir. Eğer davranışın ortaya çıkması için pekiştirme gerekli ise, davranışın ilk olarak nasıl ortaya çıktığının açıklanması gerekir.
3. Davranışçılık sadece doğrudan öğrenmeyle, yani sonuçların hemen gözlemlendiği durumlarla ilgilenir; dolaylı öğrenmeyle ilgilenmez. Yani sonuçların hemen değil, gerektiğinde etkinliğe dönüştürüldüğü öğrenme türü ile ilgilenmez.

Bandura yukarıdaki sınırlılıkları, kuramında gidermeye çalışmıştır (Senemoğlu, 2001:218–219).

Bandura'ya göre öğrenmeyi etkileyen ve modelden edinilen dolaylı yaşantılar şunlardır:

1. Dolaylı pekiştirme (Vicarious reinforcement): Gözlemlenen davranış sonuçları gözlemleyeni bilgilendirmekle kalmaz, onun davranışı yapma güdüsünü de artırır. Fakat gözlemlenen davranışın sonucu, gözlemleyen için anlamlı ve değerli olmalıdır. Gözlemleyen davranışı yapabileceğine inanması gerekir. Çünkü diğerlerinin başarısı veya başarısızlığı gözlemleyenin kendi kapasitesini gözden geçirmesine yardımcı olacaktır. Modelin yapmış olduğu davranışlarda ödüllendirilmesi, gözlemleyenin o davranışı taklit etmesini güçlendirecektir. Hatta yapılan davranış zor ve zevkli olmasa da sonunda ödül olduğundan dolayı gözlemleyenin o davranışı taklit etme eğilimi içine girmesini sağlayacaktır. Sınıfta öğretmenin istedik davranışı gösteren öğrencileri övmesi ve yüceltmesi diğer öğrencileri, istedik davranışı yapmaları yönünde cesaretlendirir (Korkmaz,2004:204-205).

2. Dolaylı ceza (Vicarious punishment): Modelin olumsuz davranışlarının cezalandırılması, gözleyenlerin benzer davranışlarda bulunmalarını engellemektedir. Bu durum, özellikle bir gruptaki, bir toplumdaki bireylerin kurallara uymalarını sağlama ve istenmeyen davranışlarını engellemede önemli bir role sahiptir. Örneğin; sınıfta saldırgan davranışlar gösteren bir öğrencinin öğretmen tarafından cezalandırılması, diğer çocukların saldırgan davranışlar göstermelerini engellemektedir. Saldırganlık cezalandırılmadığında ise, çocuklar saldırganlığı taklit etme eğiliminde olurlar. Ancak, çocuklar saldırganca ve duygusal bir şekilde cezalandırılırlarsa, bu durum da saldırganlığı taklit etme eğilimi doğurabilir. Sonuçta saldırgan bir şekilde cezalandırıcı ana-babalar, çocuklarının da saldırganca cezalandıran birer ana-baba olmalarına neden olurlar.

3. Dolaylı güdülenme (Vicarious motivation): Gözlenen ürünler, bireyi sadece bilgilendirmez, aynı zamanda onu elde etmeye de güdüler. Ancak, gözlenen

davranış, değer verilen bir ürünle sonuçlanırsa, gözleyen kişi o davranışı yapmak için istek duyar. Ayrıca, gözlemci o davranışı yapabileceğine inanmalıdır. Başkalarının başarılarını ya da başarısızlıklarını gözlemek, belli bir davranışı yapmak için, bireyin kendi yeteneğini değerlendirmesine yardım eder. Örneğin; sınıfta arkadaşının başarıyı elde etmek için ne kadar çok çalıştığını ve sebat ettiğini gözleyen öğrenci, kendisinin de başarıya ulaşabilmek için sebatkâr davranması gerektiğini anlayabilir. Sınıfında burs kazanan ve kendi düzeyinin de bu bursu kazanmaya uygun olduğunu gören öğrenci, bursu kazanmak için harekete geçebilir.

4. Dolaylı duygu (Vicarious emotion): Birçok duygu gözlem yoluyla kazanılır. Birçok insan doğrudan kendileri bir zarar görmedikleri halde fareden, kediden, yılandan hatta sınavdan korkarlar. Bu korkularının nedeni ise, söz konusu korkulara sahip modellerin gözlenmesidir. Modeller, sesleri, mimikleri, bağırmaları, ağlamaları, söyledikleri sözler yoluyla gözleyen kişiye birçok mesaj verir ve sonuçta modeli gözleyen kişi dolaylı yaşantı kazanarak aynı korkulara sahip olabilir (Senemoğlu, 2001:220–221). Bu durum aynı şekilde korkuların giderilmesinde de geçerlidir. İnsanlar korkularını yenmek için diğer insanların korkulan şeylere karşı gösterdiği davranışı gözlemleyerek korkularını ortadan kaldıracaktır.

5. Model özellikleri: Sosyal öğrenme kuramının en önemli ögesi modeldir. İnsanların bir davranışı öğrenebilmeleri için, o davranışın başkaları (model) tarafından nasıl yapıldığını görmeleri gerekmektedir. Örneğin; Galler prensesi olarak tanınan leydi Diana öldüğünde halk günlerce kraliyet bahçesinin önünde toplanıp yas tuttu, duygularını yazdıkları kartları, mektupları ve çiçekleri bıraktı. Televizyonlar bu seremoniyi sürekli izledi ve yayınladı. Daha sonra ülkemizde ünlü Türk pop sanatçısı Barış Manço öldüğünde benzer bir seremoni izledik. Oysa daha önce hiçbir sanatçıya böyle bir yas tepkisi sergilenmemişti. İnsanların toplumsal yaşantılarında modelleri seyrederek öğrenmeleri oldukça yaygındır. Fakat biz her gördüğümüzü yapıyor muyuz veya alıyor muyuz? Diğer bir ifade ile model ile gözleyen arasında nasıl bir ilişki var? İnsanlar her gördüğü davranışı almazlar veya taklit etmezler. Gözlemleyene, davranışların dolaylı etkisi, sadece

sonuçlardan değil, modelin karakteristik yapısından da kaynaklanır. Model ile gözlemleyen karakter benzerlikleri veya özellikleri davranışın taklit edilmesi oranını artırır. O halde, model ile gözlemleyen arasındaki etkileşimde bazı temel özellikler bulunmalıdır. Bunlar:

- a. **Yaş:** İnsanlar kendi yaşlarına yakın modeller seçerler.
- b. **Cinsiyet:** İnsanlar kendi cinslerinin davranışını daha çok model alırlar.
- c. **Karakter:** İnsanlar çoğu zaman toplumda öne çıkmış iyi karakterli ve insan ilişkileri iyi olan kişileri örnek alırlar. Okullarda, öğrenciye değer veren öğretmenler diğer öğretmenlerden daha çok model alınırlar.
- d. **Benzerlik:** İnsanlar kendilerine uygun ve benzer kişileri daha çok model alma eğilimindedirler. Ortak noktaların olması model alınmayı olumlu etkiler.
- e. **Statü:** Yüksek statülü modeller düşük statülü modellerden daha çok etkilidirler. Okullarda öğretmenler öğrencilerden daha çok model alınırlar veya lider öğrenciler daha çok model alınırlar.

Bandura tarafından geliştirilen öğrenme ilke ve kavramları, öğretme-öğrenme sürecini geniş ölçüde etkilemiştir. Bu bağlamda öncelikle yetişkinlerin, çocuklara başarılı bir model oluşturma sorumluluğunu ele alalım. Çocuklar, davranışlarına yön veren duyuşsal özelliklerin, bilişsel yeterliklerin ve devinsel becerilerin önemli bir bölümünü, yetişkinlerin davranışlarını gözleyerek edinirler. Buna göre çocuk, gözlediği modelin ödüllendirilen davranışlarını taklit yoluyla tekrar etmekte, cezalandırılan davranışlarını ise elemektedir. Ancak bir modelin davranışlarının örnek alınması, onun sahip olduğu saygınlık, statü ve güçle doğru orantılıdır. Dolayısıyla yetişkinlerin tutarlı ve uygar bir kişilik örüntüsüne sahip olmaları, akademik öğrenme etkinlikleri kadar, davranış eğitimi için de, geçerli bir faktördür. Öte yandan çocuklar, ahlaki akıl yürütme stratejilerini, eleştirel ve çok boyutlu düşünme yetisini ve duygularını yansıtırma becerisini de, sosyal ilişkiler içinde edinmektedirler. Bu durum özellikle anne-babalar ve öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinde birbirleriyle

uyumlu ve tutarlı liderlik davranışları göstermelerini gerektirmektedir (Aydın,2003:219).

Toplumsal öğrenme kuramcısı Bandura'nın görüşleri ile bilişsel gelişim kuramcısı Piaget'in görüşleri arasında birleşen ve ayrılan noktalar vardır. Her iki kuramcı da çocuğu öğrenme süreci içinde oldukça etkin ve bilişsel bir varlık olarak kabul eder. Ancak Bandura dış çevrenin etkilerini savunurken, Piaget iç güçlerin önemini vurgular. Piaget'e göre gelişim, dışarıdan öğretilenden bağımsız olarak, çocuğun içsel ilgi ve merakı sonucu kendi kendine ilerleyen bir süreçtir. Bu süreç bazı içsel değişikliklerle evrelerin ortaya çıkmasını sağlar. Daha çok çevreci olan Bandura ise Piaget'in görüşlerini iki açıdan eleştirir. Bandura ya göre çocuklar çevreye içsel bir merak duydukları için değil, pekiştiricilerle özendirildikleri için öğrenir, daha sonra bu dış değerlendirmeleri içselleştirirler. Yine Bandura'ya göre çocukların ne öğrendiklerini evreler değil izlenen modeller belirler; hatta toplumsal öğrenme yöntemleriyle Piaget'nin evrelerini değiştirmek bile olanaklıdır.

Bilişsel gelişimciler dış çevrenin çocuk üzerindeki etkisinin önemini kabul etmekle birlikte çocuktan kaynaklanan gelişime de yer vermek istemektedirler. Dolayısıyla gelişimciler, Bandura'nın kendiliğinden öğrenme olgusunu ihmal edişini eleştirmektedirler. Gelişimcilere göre Bandura çok fazla çevrecidir ve bu tutum dikkatimizin çocuktan uzaklaşmasına yol açmaktadır (W. Crain, 1980).

Sosyal ortamda öğrenme ile ilgili bir başka kuramcı ise Rus psikolog Lev Vygotsky'dir. Vygotsky "potansiyel gelişim alanı" (zone of proximal development) kavramını kullanarak öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dâhilinde ve öğretmenlerin (öğretmen, arkadaş, aile vs.) rehberliğinde gerçekleştiğini savunur.

2.3.4. Bilişsel Yaklaşım Göre Kural Bilincinin Gelişimi

Bilişsel gelişim kuramcıları, bilişsel gelişim ile toplumsal deneyimlerin, bireylerin, kural, yasa ve kişiler arası sorumlulukların anlamını daha güçlü bir biçimde kavramalarına yardımcı olduğunu kabul etmektedirler (Güngör, 2003). Ahlak gelişimini bilişsel açıdan ele alan kuramcılar, ahlak gelişimini, farklılıklarla birbirini izleyen evreler olarak kabul etmişlerdir. Diğer bir deyişle bu kuramlar, ahlak gelişimini, bireyin bilişsel gelişimi ile birlikte ele alır. Dolayısıyla, ahlak gelişimi konusundaki çalışmalarda, bireyin zekâsı, yaratıcılığı, düşünme ve problem çözme becerisi gibi bilişsel süreçlerinin de bu görüş kapsamında incelenmesi gerekmektedir. Çünkü çocuğun geliştirdiği ahlaki yargı, sosyal çevre ile etkileşimi sonucu doğar ve bilişsel unsurları da baskın şekilde içerir (Turiel, 1969).

Bilişsel yaklaşıma göre ortaya çalışmalar koyan bilim adamlarından bu bölümde Piaget ve Kohlberg incelenecektir.

2.3.4.1. Piaget

Felsefe ve ruhbilimin öncülerinden sayılan İsviçreli bilim adamı Jean Piaget meslek yaşamının büyük bir bölümünü çocukları dinleyip, gözleyerek ve dünyanın her köşesinden bilim adamlarının aynı konuda hazırladıkları bilimsel yayınları inceleyerek geçirdi. Piaget sonuçta; çocukların, yetişkinlerden çok farklı düşündüklerini ortaya koymuştur.

Piaget asla kendisini bir çocuk ruhbilimcisi olarak görmedi. Piaget bu konuya el atıp onu bir bilime dönüştürünceye dek, tıpkı fizik gibi felsefenin bir dalı olarak ele alınan bilgi kuramı idi. Piaget, bilgiye ulaşmanın birden çok yolu olduğunu ve bunların yargılama yoluna gidilmeden bir bilim adamının titizliğiyle incelenmesi gerektiğini öne süren, bir tür görelî bilgi kuramı oluşturdu. Piaget'den bu yana söz konusu alanın sınırları kadınlara özgü düşünce biçimleri, Afromerkezli düşünce biçimleri ve özellikle de bilgisayara özgü düşünce biçimleri gibi konularla daha da genişledi. Gerçekten de, yapay zekâ ve zekânın bilgi işlem modeli Piaget'ye sanıldığından çok daha fazla şey borçludur.

Piaget'nin geliştirdiği kuramın özünde, çocukların bilgiye ulaşma yöntemlerinin derinliklerine inilmesinin genelde bilginin nasıl oluşup geliştiğine ışık tutacağı görüşü yatmaktadır. Bu görüşün gerçekten de bilginin daha iyi kavranmasına neden olup olmadığı ise Piaget ile ilgili her şey gibi, tartışmalı bir konudur.

Son on yıldır Piaget'nin görüşlerine bilginin beynin içsel bir ögesi olduğu yönünde bir görüşle karşı çıkmaktadır. Ayrıntılı deneyler, yeni doğan bebeklerin Piaget'nin çocukların oluşturduklarına inandığı bilgilerin bir bölümüne doğuştan sahip olduklarını ortaya koyuyor. Ne var ki, bilişsel kuram alanında Piaget'nin günümüzde de dev konumunu koruduğuna inananlar için, bebeğin doğuştan sahip olduğu bilgi ile erişkinlerin sahip olduğu bilgi arasındaki fark öylesine büyüktür ki, yeni buluşlar bu açığı kapatmak söyle dursun, olaya daha da gizemli bir boyut kazandırmaktadır.

2.3.4.1.2. Piaget'nin Gelişim Modelleri

Piaget, öğrenmeyi yaşa bağlı bir süreç olarak kabul eden, zihinsel gelişim kuramına dayalı olarak açıklamıştır. Zihinsel gelişimi açıklamaya yönelik olarak ise çok farklı ve kapsamlı bir bakış açısı ortaya koyarak, bu süreci doğumdan başlayan ve yetişkinliğe kadar devam eden dört dönemde değerlendirmiştir. Ona göre dönemler ilerledikçe çocukların kavrama ve problem çözme yeteneklerinde niteliksel gelişmeler gözlenmekte ve her bir dönem kendisinden önce gelen dönemlerin özelliklerini de içermektedir. Bu dönemler ve bu dönemlerdeki bireylerin bazı özellikleri aşağıda verilmiştir (Turgut, Baker, Cunningham & Piburn, 1997; Yaşar, Ayas, Kaptan & Gücüm, 1998; Kaptan, 1998; Erden, Akman, 2001).

I.Duyusal-motor dönem (0–2 yaş arası): Bu dönemde bebek, farkındalığın hiç olmadığı bir dönemden yakın çevresindeki duyusal motor eylemleri gerçekleştirebilme yetisine sahip, nispeten uygun bir düzene geçer. Bu, pratik bir düzendir ve çevresel fenomenlerin sembolik kullanılışlarından çok, onlara basit algısal ve motor uyumları gerektirir. Duyusal-motor dönemin sonlarına doğru sembolizasyona doğru aşamalı bir geçiş görülür. Doğumdan birinci aya kadar reflekslerin yeterliliğine ihtiyaç vardır. Bu dönemde dahi, Piaget'nin dile getirdiği bebeğin pasif değil aktif bir varlık olarak kendisinin dönüşlü eylemi başlatmasıdır.

Duyusal motor dönemin ikinci aşaması birinci aydan dördüncü aya kadar olan bölümdür. Bu dönemde birincil sirküler tepkiler ortaya çıkar. Bunlar bebeğin bedeni bunlar odağı bedeni olan ve düşünce olmadan, gerçekleşen uyum yerleşene kadar tekrar edilen sirküler eylemlerdir. Bu eylemler amaçsızdır. Birincil sirküler eylemlere sürekli başparmağı emme ya da battaniyeyi parmaklarının arasına alıp oynama gösterilebilir.

Duyusal motor dönemin üçüncü dönemi dört ve sekizinci ayları kapsar ve daimi bir istemliliğin artışıyla kendisini gösterir. Önemli nokta ikincil sirküler tepkilerin gelişmesidir. Bu dönemdeki tepkiler öncelikle vücudu odak almaktan çok çevreyi tanımaya ve nesnelere kullanmasını gerektirir. Bu nedenle ikincil tepkiler olarak adlandırılırlar. Bu dönemdeki eylemlerde sirküler olarak tanımlanırlar çünkü birbiri ardına tekrar edilen eylemlerdir. Örnek olarak karyolasının üzerinde asılı oyuncuğu hareket ettirmek için devamlı kollarını sallayan bir bebek gösterilebilir.

Duyusal motor dönemin dördüncü aşaması sekizinci ve on ikinci ayları kapsar. İkincil tepkilerin eşgüdümünü gerektirir. Araçlar ve sonuçlar net bir şekilde ayırt edilir. İlk kez amaca yönelik hareket eder ve basit sorunları çözmeye başlar. Daha önceleri eylemin ayrı olan şemaları (belli bir sorunu çözmek için kullanılan genel yanıt), bu aşamada ben ve ben olmayan ayrılmaya başlar. Nesne devamlılığı kazanılır. Bebek görüş alanından çıkmış bir nesneyi izlerse, nesnenin kendi eylemlerinden ayrı bile olsa hala nesnel bir varlığının olduğunu fark etmeye başlar.

Nesne devamlılığı dördüncü aşamada tamamen çözümlenemez. Bu dönemde nesnenin hareketleri bir parça karmaşık olursa zorluk çeker. Duyusal motor dönemin beşinci aşaması olan on iki-on sekizinci aylar arasında bebek şu gerçeğin farkına varır. Bir nesne uzamsal olarak yer değiştirirse de hala devamlılığını koruyabilir. Böylelikle nesnenin değişmezliği daha iyi saptanmaktadır. Artık süreklilik bebeğin nesneyi tek belirli bir yerde bulmadaki eski başarısından ayrı şeydir. Beşinci aşamanın bir diğer yönü üçüncü sirküler tepkilerin gelişimidir. Bu tepkiler yeni nesnelere ve olayları tanımada yani bir başka deyişle yeniliği merak etme, üçüncü sirküler tepkinin karakteristiğidir. Aktif deneme yanılma yoluyla bebek hedefe ulaşmanın yeni yollarını bulur. Oysa bu davranışlar dördüncü aşamada daha bir basmakalıptır. Bebek, yeni

değişimle, bu değişimin nesneyi ya da onu edinme yeteneğinin nasıl etkileyeceğiyle ilgilenir.

Altıncı aşama iki yaşa kadar olan aşamadır. Bu dönem açık eylemden örtülü soyut betimlemeye geçişle tanımlanır. Çocuk yakın çevresinde bulunmayan nesnelere betimlemek için soyut sembollerden yararlanabilmektedir. Amaçlı faaliyet için mevcut deneyimin sınırlandırılması azaltılır.

Çocuk birkaç sembolik şekil aracılığıyla o an mevcut olmayan modeli betimleyebilme yetisine sahiptir. Bu dönemde soyut betimleme ve icadın ortaya çıkmasıyla çocuk belirli bir davranışı gerçekten eyleme dönüştürmeden önce eylem ya da durumları simgelerle ifade edebilmektedir. Duyusal motor dönemin bu son aşamasında nesne devamlılığı kavramı daha açık bir biçimde yerleşmektedir. Artık çocuk uzamsal olarak yeri değiştirilmiş nesneyi en son saklandığı yerde değil, en son gözden kaybolduğu yerde arayacaktır.

II. İşlem Öncesi Dönem : (2–7 yaş arası): Kavram öncesi aşama iki yaşından dört yaşına kadar olan dönemi tanımlar ve işlem öncesi dönemin iki alt döneminden biridir. Bu aşamada çocuk dil yeteneklerini ve sembol oluşturma becerisini geliştirir. Belirteçleri (nesnel durum, objelerin yerine geçen kelime ve imgeler) anlamlardan (bu kelime ve imgelerin ima ettiği algılanamayan durumlar-olaylar) ayırt etmeye başlar. Bu dönemde bebek şu gerçeğin farkına varır. Bir nesne uzamsal olarak yer değiştirirse de hala kendi devamlılığını koruyabilir. Sembolik işlevin ortaya çıkması, çocuğu yakın çevrede fiziksel nedenlere göre davranmaktan bağımsız kılar. Sembolik işlev çocuğun geçmiş deneyimini şimdiki durumlara uygulamasına olanak tanır. Bu düzeyin bir diğer temel özelliği modellemenin gittikçe daha az belirgin olması ve artan biçimde içselleşmesidir. Oyun esnasında hayal gücü ortaya çıkar. Çocuk nesnelere, kendileri dışındaki olguların sembolleriymişçesine davranma yetisi geliştirir. (süpürgeyi at olarak kullanabilir) bu düzeyde çocuk gittikçe artan bir biçimde dış dünya ve kendi eylemlerinin soyut betimlemelerini denemeye başlar. Fakat düşünce olgun düşünceden oldukça farklıdır. Örneğin Piaget tarafından “suncretism” olarak tanımlanan birbirinden farklı şeylerin aynı kümelerde toplanması (mutfaktaki tencere, bisküvi, paspas vb. bir gruptur) gibi, kavram öncesi düşünce aynı zamanda benmerkezcidir. Çocuk sadece kendi bakış açısıyla düşünür ve kendini diğer

bir kişinin yerine koyma yetisine sahip değildir. Yani kendisini eleştiremez. Kavram öncesi düşünce aynı zamanda, odaklaşma eğilimindedir. Bir sorunun çok yönlü boyutu asla ele alınamaz. Tekil özellikler çok boyutlu, bütünleşmiş bir modelle, bir araya getirilemez.

Sezgisel aşama, işlem öncesi iki alt bölümün yaklaşık dört yaşından sekiz yaşına kadar olan ikinci aşamasıdır. Bu somut işlemler düzeyine hazırlık dönemidir. Bu dönemde, önceki dönemde olduğundan daha karmaşık düşünceler ve imgeler oluşturulur ve çocuk devamlı kavramsallaştırma yeteneğini geliştirir. Temel bir sınıf ve sınıf oluşturma içerme kavramı yerleşir. Fakat mantıksal ya da ilişkisel nedenlere bağlı değil algısal benzerliğe dayanmaktadır. Örneğin çocuk denizyıldızını türe dayalı karşılaştırma ve sınıflandırma yerine kaya ya da taş benzeri nesnelere olan benzerliğinden dolayı onu bir çeşit taş olarak sınıflandırabilir. Bu dönemin bir başka özelliğide düşüncenin tersine çevrilememesidir. Yani tek yönlüdür.

Bu dönemdeki bir çocuğa aynı miktarda su; önce biraz dar ve sonrada biraz geniş olan bir kaba boşaltılıp çocuğa hangisinde daha fazla su olduğu sorulursa çocuk dar ve uzun olan kabı gösterecektir. Burada algısal olarak bir boyutuna odaklaşan çocuk iki yada fazla boyut arasında düzen sağlama yetisinden yoksundur.

Sezgisel aşamada çocuklar korunumu kavrayamayabilirler. Çünkü nicelik ya da miktar gibi soyut kavramları tanımlama yetenekleri de sorunun algısal nitelikleriyle sınırlıdır. İşlem öncesi dönemdeki çocuk asıl durumu eskisi haline getirecek işlemden haberdar değildir.

III. Somut işlemler Dönemi : (7–11 yaşları arası): Bu dönemde çocuklar mantıksal düşüncünün temellerini atarlar. Bir önceki dönemle arasında hayli fark vardır. Somut işlem dönemindeki çocuk algıya dayalı değişimlere rağmen niceliğin değişmeden kaldığı fikrini kavrar. Yine bu dönemde işlemleri ters olarak düşünebilir. Artık aynı hacimdeki ince uzun kapla geniş kap arasında hacim olarak fark olmadığını bilir.

Bir önceki dönemle ayıran bir başka özellikte ayırt edilen sınıf ve sınıfsal içerme kavramının çocuk tarafından geliştirilmekte olmasıdır. Parça bütün ilişkisinde aynı anda düşünme yeteneğinin gelişmesiyle paralel gelişim gösterir.

Diğer farklar ise; ilişkisel terimleri kullanma yeteneği gelişir işlem öncesi dönemdeki çocuk ilişkisel ifadelerle nesnelere mutlak nitelikleri olarak bakar. (daha koyu veya daha geniş gibi), yine bu dönemdeki çocukta nesnelere ağırlık, büyüklük veya niceliksel başka özelliklere göre sıralama yeteneği vardır. Piaget bu kavramsal yeteneğe “serileme” demiştir. Son olarak ta somut işlemler dönemindeki çocuk bir dizi eylemin soyut betimlemesinden de faydalanabilmektedir.

Somut işlemler somut fenomenlere genelde yakın zamanda meydana gelen durumlara göre yapılır ve düzenlenirler. İhtimali göz önüne alma veya gelecekteki olaylara ya da durumlara değinme daha çok faaliyet alanıyla kısıtlanmıştır.

IV. Soyut İşlemler Dönemi : (11–15 yaş arası): Bu dönemin en genel niteliği gerçeğin tüm olasılıklar dizisinden sadece bir tanesi olduğunu kavrayıştır. Gençlik çağlarındaki usamlama tündengimsel hipotezdir.

Bu dönemdeki düşünce her şeyin ötesinde önerme niteliği taşır. Yani genç birey karşılaştığı ham bilgileri düzenlenmiş ifadelerde veya önermelerde kullanır ve sonra onlar arasında bağlar geliştirir. Aynı zamanda da ara önerme özelliği taşır. Yani, ham bilgiden şekillenen önermeler arasındaki mantıksal ilişkileri gerektirir. Piaget bunları ikinci düzen işlemler olarak ifade eder. Soyut işlem düzeyindeki birey belirli bir sorunu çözmek için kombinasyonsal analiz kullanabilmektedir. Kombinasyonsal analizlerden ve basitleştirici kurallardan faydalanma yeteneği matematiksel düşüncenin alt yapısını biçimlendirir ve üst matematiksel usamlamanın kavranması için kesin bir ön adımdır.

Bu dönemde düşünce mekanizmaları ile zihnin meşgul edilmesi soyut işlem dönemindeki bilişsel işleyişin başlıca özelliği olarak görülmektedir (5).

Piaget'nin çalışmaları; çocukların dönemler arasındaki yaş geçişlerinin değişkenlik göstermesi, gelişimsel dengelemenin az olması, biyolojiye fazla dayalı olması ve uygulamış olduğu klinik yöntemler nedeniyle bazı eleştiriler almıştır.

Piaget'e göre çocuğu çevre ile ilişkiye sokan etkinlik özümleme ve uyma süreçlerini içerir, zekâ da bu özne-nesne ilişkisiyle tanımlanır. Özne ile nesne arasındaki ilk ilişki ikili olmayan (adüalistik) bir farklılaşmamışlık ilişkisidir; bu ilişkide ben ile ben-

olmayan arasında hiçbir ayırım yoktur. Sonra iki yönlü bir hareketle, yani deneyimin değerlendirilmesini sağlayan dışsallaştırma hareketiyle ve zihinsel işleyişin bilincini kazandıran içselleştirme hareketiyle, kendi özerklikleri ve etkileşimleri içinde öznenin kurulması ve dünyanın kurulması gerçekleşir. Piaget'e göre, "zekâ ne benin bilinciyle başlar, ne de nesnelerin bilinciyle; zekâ bunların etkileşiminin bilinciyle başlar ve bu etkileşimin iki kutbunun aynı anda birbirine yönelmesiyle, zekâ kendi kendini örgütlerken dünyayı da örgütler." Başlangıçta her şey özne ve onun eylemi üzerinde odaklaşmıştır; sonra derece derece merkezden ayrılma (decentration) gerçekleşir, böylece özne diğer nesnelere arasında bir nesne olur. Piaget'e göre bu gelişimi belirleyen ilke şudur: Bütünsel bir ben merkezlikten nesnellığe geçiş (Tran-Thong, 1978).

Flavell'e göre, toplumsal biliş, insani nesnelerin ve onların yaptıklarının biliş anlamına gelmektedir. Bu bilişin içinde ben'e, diğer insanlara, toplumsal ilişkilere, örgütlere ve kurumlara, genel olarak insani, toplumsal dünyamıza ilişkin algı, düşünme ve bilgi vardır. Toplumsal biliş insanları ve insanın yaptıklarını konu edinir. Örneğin makineler, matematik, ahlaksal yargılar insani bilişin konuları ve ürünleridir; ama yalnızca sonuncusu insani toplumsal bilişin konusu sayılabilir. Toplumsal biliş kesinlikle toplumsal dünyayı ele alır, fiziksel ve mantıksal-matematiksel olanı değil. Böylece toplumsal biliş alanındaki özel gelişim eğilimleri şu alanlarda ortaya çıkmaktadır: Algılar, duygular, düşünceler, niyetler, ben, kişilik, ahlak.

Bilindiği gibi, Piaget'nin kuramı öncelikle çocukların bilişsel gelişimiyle ve onların fiziksel dünyanın işleyişini anlayışlarıyla ilgilidir. Kuramın temel sayıltısı, insanları ve toplumsal ilişkileri anlamada etkili olan bilişsel etkenlerin fiziksel dünyayı anlamada rolü olan etkenlerle aynı olduğudur. Piaget toplumsal dünyanın çocuğu fiziksel dünyayla aynı biçimde etkilediğini kabul etmektedir. Bu temel kabulleri nedeniyle Piaget'nin modeli -toplumsal deneyimi gelişimin kaynağı olarak kabul etse bile- toplumsal alanla çok az ilgilenmektedir. Günümüzün bilişsel kuramcıları ise Piaget'nin toplumsal deneyimle ilgili görüşünü pek paylaşmamaktadırlar. Onlara göre toplumsal deneyimin çocuk üzerindeki etkisi Piaget'nin sandığından hem daha farklı, hem de daha önemlidir. Toplumsal biliş kavramının ortaya çıkması da işte bunun sonucu olmuştur (Vasta ve ark., 1992).

2.3.4.2. Kohlberg

Ahlaki gelişim ve kurallara uyma alanında çalışma yapanlardan biri de, Lawrence Kohlberg'tir. Kohlberg, ahlaki gelişim kuramında, ahlaki yargının, insan yaşamındaki işlevi çerçevesinde incelenmesi gerektiğini vurgular.

Kohlberg, ahlak gelişimi çalışmasında gerekli ilk adım olarak, "ahlakın" ne olduğunu tanımlamaya önem vermiştir. Kohlberg'in kuramı, en önemli ahlak yapısının "adalet ilkesi" olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yani, ahlakın çekirdeği, adalet ilkesine dayanır ve adalet ilkesi kanunların ötesindedir, çünkü yasa ya da sosyal sözleşmelerin beklentileri bu ilke bağlamında en iyi şekilde anlaşılabilir (Kohlberg, 1976).

Ahlaki yargılama yeteneği, birbirleriyle çatışan taleplerin ve değerlerin bulunduğu bir ikilem durumunda, bütün taleplerin perspektiflerinin üstlenilmesi, dikkate alınması ile her bir perspektiften bakıldığında da, en adil görünen çözümün bulunacağı adalet problemlerinde tesbit edilebilir. Bu, ideal rol üstlenme sürecidir. Bu nedenle Kohlberg'in ahlak gelişimi araştırmaları, adalet problemlerinden oluşan farklı değerlerin çatıştığı ikilemler üzerine oturtulmuştur (Çifçi, 2003).

Kohlberg'in ahlak gelişimi alanında en önemli katkısı ahlak gelişimini Piaget'nin bilişsel gelişimle ilgili ortaya koymuş olduğu evreler üzerine kurması olmuştur. Piaget'nin çocukların kuralları nasıl öğrendiklerini incelemesine karşın Kohlberg, ilkelere dayalı ahlaki yargının gelişmesinde çocuklardan çok ergenler ve yetişkinler üzerinde yoğunlaşmış ve ahlaki gelişim düzeylerini belirlerken, ahlaki değerlendirmeler yapılması gereken hikâyelerden yararlanmıştır. Değişik yaş grupları ve sosyo-ekonomik düzeylerdeki bireylere hikâyeler verildikten sonra, hikâyede anlatılan duruma ilişkin karar vermeleri istenmiştir. Bireyin karar verirken yaptığı değerlendirmeye ve gösterdiği gerçeklere değer vermiştir (Aydın, 2003 s:45).

Piaget'nin çocuklarla yürüttüğü araştırmalarından etkilenen Kohlberg, Piaget'nin ahlak gelişimini iki ahlak evresiyle açıklayan bulgularına kuşkuyla yaklaşmıştır. 12 yaş civarında soyut işlem dönemine ulaşan çocuğun, ahlak gelişimini tamamladığını belirten Piaget'e karşılık Kohlberg, ahlak gelişiminin en azından 16 yaşına kadar

sürüyor olabileceğini, ahlak ikilemleri ile ilgili düşüncelerin ergenlik boyunca gelişmeye devam edeceğini düşünmüştür. Dolayısıyla, Kohlberg'in yaklaşımı, ahlaki mantık yürütme evrelerinin sayısı ve gelişimin son noktası konusunda Piaget'in yaklaşımından farklılaşmaktadır (Kurtines ve Greie, 1974).

Kohlberg, ahlak evrelerini anlamanın ön şartı olarak, kişilik gelişimindeki ardışık düzeni ve bunun ilerleyişini kavramak gerektiğini ifade etmiştir. Bu duruma göre, insanların gelişim gösterdiği mantık yürütme, sosyal algı, zekâ ve sosyal rol süreçleri iyi incelenmelidir (Kohlberg, 1976). Bireyin mantık evresi ile ahlak evresi birbirine paralel ilerler. Ancak, mantık gelişiminin ahlak gelişimi için gerekli bir koşul olmakla beraber yeterli olmadığını belirtmiş ve bunu pek çok bireyin yüksek mantık evresinde bulunmasına rağmen, daha düşük ahlak evresinde olduğu bulgularıyla desteklemiştir (Boyes, ve Walker, 1988).

Kohlberg'e göre rol alma evreleri de, ahlak evreleriyle yakından ilgilidir ve birbirini izleyen sistemlerdir. Bu sistemin son parçası ahlaki davranıştır. Yüksek düzeyde ahlaki bir davranış, mantık yürütmenin yüksek evrelerinden birini gerektirir (Akt. De Mey ve Schulze, 1996).

Kohlberg'in ahlak yaklaşımı, aşağıdaki bazı niteliksel özellikleri göstermektedir (Duska, 1975, Akt. Temel, Aksoy, 2001).

1. Gelişim evreleri adım adım birbirini takip eder. Örneğin, ikinci evrenin egoist bireyi, dördüncü evreye atlayamaz. Birey, yavaş yavaş ikinci evrenin egoizminden kurtularak, üçüncü evrede aile ve akran gibi küçük gruplara yönelir. Daha sonra dördüncü evrede ise, büyük gruplara yönelmektedir.
2. Gelişim, herhangi bir evrede sona erebilmektedir.
3. Bireyin ahlaki yargısı ara sıra, bir üst ya da alt evreye yoğunlaşmakla birlikte, baskın olarak bir evrede yoğunlaşır.

4. Birey, baskın olduğu evre düşüncesinden bir üst düşünceye yöneltilerabilir, ancak bir alt evre düşüncesine yöneltileremez. Örneğin, ikinci evrenin egoist bireyi, cezalandırma korkusunun temel olduğu bir alt evreye yöneltileremez, ancak aile, akranlar gibi gruplara bağlılığa yöneltilerabilir.

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

6. Bilişsel gelişim, ahlaki gelişim için gerekli, ancak yeterli değildir. 12 yaşından küçük çocukların, ahlaki gelişimin üst evrelerine çıkamamalarının nedeni bu evrelerin, soyut bilişsel yetenekler, özellikle soyut muhakeme yeteneği gerektirmesinden kaynaklanır.

7. Empati, ahlaki gelişim için gerekli olmakla birlikte, yeterli bir koşul değildir. Bireyin, toplumun ne olduğunu anlaması ve karşılıklı saygıya dayanan doğru ve yanlış davranışları yargılaması empati yolu ile olmaktadır.

Kohlberg, ahlaki yapının ve kurallara uyma davranışının, ahlaki düşüncenin üç ayrı düzeyinde ve altı evresinde oluştuğunu ve her bir düzeyin diğer ikisiyle bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir. Bu evreler belli bir sıra içinde oluşurlar ve her evre diğerinden nitelik olarak farklılaşır. Her düzey çocuk için bir önceki düzeyden önce özümsemelidir (Aydın, 2003 s.45).

Kohlberg'in ahlaki gelişim evreleri de, Piaget'nin zihinsel gelişim evreleri gibi, özümleme (assimilation) ve uyumsama (accomodadion) sonucu gelişir ve zihinsel gelişim evreleri ile aynı özellikleri gösterir. Buna göre evreler, düşünce yapılarında meydana gelen niteliksel değişikliklerdir. Örneğin, ayrı gelişim evresindeki iki insan aynı değere bağlı olabilir, ancak o değere bağlılık nedenleri farklı olacaktır. Bu farklı düşünce yapıları, bireyin gelişiminde değişmez bir ardışık sıra oluşturur. Bireyler hiçbir evreyi atlatmadan, birinden diğerine geçmektedirler ve kültürel faktörler bu geçişi hızlandırıp, yavaşlatabilmektedir ama sırasını asla değiştirememektedir (Güngör, 2003).

Kohlberg (1976), Piaget'nin kuramından hareketle, toplumun kurallarına itaat ile bazı insanların yaşamlarını sağlıklı biçimde sürdürebilme gereksinimlerinin çatıştığı durumları içeren 10 ahlak ikilemi hazırlamış ve 10–16 yaşlarındaki erkek çocuklarının, ikişer saatlik mülakatlar sırasında bu ikilemleri nasıl yargıladıklarına bakmıştır. Görüşmeler sırasında Kohlberg, esas olarak, deneklerin ikileme “evet” ya da “hayır” demeleri ile ilgilenmek yerine yanıtın altında yatan “mantık yürütme” (dayanak noktaları) ile ilgilenmiştir. Çünkü önemli olan, bireyin öyküde anlatılan soruna çözüm bulurken kullandığı dayanak noktaları ve yaptığı değerlendirmelerdir (Erden, 1997, s; 107).

Kohlberg'in araştırmalarında kullandığı öykülerden biri 'Heinz İkilemi' olarak anılır. Bu hikâye şöyledir (Kohlberg, 1969; Akt. Kurtines ve Greif, 1974; White ve Richard, 1999'dan aktaran: Aydın, 2003, s; 46):

'Avrupa'da bir kadın kanserden ölmek üzeredir. Doktorlar onu tek bir ilacın kurtaracağını söylerler. İlaç o şehirde, bir eczacının bulduğu bir tür radyumdur. Eczacı ilaç için maliyetinin on katı olan 2000 \$ ücret istemektedir (Aydın, 2003, s; 46).

Hasta kadının kocası Heinz, tanıdığı herkesten borç isteyerek ilaç parasının yarısını toplayabilmiştir. Heinz, eczacıya karısının ölmekte olduğunu söyleyerek, ilacı kendisine satmasını, paranın üstünü daha sonra tamamlayacağını anlatır. Ancak, eczacı, 'İlacı ben buldum ve ondan para kazanacağım.' diyerek ilacı satmayı reddeder. Bunun üzerine çaresi kalmayan Heinz eczaneye gizlice girerek ilacı çalar.

- Heinz, ilacı çalmalı mıydı? Gerçekte bu, doğru bir davranış mıdır? Niçin?
- Eğer başka bir yolu yoksa karısı için ilaç çalmak, bir kocanın görevi midir? İyi bir koca bunu yapar mı?
- Eczacının kârını sınırlayan bir yasa olmasa bile, bu kadar çok para istemeye hakkı var mıdır? Niçin?
- Koca, kendisini karısına yakın hissetmiyor, ona şefkat duymuyorsa ilacı yinede çalmalı mı?
- Kanserden ölmek üzere olan Heinz'in karısı değil de yakın arkadaşı olsaydı ve arkadaşının ilacı temin edecek bir yakını olmasaydı, Heinz bu durumda arkadaşı için ilacı çalmalı mıdır? Niçin?
- Karınızın hayatını kurtarmak için siz olsaydınız ilacı çalar mıydınız?
- Kanserden ölen siz olsaydınız ve ilacı çalacak kadar gücünüz olsaydı, ilacı kendiniz için çalar mıydınız?

Kohlberg, yukarıda verilen örnek öykü ve diğer öyküleri ile yaptığı çalışmalarını sonucunda, insanların altı ahlaki yargı evresi geçirdiklerini belirtmiştir. Bu altı evreyi, üç gelişim düzeyi içinde açıklamıştır. Bu düzeyler;

- I. Gelenek-öncesi düzey,
- II. Geleneksel düzey,
- III. Gelenek-ötesi düzey.

Bu düzeylerden her biri, daha öncede belirttiğimiz gibi, kendinden önceki düzeye dayanmakta ve kendinden sonraki düzey içinde bir temel oluşturur. Yani evreler, hiyerarşik bir bütünleşme içerir.

2.3.4.2.1. Kohlberg'in Ahlaki Yargı Düzey ve Evreleri

Düzey I. Gelenek-Öncesi Düzey:

Bu düzey, Piaget'in "Ahlaki gerçeklik (dışa bağımlılık)" döneminin özelliklerini gösterir ve çocuğun, iyi-kötü, doğru-yanlış konusundaki yargıları, kendisinin yakınında bulunan ve fiziksel üstünlüğe sahip, genellikle anne-baba gibi otoriter kaynaklarına dayanır (Güngör, 2003). Bu aşamada, başkalarına ilişkin betimlemeleri de geniş ölçüde dış etkenlerden kaynaklandığı için, doğru ya da yanlış olanı yargılamak için çocuğun kullandığı ölçütler, içsel olmaktan çok dışsaldır. Özellikle, çocuğun eylemlerinin doğru ya da yanlış oluşunu belirleyen, bu eylemlerin sonuçlarıdır (Kohlberg, 1984). Bu düzeydeki çocuklar, insan yaşamının değerini, sadece kendi ihtiyaçlarını karşılayacak bir araç olarak görürler ve kendi gereksinimlerini ön planda tutarak, ihtiyaçlarını tatmine yönelirler. Hareketlerinin sonuçlarını görebilme yeteneklerine rağmen, bakış açıları egoisttir (White ve Richard, 1999).

Evre 1: Ceza ve Boyun Eğme: Bu evrede çocuk, eylemlerinin doğru veya yanlış olup olmadığına, bunların fiziksel sonucuna göre karar verir. Cezalandırıldığı takdirde davranışı yanlış, cezalandırılmadığı takdirde ise, bu davranış doğru olacaktır. Az zarar veren davranış, çok zarar verenden daha iyidir. İki bardak kıran, bir bardak kırana göre daha kötü bir iş yapmıştır. Bu evrede birey, kendisinin merkezi olduğu bir dünyada yaşıyor gibidir. İyi davranış, bireyin istediği ve hoşuna giden davranıştır. Başkalarının da ilgileri ve ihtiyaçları olabileceğini düşünmez. Onların ihtiyaçları ile ilgili değildir. Bu evredeki biri için önemli olan, başının derde girmemesidir.

“Yapmamalıyım, çünkü cezalandırılmak istemiyorum” (Kulaksızoğlu, 2001). Çocuklar, bu evrede, kendilerini henüz bir toplumun üyesi olarak algılamazlar ve ahlakı, kendilerinin dışında bir olgu olarak görürler. Çocuklar, kuralların büyük insanlar tarafından konulduğunu ve kendilerinin, bu kuralara uyması gerektiğini düşünürler (Kohlberg ve Turiel, 1991). Kohlberg’e göre bu evrede, otorite, fizyolojik bakımdan güçlü görülmekte ve dolayısıyla bu erişilmez gücün oluşturduğu sabit ve durağan kurallar dizisine, sorgusuz sualsiz zorunlu bir itaat görülmektedir. Doğruya ulaşma nedeni sorulduğunda “cezadan kaçma” ya da “otoritenin üstün gücüyle” ilgili yanıtlar verir (White ve Richard, 1999).

Evre 2. Bireysellik, Amaca Yönelik Değiş Tokuş: Bu evrede birey çıkarlarını ön plana alarak, kendi ihtiyaçlarını tatmin eder. İnsan ilişkilerinde “çıkara dayalı alışveriş” söz konusudur. Bu aşamada belirgin düşünce eşitlik olduğu için, “iyilik ya da kötülüklerin karşılıklı eşit paylaşımı” ahlak anlayışının temelini oluşturmaktadır. Doğru olan, kurallara gereksinimleri karşıladıkları sürece uymak, ihtiyaca dayalı adil değiş tokuşlar ve anlaşmalar yapmaktır. Her şey karşılıklıdır (Çileli, 1986). Doğruyu yapma nedeni, kendi gereksinim ve çıkarlarına hizmet etmektir. Öyleyse bu evreye “araşsal amaç evresi” de denilebilir (Yapıcı, 2005). Bu evrede çocuk, otoritenin de hata yapabileceğini somut olarak kavramaya başlar. Böylece, otoritenin daha önce düşündüğü gibi güçlü olmadığını anlamaya başladığında, topluma karşı yeni bir bakış açısı kazanır ve yavaş yavaş kendini diğer insanların yerine koyar. Herkesin kendine özgü çıkarların peşinde olduğunu ve bu farklı çıkarların çelişki yarattığını, bu nedenle de doğrunun ve adaletin görece olduğunu fark etmeye başlar. Ancak, bu evrede düşünce hala somut seviyededir, birey için doğru davranış, o kişiye haz veren davranıştır (Kohlberg, 1976). Bu evreye uygun örnekler şunlar olabilir (Atıcı, 2004, s.223). “Senin kamyonunla oynamama izin verirsen, sana bisikletimi ödünç vereceğim.” “Eğer bu akşamki filmi izlememe izin verirsen ben de ödevlerimi şimdi yapacağım”.

Düzyey II. Geleneksel Ahlak Düzyeyi:

Bu düzyeydeki birey, gelenek öncesi düzyeyin egoist bakış açısından, grup değerlerini ve kurallarını bilişsel açıdan tanıma düzyeyine geçiş yapar. Birey, kişiler arası iyi

ilişkiler kurma eğilimine yönelir (Ersoy, 1997). Geleneksel düzeyde diğer insanlar tarafından kabul edilen, benimsenen ve takdir edilen davranışlar doğrudur. Bu düzeydeki birey, ailesinin, grubunun ya da milletinin beklentilerini kendi doğruları olarak kabul eder. Birey, yalnızca, toplumun veya otoritenin kurallarına, beklentilerine, geleneklerine uymakla kalmaz aynı zamanda, bu düzeydeki kuralları destekler, haklı görür ve kurallara sadakat gösterir. Bu noktada, yalnız toplumsal düzene uymak değil, bu düzeni korumak, desteklemek ve bu düzenin kurum ve gruplarıyla özdeşleşmek de önem kazanır (Çileli, 1986; Kohlberg, 1976). Geleneksel düzeye geçişte en önemli bilişsel farklılık, rol alma ya da empati kurma becerisinin oluşup gelişmesidir. Birey, kendisini, düşünce düzeyinde bir başkasının yerine koyar ve olaylara onun bakış açısı ile bakar (Turiel, 1974). Bu düzeydeki bireyler, aile üyelerinin şefkati ve empatisi sayesinde, insan yaşamının değerini anlarlar. Başkaları tarafından sevilmemekten ve onaylanmamaktan kaçınır. (White ve Richard, 1999). Kişi bu düzeyde, diğer insanların da benzer istek ve duygulara sahip olabileceklerini düşünür ve bazı sosyal sistemlerin gerekliliğine inanır.

Evre 3. Kişiler Arası Beklentiler, İlişkiler ve Kişiler Arası Uyma (İyi Çocuk Yönelimi): Bu evrede iyi davranış, başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan ya da onlar tarafından takdir edilen davranışlardır. İyi olmak; başkaları ve onların duyguları ile ilgilenmek, karşılıklı ilişkileri sürdürmek, sadık ve güvenilir olmak, minnettarlığı sürdürmek, beklentiler ve kurallar doğrultusunda davranmaktır. İyi olmanın yanında, diğer insanlarla olumlu ilişkileri destekleyen kuralların ve otoritenin devamlılığını sağlamak da önemli görülür. Davranışlar, ilk defa niyete göre değerlendirilmeye başlanır. İkinci evredeki “mutlak eşitlik” yerini “adalet” anlayışına bırakır ve dolayısıyla üçüncü evredeki bir birey, hem kendi gözünde, hem de başkalarının gözünde iyi bir insan olma gereksinimi hisseder ve kendini başkalarının yerine koyarak iyi davranılmayı bekler. Başkalarınca sevilmemek ve onaylanmamak kaçınılması gereken bir davranış biçimidir (Kulaksızoğlu, 2001; Ersoy, 1997).

Evre 4. Toplumsal Sistem ve Vicdan: Bu evrede ahlak, paylaşılan standartları, hakları ve sorumlulukları benimseme ve yerine getirme olarak tanımlanır. Birey için doğru davranma, toplumsal düzeni korumak, toplumun ve grubun refahı doğrultusunda davranmaktır. Bu evrede kanunların korunması, bağlı olunan kurum,

grup veya topluma katkıda bulunmak ve başkalarının beklentilerine saygı duymak gerekli görülür. Bu yönde davranmanın gerekçesi, bir bütün olarak toplumun sürekliliğini sağlamak, “herkes yaparsa ben neden yapmayayım?” mantığı ile sistemden doğabilecek bozulmalardan sakınmak ve toplumun ön gördüğü sorumlulukları yerine getirmek için, kendini vicdanen sorumlu hissetmektir (Adams, 1995; Kulaksızoğlu, 2001). Kişiler arası ilişkiler, sosyal yapı içindeki yerine göre belirlenir. Kural ve otoriteye itaat yerine, kural ve otoriteyi sürdürmek esastır.

Bu evrede, gruba bağlılık, kişisel ilişkiler ve iyi niyet tek başına yeterli değildir. Birey, yasaların toplumun iyiliği için var olduğunu bilir ve kendi huzuru için yasalara katı bir biçimde bağlanır. Her yasanın, istisna göstermeksizin herkese aynı şekilde uygulanmasının eşitlik ilkesinin temelini oluşturduğunu kabul eder (Kulaksızoğlu, 2001).

Düzy III. Gelenek-Ötesi (İlkeli):

Bu düzeyde, insan yaşamı, kutsal ve evrensel bir doğru olarak algılanır ve insan haklarının gözetildiği evrensel değerler benimsenir. Bu düzeyde birey, ahlaki otonomiye geliştirir ve diğerlerinin doğruların saldırmaktan kaçınır (White ve Richard, 1999). Bu düzeyde, geçerliliği olan ahlak değerleri ve ilkeleri, bunları ortaya koyan grup ya da kişilerin yetkilerinden ve kişinin bu gruplarla özdeşleşmesinden bağımsız olarak tanımlanır. Bu düzeydeki birey, toplumun kurallarını anlar, kabul eder, aynı zaman da kuralların oluşturduğu genel ilkeleri yapılandırabilir, kavrayabilir ve gerektiğinde ilkelere bağlı olarak kuralları değiştirmeye çaba harcar ve daha iyi bir toplum yaratabilecek ilke ve değerlerle ilgilenmeye başlar.

Evre 5. Toplumsal Sözleşme ya da Yararlılık ve Bireysel Haklar: Bu evredeki birey için doğru olan davranış, insanların farklı düşünce ve değerlere sahip olduğunu bilme, bu göreceli değerleri toplumun üzerinde değerler oldukları için koruma, yaşam ve özgürlük gibi temel hakları çoğunluğun görüşüne ters düşse bile korumaktır. Bununla birlikte, bu temel haklara herhangi bir müdahale olduğu takdirde, demokratik süreçleri işleterek hakların tekrar kazanılmasını sağlamaktır. Bu evredeki bireyin, toplumun üstünde bir bakış açısı vardır. Kanunlar, sosyal düzeni korumak, temel yaşama ve özgürlük haklarını güvence altına almak için gerekli görülür. Kanunlara,

çoğunluğunun haklarını koruyacağı ve herkesin refahı için uyulur. Eğer, kişinin ihtiyaçları ile toplumsal kanunlar arasında bir çatışma ortaya çıkarsa, kişi, kanun ve sözleşmelerin önce geldiğine inanır. Kişi, adaletli olmayan yasalara boyun eğme yerine, bunları değiştirmeyi doğru bulur. Yasaların çoğunluğunun, insan haklarını korumak için yapıldıklarını kabul etmekle birlikte, işlevsiz ya da yetersiz olan ve insan haklarını korumakta aciz olan yasaların değiştirilebileceğine inanır. Bu evredeki birey, başkalarının haklarını çiğnemekten kaçınır (Hoffman, 1970; Kulaksızoğlu, 2001).

Evre 6. Evrensel Ahlak İlkesi: Beşinci evrede, iyi bir topluma sahip olmak için, temel bireysel hakları korumak ve demokratik süreçlerle anlaşmazlıkları bir karara bağlamak gereksinimine dikkat çekilirken, Kohlberg, demokratik süreçlerin tek başlarına “adaletli” sonuçlar doğuramayacağını belirtmiş ve daha ileri bir evre olması gerektiğine inanmıştır (Boyes, 2008). Altıncı evrede, “tersine çevrilebilirlik” ve “evrenselleştirilebilirlik” felsefi kavramlar öncelikli olarak yer alır. Tersine çevrilebilirlik kavramı, hak ve görevlerin yer değiştirmesine dayanan mantıksal bir anlayışın simgesidir. Bir kimsenin hakkı, diğer bir kimsenin görevini belirtir; bir kimsenin görevi de, bir diğerinin haklarıyla ilişkilidir. Çelişkili durumlarda, bu görünüm tersine çevrilebilir yani empati yoluyla, adil, dengeli çözümler bulunabilir. Evrenselleştirilebilirlik kavramında ise, tersine çevrilme yoluyla verilen adil ve dengeli kararın, herkesçe paylaşılan ve benimsenen adalet anlayışını simgelediği belirtilmektedir (Onuf, 1987).

Bu ileri evrede, doğru ve yanlış, sosyal düzenin yasa ve kurallarıyla değil, kişinin kendi vicdanıyla ve kendi geliştirdiği ahlak ilkeleriyle tanımlanır. Bu ilkeler, somut ahlak kuralları olmayıp, genel soyut ilkelerdir. Bu ilkeler, evrensel adalet ilkelerini, insan haklarının eşitliğini ve bireysel bir kişi olarak insanın onuruna duyulan saygıyı içermektedir. İnsanlar, araç değil, amaçlardır. Ahlaki prensipler, kurallardan farklıdır. Kurallar özeldir, ahlaki prensipler geneldir. En önemli ahlaki prensip; adalet, eşitlik ve başka insanların haklarını korumaktır. Bu prensipler herhangi bir yasadan daha önemlidirler (Kağıtçıbaşı, 1996; Kulaksızoğlu, 2001).

Beşinci evredeki birey sosyal çıkarlarını düşünürken, altıncı evredeki bireyin düşüncesinde, mantıki bir kavrayış, evrensellik ve tutarlılık vardır (Temel, Aksoy, 2001). Bu evredeki birey, insanların sonlu varlıklar olduğunu ve onlara, bu gerçek bağlamında davranılması gerektiğini düşünür. Hayatın değeri, her türlü kişiler arası ilişkiden öte görülür (Çileli, 1986). Bu evredeki bireylerin sahip olduğu ahlaki inançlar, çoğu zaman toplumdaki çoğunluk tarafından kabul edilen sosyal düzenle çatışma halindedir. Vietnam savaşına karşı gösteri yapan ve şiddete karşı olan öğrenciler, gelenek ötesi dönem özelliği göstermektedirler (Karakavak'tan aktarım Atıcı, 2004).

Özetleyecek olursak, I. ve II. Evre küçük çocukların özellikleridir. Kohlberg'e göre III. ve IV. evrede buna dâhildir. Günümüz dünyasında birçok insanın görüşüne göre, yetişkin bireylerin çoğunluğu da bu gruptadır. Hatta yetişkin nüfusun % 20- 25'inden fazlası son iki evreye ulaşamaz bile, sadece % 5 ile 10'u altıncı evreye ulaşabilmektedir (Berkovitz, 1964, s; 87–89).

Sonuç olarak Kohlberg'in, Piaget'in etkisinde olduğunu söylemekle beraber, teorisinin; psikoloji, felsefe ve pedagoji ile ilgili olarak şimdiye kadar olanların en kapsamlısı olduğunu söylemek mümkündür (Berkovitz, 1964, s; 98).

2.4. ÇOCUKLARDA KURAL BİLİNCİNİN GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

2.4.1. Kalıtım ve Çevre

Gelişim; kalıtım ve çevrenin etkileşmesi sonucu ortaya çıkar. Bu gelişimi kalıtım mı, yoksa çevre mi daha çok etkiler sorusunu ortaya atar. Örneğin; çocuğun ana babasından birine benzemesi kalıtımın daha fazla etkili olduğunu, çocuğun dil gelişiminde ve toplumsal davranışlarında çevrenin daha fazla etkili olduğunu gösterir.

Annenin yumurtası ile babadan gelen spermin döllenmesi sonucu “zigot” oluşur ve insan yaşamı başlamış olur. Her hücre gibi, döllenmiş hücrenin de başlıca üç kısmı vardır: (1)Çekirdek, (2)Stoplazma ve (3)Zar. Kalıtım bakımından önemli olan çekirdektir. Çekirdeğin içerisinde kromozom vardır. Yumurta ve spermde bulunan

23'er adet kromozomun birleşmesiyle zigotun çekirdeğinde 46 adet kromozom bulunur. Bir kromozomda 20.000 gen vardır. Genlerin yapıtaşı DNA aminoasitleridir. Bütün kalıtsal özelliklerle ilgili kodlar DNA'dadır. Yüzlerce yumurta ve spermde sadece bir tanesi döllendiğinden dolayı aynı anne ve babadan farklı özellikte çocuklar doğar. Annenin cinsiyet kromozomu "X", babanın cinsiyet kromozomu "X" ve "Y"dir. Dişinin (X)'i erkeğin (Y) kromozomu birleşince (XY) kromozomlu erkek, dişinin (X)'i erkeğin (X)'i birleşince (XX) kromozomlu kız birey oluşur. Genotip ve fenotip canlının kalıtsal yapısını tanımlar. Genotip canlının ana babasından kalıtımla sahip olduğu genetik kodlamaların genelidir. Fenotip kişinin genotip 'inin göstergesidir. Hormonlar: Endokrin bezlerinden salgılanan hormonlar kan ile vücuda yayılır. Vücut büyüklüğünü, iç dengeyi ve üremeyi sağlar. Büyüme ve gelişmeyi ayarlar. Hipofiz Bezi: Hipofiz hormonları diğer endokrin bezlerinin salgılarını denetler. "Somatotropin" hormonu büyüme çağından sonra fazla salgılandığında el ayak ve kafatası kemikleri fazla büyür. Bu anormallik akromegalidir. Tiroit ve Paratiroit Bezi: Tiroksin hormonu vücut metabolizmasını düzenler. Küçük yaşlarda fazla salgılanması "kretinizm" denilen cücelik ve zekâ geriliğine sebep olur. Erişkinlerde az salgılanırsa metabolizma yavaşlar ve vücut ısısı düşer. Paratiroit bezi vücudun fosfor dengesini, kemiklerin gelişmesini, kasların ve sinir sisteminin çalışmasını etkiler (www.genbilim.com).

Böbrek Üstü Bezleri: Kortizol; kan şekerini arttırır, karbonhidrat, protein ve yağ düzenler. Adrenalin ve Nöradranalin; heyecan, korku, sinirlenme, üzüntü vs. gibi olaylarda salgı artar. Kandaki seviye artar, kalbin atışı hızlanır, kan basıncı yükselir. Nöradranalin ise etkilerin etkisini azaltır ve fazla yorulmamayı sağlar. Adrenal Eşey Hormonu; fazla çalışırsa erkeklerde erken ergenliğe girme, kızlarda ise ses kalınlaşır, sakal çıkar, erkeksi özellik görülür.

Eşeysel Bezler: Dişilerde çift yumurtalık ergenlik dönemine ulaştığı östrojen ve progesteron hormonları salgılar. Östrojen ses gelişimini, üreme organlarının gelişimini, dişye özgü vücut yapısını kazandırır. Progesteron gebeliğe hazırlar. Erkeklerde testosteron hormonu ile sakal, bıyık çıkması, sesin kalınlaşması, kemiklerin gelişmesi ve kasların yapısını belirler (Binbaşoğlu, C; 1995).

Çevre; Doğum öncesi ve doğum sonrası gelişimi etkileyen çevre faktörleri kalıtım bağlamında sahip olan özelliklerin ortaya çıkmasını sağlarlar.

Hastalık: Anne hamileyken şeker hastalığı, yüksek tansiyon, şişmanlık gibi metabolizma hastalıkları geçirirse ölü doğum ve düşüklere sebep verir. Eğer kızamık, grip, suçiçeği gibi hastalıklar geçirirse sağır, kör, geri zekâlı, kalp rahatsızlığı olan bebekler doğar.

Kimyasallar ve Çevre Kirliliği: Doktor denetimi dışında kullanılan muhtelif ilaçlar, sigara, çevre kirliliği düşük kilolu bebek doğumlarına ve düşüklere sebep olur.

Beslenme: Annenin kötü beslenmesi fetüs'ü olumsuz etkiler.

Stres: Anne hamileyken stres, aşırı uyarılma, aşırı heyecan ve korku yaşamışsa fetüs'te damak, dudak gelişimini aksattırır. Düşük kilolu, sinirli ve sindirim sorunları olan bebekler doğar.

Gelişimi etkileyen dış etkenler; özdeksel(maddi) ve tinsel(manevi) olmak üzere iki büyük kısım'a ayrılır. Özdeksel olarak aldığı besin önemlidir. Çocuğun özellikle ilk yaşlarda iyi besine gereksinmesi vardır. Et, süt, yumurta gibi hayvansal besinler çocuğun beslenmesinde büyük rol oynar. Vitaminler beden en önemli organı olan iç salgı bezlerinin çalıştırıcılarıdır. Bunlar sebzelerden ve meyvelerden alınır. A vitamini görme işinin olması için; B vitamini sinir sisteminin sağlığı için; C vitamini beden hastalıklara karşı direncini arttırmak için; D vitamini kemiklerin sertleşmesini sağlamak için gereklidir.

Tinsel etkiler; üzüntü ve kaygı gibi duygu ve coşku halinde kişinin iştahı etkilenir. İştahın azalması beden zayıflamasına sebep olur (Yavuzer, H; 2002).

Diğer Faktörler:

Yetiştığı kültür, akrabaları, ailesi, arkadaş çevresi, okulu, ana baba tutumu, doğum sırası, cinsiyet, göç olgusu, boşanmalar.

Anne ve babanın özgeçmişleri ve kendi anne babalarının tutumları onların davranışlarını etkiler. Otoriter aileler çok baskıcı olabilir ve çok hoşgörülü ailelerde vardır bunlar çocuğu etkiler (Bacanlı, H; 1999).

2.4.2. Anne-Baba Tutumları

Anne baba olmak toplumsal hayat içinde önemli bir geçiş sürecidir. Bireyler çocuk sahibi olduklarında çekirdek aile olarak kabul edilirler. Bu geçiş birçok toplumda çok önemsenir. Çocuk sahibi olmaya karar verme sürecinde hem toplumsal kurallar hem de anne-baba adaylarının hazır hissetmeleri belirleyicidir. Birçok toplum anne-baba olmayı teşvik ederken bir yandan da anne-baba adaylarının çocuk eğitimi ve gelişimi konusundaki bilgilenmeleri geleneksel yöntemlerin kullanılması yoluyla gerçekleşir. Özellikle bizim toplumumuzda aile büyükleri çocuğun nasıl büyütülmesi ve nasıl eğitilmesi gerektiği konusunda söz sahibidirler. Anne-baba adayları da bu konuda bilgi ve deneyime sahip olmadıkları için kendilerinden daha deneyimli kişilerin yöntemlerini uygulamayı tercih ederler. Yapılan araştırmalar birçok anne-babanın yeterince hazır hissetmedikleri ve bilgi sahibi olmadıkları halde sırf “olması gerektiği” için çocuk sahibi olduklarını göstermektedir. Bu da sonrasında hem çocukla ilişkide hem de onun eğitimi ve gelişimiyle ilgili problemlerin çözümünde anne-babaların sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır.

Aslında anne-baba olmak çok ciddi hazırlık gerektiren bir durumdur. Anne-baba rolü çok fazla sorumluluk isteyen, geri dönüşü olmayan, birçok bilgi ve beceri edinmeyi ve sosyal anlamda birçok fedakârlıklar yapmayı gerektiren bir roldür (Temur, B. 2004)

İnsanların çok büyük bir kısmı nasıl anne baba olacağını yine kendi anne ve babalarından öğreniyorlar. Kuşkusuz çocuklarıyla çeşitli yollarla etkileşim kuran birçok kişi görmüşüzdür. Ama biz en çok kendi anne babamızın kullandığı yöntemleri tanırız ve büyük olasılıkla bunarlı kendi çocuklarımızda kendiliğinden uygularız. Bazı

bireyler ana babalarının disiplin tekniklerinin yanlış olduğuna bilinçli bir biçimde karar verirler ve onları asla kopya etmemeye kararlıdırlar (Gardiner, H Gander, M; 2007).

Her ana baba, her çocuk biriciktir. Var olan kurallar dizisini izlemek bu bireyselliğe uygun düşmez. Genel kavramlar ve ilkeler yararlı olabilir, ama bunların özel bir duruma nasıl uygulanacağı bu durumun biricik yönleri ve ilgili bireyin özellikleri tarafından belirlenir. Ana baba olmak için iyi donanmamış insanların büyük olasılıkla yetişkinliğe uyum sağlamada sorunları olacağı ve sonuçta herkese zararı okunacak çocuklar yetiştireceği gitgide daha fazla ortaya çıkmaktadır. Bundan başka uygunsuz ya da toplum dışı davranış, tutumlar ve duygular bir kez bireye yerleştiğinde onları saf dışı etmek son derece zor olacaktır. Ne yazık ki ana baba olmaya iyi hazırlanmamış bireyler çoğu zaman erken yaşta çocuk yapmakta ve bilgilerini yada becerilerini geliştirme olanaklarından yararlanamamaktadır (Gardiner, H. Gander, M.; 2007).

Çocukların anne babalarına ait tüm değerleri aldıklarını düşündüğümüzde, kuralları uyma eğiliminde anne baba tutumlarının almış olduğu büyük önem bir kez daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

2.4.3. Cinsiyet

Çocuklarda kurallara uyma eğilimi konusunda cinsiyetin nasıl bir etmen olduğunu anlamak için yapılan deneylere ve araştırmalara göz atmak gerekmektedir.

Burada tartıştığımız araştırma türünün temeli, psikoloji ile biyoloji bilimlerinin en büyük ortak alanını temsil eden davranışsal genetik alanındadır. Davranışsal genetik, genetik etkenlerin davranışı ve gelişimi nasıl etkilediğini anlamayı amaçlar (Gardiner, H. Gander, M.; 2007).

Bugün içinde yaşadığımız hızla değişen dünyada, çocukların kişiliklerini ve toplumsal davranışlarını derece derece geliştirirken karşılaştığı gelişim görevlerinden biri uygun erkek ya da kadın rolünü öğrenmektir.

Cinsiyet rolü terimi, eril (masculine) ya da dişi (feminine) olarak etiketlenebilen davranışları, tutumları, değerleri, düşünme biçimlerini, konuşmayı, oturmayı ya da yürümeyi, giyinmeyi ve kişinin bedenini süslemesini kapsar. Çocuklar kimliklerini erkek (male) ya da dişi (female) olarak anlamayı öğrenirler; iki rolü nelerin oluşturduğuna ilişkin kavramları geliştirir ve bunlara uygun davranışları benimserler. Birey hangi milletin, etnik grubun ya da mezhebin içinde doğarsa doğsun başta belirlenen bu rolü hayatı boyunca taşıyacak ve ona uygun davranmak durumunda kalacaktır (Baymur, F;1972).

Ana babalar, öğretmenler, kardeşler ve başkaları çocukların yalnızca kendi cinsiyet rolü tanımlarına uymalarını beklemekle kalmazlar; kızları kız gibi, oğlanlarında oğlan gibi davranmaya özendirirler ve tersini de davranışı görmezlikten gelerek ya da açıkça eleştirerek önlemeye çalışırlar (Gardiner, H. Gander, M.; 2007). Böyle bir sosyal baskı ile büyüyen çocuk mutlaka cinsiyetine göre davranışlarda bulunacak ve rolünün gereği bazı kurallara çok daha fazla uyma eğilimi gösterecektir.

2.4.4. Eğitim

Çocuk eğitiminin iki sacayağı bulunmaktadır. Bunlardan biri aile diğeri okuldur. Ancak çocuk gelişimin en kritik dönemleri olan ilk çocukluk çağı özellikle ülkemiz gibi gelişmekte olan ya da az gelişmiş ülkelerde aile yanında geçmektedir. Dolayısıyla bu en kritik dönemde çocuğun gelişiminin doğru yöntemlerle gerçekleştirilebilmesi sorumluluğu ailelere kalmaktadır. Ailelerin profesyonel olarak bir çocuğun gelişim aşamalarını bilmesi ve ona göre çocuğunu yetiştirmesi tabii olarak çok zordur (Aydın,2005). Bu noktada ebeveynlerin kendi anne-baba gelişimlerini sağlama sorumluluğunu üstlenmeleri beklenmektedir.

Okul çağı başladıktan sonra, anne ve babalar bu sorumluluğu öğretmenler ile paylaşmaktadır. Öğretmen formasyonu gereği, çocuğun gelişimsel özelliklerini bileceğinden ve ona göre bir yaklaşım içinde bulunacağından, eğitimsel açıdan bu süreç daha verimli geçecektir.

İlköğretim süreci içindeki çocukların, hem okulda hem de diğer sosyal alanlarda var olan kurallara uyma eğilimlerini ve davranışlarını olumluya çevirecek olan bir eğitim sisteminin varlığı, biz tüm eğitimcilerin öncelikli arzularından biridir.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çapan (2005), 3.11 yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre incelenmesi isimli yüksek lisans çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3,4 ve 6 yaş, ilköğretim kurumuna devam eden 7 yaş (1. sınıf) ve 11 yaşlarındaki (5. sınıf) çocukların ahlaki yargılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu amaca yönelik bir Ahlâki Yargı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek 'ikilem', 'kasti kaza', 'yardımlaşma', 'kültürel paylaşım' ve 'kural' alt boyutlarından oluşmaktadır. Her bir alt boyutta bir hikâye ve ona ait sorular bulunmaktadır. Her bir hikâye çocuklara okunduktan sonra 3 ayrı grupta soru sorulmaktadır. Birinci gruptaki sorular çocuğun okuduğunu anlayıp anlamadığını sınımaya yöneliktir. İkinci ve üçüncü grup sorularda ahlaki akıl yürütme ve kendini karşısındakinin yerine koyabilme becerileri sınımanmaktadır.

Araştırmada 363'ü kız 384'ü erkek olmak üzere 747 kişilik örneklem grubuyla çalışılmıştır. Örnekleme oluşturan çocukların 80 tanesi 3 yaş, 125 tanesi 4 yaş, 113 tanesi 6 yaş, 204 tanesi 7 yaş (ilköğretim 1. sınıf) ve 225 tanesi 11 yaş (ilköğretim 5. sınıf) grubundadır. Bu çocukların 280 tanesi tek çocuk, 467 tanesi ise 1 veya daha fazla sayıda kardeşi olan çocuklardır.

Ahlaki Yargı Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda maddelerin 5 alt boyut içinde toplandığı ve ölçeğin % 80 oranında ahlaki yargı düzeyini ölçebilir nitelikte bir ölçek olduğu sonucuna varılabilmektedir. Maddelerin hangi alt boyutlar içinde yer aldığını belirlerken minimum açıklama yüzdesi. 50 olarak kabul edilmiş ve her bir hikâyeye ait maddelerin ilgili alt boyut içinde yer aldığı tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa değerinin. 69 olarak sınırdan görülmesi madde sayısının azlığından kaynaklanmış olabilir.

Ahlaki Yargı Ölçeği toplam puanlarında yaş, yaş grupları, kardeşi olup olmama, kaçınıcı çocuk, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, 7 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitimi alıp almama, yaş ve ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuş. Cinsiyet, yaş ve 6 cinsiyet, yaş ve kardeşi olup olmama, kardeş sayısı, yaş ve anne öğrenim durumu, yaş ve baba öğrenim durumu, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ahlaki Yargı Ölçeği alt boyut puanlarında yaş, cinsiyet, kardeşi olup olmama, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk, anne öğrenim durumu, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuş, baba öğrenim durumu, 7 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitimi alıp almama değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Elde edilen bulgular ışığında yorumlar yapılmış ve ölçeğin, çocukların ahlâki yargı düzeyinin ölçülmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, Piaget'nin temel önermelerinin halen devamlılığını koruduğu, ahlaki gelişimde bilişsel gelişime paralel olarak sıralamanın değişmediği ancak üst düzeyde ahlaki yargıda bulunma yaşında değişmeler olabileceği görülmüştür.

Tetik (2006), ilköğretim çağı çocuğunun ahlâk gelişiminde manevi değerlerin etkisi, isimli yüksek lisans çalışmasında, genel hatlarıyla manevi değerlerin ilköğretim düzeyindeki çocuğun ahlâk gelişimine etkisini incelemektedir. Bu doğrultuda 11-12 yaş dönemindeki çocuğun ahlâk gelişiminde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde aldığı eğitimin etkisi araştırılmıştır.

Araştırmasına başlarken varsayımlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1-Manevi değerlerin insan hayatında önemli bir yeri olduğu; 2-Manevi değerlerin oluşmasında din önemli bir etken olduğu; 3-İlköğretim çağı çocuğunun sahip olduğu manevi değerler onun yaşamına yön vermesinde önemli bir etkiye sahip olduğu;

4-İlköğretim çağı çocuğunun ahlâki gelişiminde de manevi değerlere sahip olmasının etkin olduğu;

5) Araştırmanın yapıldığı yas dönemindeki öğrencilerin ahlâki konulara karşı ilgili oldukları;

6) Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretiminin, öğrenci davranışları üzerinde olumlu anlamda etkili olabildiği;

7) Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinin ilköğretim öğrencisinin; hoşgörü anlayışına sahip olmalarında, arkadaşlarıyla iyi geçinmelerinde, sorumluluk duygusu kazanmalarında, aile büyüklerine saygılı olmalarında, vatanlarını daha çok sevmelerinde, birlik ve beraberlik içinde yasamalarında etkisi olabildiği;

8) Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinin öğrencilerin sosyal ve düşünce hayatlarına olumlu katkısı olduğunu ve özgüvenlerinin gelişmesinde etkili olduğu varsayılmıştır.

Araştırma 2004–2005 eğitim-öğretim yılında özellikle ilköğretim 6.Sınıf dönemi öğrencilerinin ahlâki gelişimlerini incelemiştir. Araştırma 2004 2005 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Ankara ili merkezine bağlı Kazan Atatürk İlköğretim Okulundaki 6. sınıf öğrencileriyle yapılan uygulamayla sınırlandırılmıştır. Bu uygulama yıl boyunca haftada iki ders saatini kapsamaktadır. Diğer gelişim basamaklarından ziyade ahlâki gelişim merceğ altına alınmıştır. Ahlâk gelişimi konusunda çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Çalışma Jean Piaget ve Kohlberg'in Ahlâk gelişimi kuramlarıyla sınırlandırılmıştır. Ön test ve son test için hazırlanan soruların içeriği Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin ahlâki amaçları üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Verileri toplarken sadece Türkçe ve İngilizce eserlerden ve tercümelerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre; Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretiminin öğrenci davranışları üzerinde olumlu anlamda etkili olabileceği varsayımı doğrulanmıştır.

Seçer ve Sarı (2006), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analizi isimli çalışmalarında vardıkları sonuçlar şöyledir.

Okul öncesi eğitimin, çocukların ahlaki ve sosyal gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri içermektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar devam etmeyen akranlarına göre daha ileri düzeyde sosyal ve ahlaki gelişim gösterme eğilimindedirler. Bu yüzden bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar ile devam etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerinde bir farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmaya, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 çocuk ile okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen 60 çocuk olmak üzere toplam 120 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Smetana (1981) tarafından geliştirilen 10 resim kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 4-6 yaş çocuklardan elde edilen veriler Mann Whitney-U ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitimin çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili farkındalık düzeyini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Çırak (2006), üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması, isimli yüksek lisans çalışmasında, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri, bunları etkileyen faktörler ve üniversite öğrencilerinin, ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeyleri arasında fark olup olmadığı karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemi, İnönü Üniversitesi 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Eğitim Fakültesi, İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültesinin birinci ve dördüncü sınıflarına devam eden, oranlı küme örnekleme yöntemi ile seçilen ve ulaşılabilen 638 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan, ahlaki gelişim düzeyini ölçmek üzere “Değerlerin Belirlenmesi Testi (Defining Issues Test-DIT)” kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerden olan kendini gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesi için, “Kişisel Yönelim Envanteri (Personal Orientation Inventory)” ve öğrencilerin, cinsiyeti, yaşı, fakülteleri, sınıf düzeyleri,

annelerinin öğrenim durumu, babalarının öğrenim durumu, mezun oldukları lise türü ve yaşadıkları yerleşim birimlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin “Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını” etkileyen faktörler incelendiğinde, çeşitli faktörler arasından, “annenin okuryazar veya ilkokul mezunu olması”, Kendini Gerçekleştirme Puanında “düşük” kategoride bulunma ve “erkeklerin” Ahlaki Yargı Yeteneği Puanına göre “geleneksel” gruba girmede risk faktörleri olduğu bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin, Kişisel Yönelim Envanterinin, Zamanı İyi Kullanma ve Desteği İçten Alma Düzeyleri Alt Ölçekleri Puanlarına göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu; birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında ise, anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Cebeci (2005), İlköğretim DKAB Derslerinde Ahlâk Değerlerinin Eğitim ve Öğretimi adlı yüksek lisans çalışmasında, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerindeki ahlâkî değer eğitimi ve öğretimini din eğitimi açısından incelemektedir. Öğrencilerin derste ahlâkla ilgili anlatılanlara ilgileri hangi düzeydedir? Derste ahlâkla ilgili konular nasıl işlenmektedir? Zevkli ve etkili işlenebilmesi konusunda öğrencilerin düşünceleri nelerdir? Öğrencilerin ahlâkî davranışlarında dersin olumlu etkisi var mıdır? Öğrencilerin güzel davranış sergileme ve sergileyememe nedenleri nelerdir? Derse ilgi duymaları ve dersin olumlu etkisinin olduğunu düşünmeleri öğrencilerin ahlâkî yönelimlerini etkilemekte midir? Öğrencilerin, adalet doğruluk, hoşgörü, yardımlaşma ve sözünde durma değerleriyle ilgili tutum ve davranışları nelerdir? gibi problemleri inceleyen araştırma, ahlâk ile ilgili kavramları önce teorik olarak, ardından bu bilgileri deneysel olarak ele almaktadır. Bu noktada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 1025 öğrenciye uygulanan anket sonuçları değerlendirilmektedir. Neticede, öğrencilerin, derse ilgi duydukları, konuları hal-i hazırda farklı işlemek istedikleri, davranışlarında dinî inançlarının etkisinin olduğu, ahlâkî yönde arkadaşlarından ve televizyondan olumsuz yönde etkilendikleri, derse ilgi duyan ve dersin olumlu etkisinden söz eden öğrencilerin ahlâkî değer kazanımlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Feldman (2001), Demokratik okullarda çocukların ve ergenlerin ahlaki davranışlarını incelediği bir çalışma yapmıştır. Kohlberg, çocukların etraflarıyla yapmış oldukları açık ve genel tartışmalara izin verilmesinin, onların ahlaki yargı yeteneklerinin günden güne arttırdığını belirtir. Bu noktadan hareketle bu çalışma, Kohlberg'in okul ortamındaki benzer süreçleri tanımladığı gelişim ve ahlaki yargı durumlarını tekrar gözden geçirmektedir.

Çalışmada kullanılan datalar, demokratik bir okullardaki 4 ile 19 yaşları arasında değişen öğrencilerin kendi seçmiş oldukları etnografik çalışmalardan sağlanmıştır. Burada yönlendirici soru şudur: ' Bir toplumun üyesi olmuş olmanın getirdiği sorumlulukların etkileri nasıldır?', ' Tartışmanın, sorumluluk almanın ve öğrenmenin çocuklara getirdiği avantajlar nelerdir?' Çalışmanın örneklemini Massachusetts, The Sudbury Valley Scholl'a kayıtlı, kendi seçimleri ve ilgileri doğrultusunda eğitim gören 220 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler 3 yıl boyunca potansiyel tema ve konularla kayıt altına alındılar. Araştırmacı bu 3 yıl boyunca, okul kurallarını ihlal eden çocukları araştıran resmi komite ile 52 görüşme yaptı. Çıkan hikâyeler, bilimsel yaklaşım nitel analizlerle çözümlendi ve sürece katılan her seviye öğrencinin teması (konusu) tanımlanarak, toplumdaki kişisel hakları ve sorumluluklarının dengesinin anlaşılmasının içeriği incelendi.

Bu çalışma, geniş bir eğitim toplumundan, önemli ölçüde yapılan çalışmalar sayesinde demokratik olarak seçilen bir okulun öğrencilerinin gelişim düzeylerini ve anlamlandırmalarını olumlu etkilediğini tanımlamakta ve Kohlberg'in ahlaki yargı (muhakeme) tezini desteklemektedir.

Maylan, D (2002), İlk çocuklukta nasıl bir öğretmen öğrenci ahlaki müzakere süreci yaşanmalı isimli çalışmasında, bir öğretmenin, meslek ahlakını geliştirmesinde ve öğretim faaliyetlerinde kendini sorgulamasının öğrencinin ahlaki gelişimine olan yansımalarını incelemiştir. Araştırma Juli adlı bir anaokulu öğretmeni ve kırsal alanda okuyan öğrencilerle 8 haftada tamamlanmıştır. Araştırmanın sürdüğü zaman içinde Julie sonuçları araştırmacı için kopyalamıştır. Araştırmanın başında Julie'e göre

mesleki sorumluluğun başında çocuk olduğuydu. Her çocuğun ayrı ayrı bütünlüğünü ve özerkliğine saygı duyuldu. Julie, 8 hafta sonunda, öğretmen çocuklarda kişisel anlayış standartlarının gerekliliğini ve öğretmen sorumluluğunun önemini anladı. Araştırmanın sonunda Julie, öncesinde çok keskin bir ahlaki sorumluluğunun olduğunun ancak bunun geçirdiği zamandan sonra her öğrenci ile öğretmenin arasında ki sosyal duyarlılığın farklı olabileceğini ve bunu anlamaya çalışmanın daha büyük bir sorumluluk olduğunu anladığını belirtti.

Comunian, A.L. (2002), Padua ahlaki yargı ölçeği: yedi ülkede genç yetişkinler ile yapılan bir çalışma, isimli araştırmasında, Kohlbergian geleneksel öğrencilerin büyük çoğunluğunun ahlaki düşünce ve araştırma, yaş, cinsiyet, eğitim ve ahlaki akıl yürütme becerileri gibi standart değişkenlerin etkisini karşılaştırarak ahlaki yargı gelişimine odaklanmaktadır.

Çalışmada önce kısaca sırasıyla Kohlberg, Rest, Gibbs ve Lind tarafından geliştirilen dört ahlaki yargı testleri karşılaştırıldı sonra bu veriler güvenilirlik ve mantıkça sınanarak yeni bir amaç ve kendi geçerlilikleri için verilere ahlaki yargılama testi, Padua ahlaki yargı ölçeği (MJS) kullanıldı.

Çalışmanın örneklemini için yedi farklı ülkeden 17 ile 30 yaşları arasında değişen 780 genç kullanıldı ve bu gençlere MJS uygulandı. Ülkeler; Avustralya, Belçika, Şili, İngiltere, İtalya, İrlanda ve ABD olarak seçildi. Sonuçlar, genel olarak dört gruba ait faktörlerde toplanıp doğrulayıcı faktör analizi ile çözümlenerek önceki soruşturmalar ile tutarlı bir hiyerarşik yapı gösterdi.

Araştırma sonuçlarına göre, yedi farklı ülkeden seçilen gençlerin MJS analizleri benzer olarak bulunmuştur.

Herman (2005), Değerler edinimi ve ahlak gelişimi: Freud, Kohlberg, Ericson ve Gilligan bakış açılarının bir entegrasyonu isimli bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı, literatürde Sigmund Freud tarafından id, benlik ve (kişilik öğeleri ve superego) ile sunulan, Erik Erikson (kimlik oluşumu), Lawrence Kohlberg (ahlaki gelişim) ve Carol Gilligan'a ait tezlerin bir sentezinin eksikliğini fark eder ve çalışmasında bu sentezi

bize sunar. Sırayla; bireyde değerler edinilişinin nasıl olduğu ve devamlılığı ile ahlaki gelişim sürecini açıklamayı amaçlamaktadır. Sosyalizasyon süreci başında çocuklar üzerinde bu iki aşamalı modelin nasıl güçlü bir etkisi olduğu iddiaları sınanır ve sonra ergenlikle beraber tümüyle yeni bir bilişsel-ahlaki gelişim etrafında nasıl değişim göstererek yetişkinlik boyunca teorik olarak kullanılabilir boyuta nasıl geçtiğini vurgulamak olacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin kural kavramı gelişimlerinin incelenmesi amaç edinilmiştir. Araştırma, gruplar arası karşılaştırmayı da içeren, ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin kural bilinci gelişimlerinin incelenmesine yönelik olduğundan tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul İli, Anadolu Yakasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren ilköğretim okullarının 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu (örneklemi) ise, İstanbul İli Anadolu Yakası Kadıköy, Maltepe ve Kartal ilçelerinden rastgele yöntemle (random) seçilmiş 12 ilköğretim okulunun 1, 2 ve 3. sınıflarında öğrenim gören 405 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem ile ilgili ayrıntılar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Araştırma ile elde edilen ve örneklem grubunu oluşturan 385(405 anketin 20 tanesi eksik ve geçersiz tanımlanarak daha sonradan çıkartılmıştır.) 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerine ait, öğretmenleri yoluyla elde edilen demografik verilerin (sınıf, cinsiyet, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve öğrencinin öğrenim gördüğü okul türü) frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 1 Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara ilişkin yüzde ve frekans dağılımı

Sınıf	<i>f</i>	%	<i>Geç. %</i>	<i>Yığ. %</i>
1. Sınıf	135	35,10	35,10	35,10
2. Sınıf	125	32,50	32,50	67,50
3. Sınıf	125	32,50	32,50	100,00
Toplam	385	100,00	100,00	

Araştırmanın örneklemini oluşturan 385 öğrencinin %35,10'u 1.Sınıfa, %32,50'si 2.Sınıfa ve yine %32,50'si 3.Sınıfa devam etmektedir. 1, 2 ve 3. Sınıf öğrencilerinin Kural Bilinci Gelişimi incelendiğinden sınıflar bazındaki dağılımın birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 2 Öğrencilerin cinsiyetine ilişkin yüzde ve frekans dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%	<i>Geç. %</i>	<i>Yığ. %</i>
Kız	195	50,60	50,60	50,60
Erkek	190	49,40	49,40	100,00
Toplam	385	100,00	100,00	

Örnekleme yer alan öğrencilerin %50,60'ı kız ve kalan %49,40'ı erkeklerden meydana gelmiş olup, cinsiyet bakımından birbirlerine yakın bir dağılım vardır.

Tablo 3 Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine ilişkin yüzde ve frekans dağılımı

Annenin Eğitim Düzeyi	<i>f</i>	%	<i>Geç. %</i>	<i>Yığ. %</i>
Okula Gitmedi	32	8,30	8,30	8,30
İlköğretim (ilk/ortaokul) Mez.	119	30,90	30,90	39,20
Ortaöğretim (lise) Mez.	71	18,40	18,40	57,70
Ön Lisans (yüksek okul) Mez.	23	6,00	6,00	63,60
Lisans (üniversite) Mezunu	129	33,50	33,50	97,10
Lisans Üstü (mastır/doktora) Mez.	11	2,90	2,90	100,00
Toplam	385	100,00	100,00	

Tablo 3.'de araştırmanın örneklemini oluşturan 385 öğrencinin annelerinin eğitim düzeylerine ait yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Buna gören en büyük grubu, %33,50 ile annesi lisans mezunu olan öğrenciler oluşturmaktadır. İkinci en büyük grubu ise %30,90 ile annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler meydana getirmektedir. Öğrencilerin %8,30'nun annesi ise bir okula gitmemiştir.

Tablo 4 Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine ilişkin yüzde ve frekans dağılımı

Öğrenim Durumu	f	%	Geç.%	Yığı. %
Okula Gitmedi	3	0,80	0,80	0,80
İlköğretim (ilk/ortaokul) Mez.	113	29,40	29,40	30,10
Ortaöğretim (lise) Mez.	72	18,70	18,70	48,80
Ön Lisans (yüksek okul) Mez.	17	4,40	4,40	53,20
Lisans (üniversite) Mezunu	165	42,90	42,90	96,10
Lisans Üstü (mastır/doktora) Mez.	15	3,90	3,90	100,00
Toplam	385	100,00	100,00	

Annelerin eğitim düzeyinde olduğu gibi, en büyük grubu %42,90 ile babası lisans eğitimi görmüş öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak annelerinden farklı olarak öğrencilerin sadece %0,80'inin babası okula gitmemiştir.

Tablo 5 Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine (SED) ilişkin yüzde ve frekans dağılımı

Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi	f	%	Geç.%	Yığı. %
Alt Sosyo-ekonomik Düzey	82	21,30	21,30	21,30
Orta Sosyo-ekonomik Düzey	224	58,20	58,20	79,50
Üst Sosyo-ekonomik Düzey	79	20,50	20,50	100,00
Toplam	385	100,00	100,00	

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin dağılım yukarıda, Tablo 5.'de verilmiş olup, en büyük grubu %58,20 ile orta sosyo-ekonomik düzeyde olanlar oluşturmaktadır. Alt ve üst sosyo-ekonomik gruplar ise birbirlerine yakın bir dağılım göstermişlerdir (sırasıyla %21,30 ve %20,50).

Tablo 6 Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne ilişkin yüzde ve frekans dağılımı

Okul Türü	<i>f</i>	%	<i>Geç.%</i>	<i>Yığıl. %</i>
Devlet Okulu	250	64,90	64,90	64,90
Özel Okul	135	35,10	35,10	100,00
Toplam	385	100,00	100,00	

Son olarak araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların türüne baktığımızda, %64,90'unun devlet okulunda ve kalan %35,90'ının özel bir okulda okudukları görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Bu çalışmada ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin kural kavramı gelişimine ilişkin verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen 6 maddelik bir kişisel bilgi formu ile 30 maddelik bir ölçek kullanılmıştır;

3.3.2. Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ)

Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ), araştırmacı ve danışman öğretim elemanı tarafından geliştirilmiştir. 1–3. sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, kural bilincini ifade edecek nitelikte bilişsel, duyuşsal ve davranışsal nitelikte durum tanımlamaları yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında araştırmacı ve danışmanı tarafından öncelikli olarak 60'a yakın soru hazırlanmıştır. Bu sorular bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlara göre ayarlanmıştır. Sorular pilot çalışmalar ve uzman görüşlerce incelenmiş ve en iyi 30 tanesi ölçekte kullanılmak üzere seçilmiştir.

Ölçekteki ifadeler, aşağıdaki boyutlara göre gruplandırılmıştır:

- a) Genel Kural Bilinci
- b) Bilişsel-Duyuşsal Boyut
- c) Davranışsal Boyut

Ölçeğin maddeleri 5'li Likert tipi olup, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden, kendi sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin kural kavramı gelişimlerine ilişkin algılamalarını değerlendirerek, kendileri açısından en uygun buldukları seçeneğe göre işaretlemeleri istenmiştir.

Seçenekler ve seçeneklere ait puanlar sırasıyla:

1=Hiç

2=Nadiren

3=Arada Sırada

4=Çoğu Zaman

5=Her Zaman

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında Marmara Eğitim Kurumları, ilköğretimin 1, 2 ve 3 sınıflarında öğrenim gören toplam 105 öğrenci (her sınıftan 35 öğrenci) ile bir pilot çalışma yapılmıştır.

Toplam 405 adet anket geri toplanmış, bunlardan değerlendirmeye alınamayacak kadar çok yanlış/eksik olan 20 tanesi incelemeler sonrası örneklemden çıkarılmış ve geriye kalan 385 adet anket ile analizlere devam edilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesi ile ilgili istatistiksel analiz süreci, bulgular bölümünde açıklanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin kural kavramı gelişimine ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği, madde analizi ve güvenilirlik çalışmaları olarak iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirlikleri incelenmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 15.0 ve LISREL 8.54 paket programları ile yapılmış, öğrencilerin demografik verilerine bağlı olarak ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarını algılamalarında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere ise SPSS 15.0 ile çözümlenmeye tabi tutulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu ve Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ) ile elde edilen verilerin çözümüne geçilmeden önce, toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Analizler Sırasıyla:

1. Pilot çalışma ile elde edilen veriler Açıklayıcı Faktör Analizi ile incelenerek 30 maddelik ölçeğin maddelerinin güvenilirlik analizleri için Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri (madde toplam korelasyonları) ve t testi kullanılarak üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı sınanmıştır.
2. Açıklayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri sonrası elde edilen Bilişsel ve Duyuşsal ile Davranışsal alt boyut arasındaki ilişki Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi ile incelenmiştir.
3. Açıklayıcı faktör analiz sonrası elde edilen ölçek ve iki alt boyutunun uygunluğunun sınanması için 385 kişilik örneklem üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve kuramsal modelin uygunluğu sınanmıştır.
4. Kural Bilinci Ölçeğinin maddelerinin güvenilirliğinin zamana göre değişmezliğini araştırmak üzere test tekrar test tekniği kullanılmıştır. Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi ile deney grubunu oluşturanların farklı

zamanlarda uyguladıkları ölçeğin maddelerine, ölçek alt boyutlarına ve ölçeğin kendisine verdikleri puanlar arasındaki korelasyon katsayısı karşılaştırılmıştır.

5. Örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini özetlemek bakımından; sınıf, cinsiyet, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve öğrencinin devam ettiği okul türü değişkenlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
6. Öğrencilerin kişisel özelliklerine bakılmaksızın, öğretmenlerinin Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ) maddelerine ilişkin öğrencilerin algılamalarının düzeyini göstermek üzere verdikleri ortalama puan (\bar{X}) ve standart sapmalar (ss) hesaplanmıştır.
7. Öğrencilerin, Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin verdikleri puanlarının, cinsiyet ve öğrenim gördükleri okul türü bağımsız değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.
8. Öğrencilerin, Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin verdikleri puanlarının, sınıf, anne-babanın eğitim düzeyi ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri bakımından, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını görmek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik post-hoc LSD testi uygulanmıştır.

Anne-babanın eğitim düzeyi değişkeni, istatistiksel analize uygun olarak tekrar gruplandırılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar "anlamlı" olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

Analizler araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tablolandırılmış ve gerekli açıklamalar ile sırasına göre verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda okullardan toplanan anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına kısa açıklamaları ile birlikte yer verilmiştir. Daha sonra ise anket ile elde edilen veriler araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunuluş sırasına göre istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur.

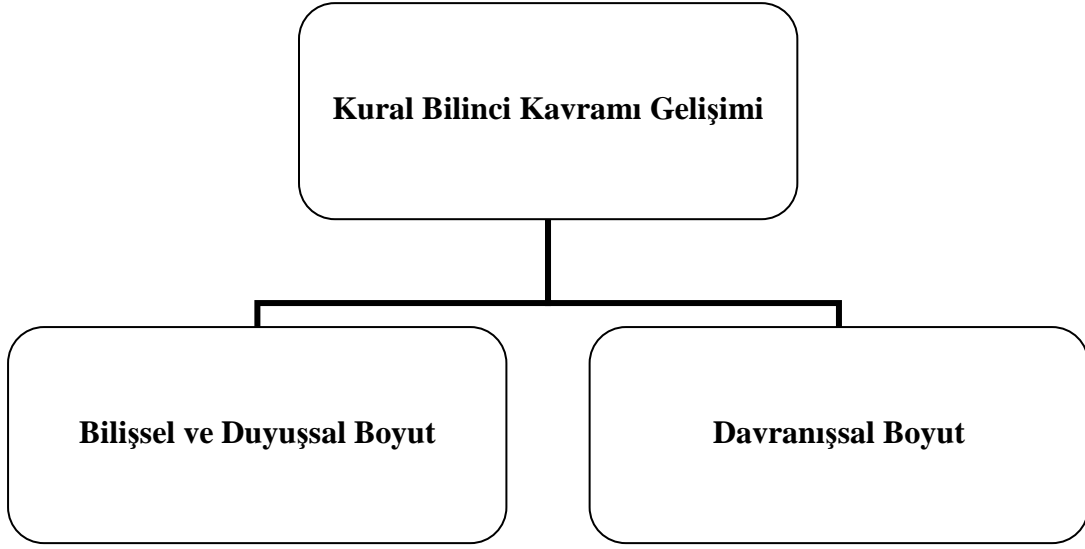
4.1. Kural Bilinci Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Düzeyi İle İlgili Bulgular

4.1.1. Yapı Geçerliği

İlköğretimin 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin kural kavramı gelişimlerinin incelenmesine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen Kural Bilinci Ölçeği'nin faktör yapısını belirlemek amacı ile ölçekten elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. İlköğretimin 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin kural kavramı gelişimlerinin 2 boyutlu bir alt yapısı olduğu düşünöldüğünden, 30 maddeden oluşan ölçek önce çok boyutluluk özelliği gösterip göstermediği Açıklayıcı Faktör Analizi ile incelenmiş, daha sonra Doğrulayıcı faktör analizi ile iki faktörlü modelin uygunluğu araştırılmıştır.

Bu araştırmaya dayanak oluşturan kural bilinci kavramı, teorik olarak, Şekil 4.1’de gösterildiği gibi, iki alt boyut olarak ele alınmıştır. Yapılan faktör analizi ile bu kavramsal ayrıştırmanın geçerliliği test edilmiştir.

Şekil 1 Kural Kavramı Bilinci gelişimi modeli



Araştırmacı tarafından geliştirilen 30 maddelik Kural Bilinci leği ile toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelemeye tabi tutulur. KMO’nun .60’dan yüksek, Barlett testinin ise anlamlı çıkması halinde verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007: s.126).

Tablo 7 KMO ve Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin rneklemin Uygunluğu lümü			0,866
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık <i>Ki-Kare</i> (X^2)		2725,364
	Serbestlik Derecesi (sd)		435
	<i>p</i>		0,000

Tablo 7.’den de grldği için sonuçlar (KMO=0,866; $X^2=2725,364$; $df=435$ ve $p=<,001$), veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar

testi oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin, örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır. Barlett küresellik testi ise bize değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını ve $p < ,05$ 'ten düşük olması halinde değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, s.79–80). Veri grubu için $p < ,001$ olduğundan, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kural Bilinci Ölçeği daha sonra açıklayıcı faktör analizine (Exploratory Factor Analysis) tabi tutulmuştur. Temel bileşenler analizlerinde Principal Component Analysis, Varimax with Kaiser Normalization teknikleri kullanılmıştır. Bu analizlerde modelin iki boyutlu yapısı incelendiğinden Eigen değeri (öz değer) 1'in üstünde ve toplam varyansı en yüksek açıklayan ilk iki boyut değerlendirmeye alınmıştır.

Uygulanan ilk faktör analizi sonucu birinci faktörün açıklanan toplam varyansın %33,01'ini ve ikinci faktörün ise toplam varyansın %23,90'ının, toplamda ise açıklanan varyansın %56,97'sini açıkladıkları bulunmuştur. Döndürülmüş faktör matrisi (Rotated Component Matrix) sonucu ölçeğin 20. maddesinin yük değeri 0,166 olarak bulunduğundan ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Matriste orijinal değişken ve onun faktörü arasındaki korelasyonlar bulunur, faktör ağırlığının 0,30 ve üzerinde olması gerekir (Kalaycı, 2006: s.330).

Ölçekten 20. maddenin çıkarılmasından sonra kalan 29 madde tekrar faktör analizine sokulmuş ve sonuçları aşağıda özetlenmiştir (Tablo 8. ve Tablo 9).

Tablo 8 Açıklanan Toplam Varyans

Mad.	Özdeğer (Initial Eigenvalues)			Karesi Alınmış Yük Toplamlarının Döndürülmesi		
	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Yığılmalı Yüzde	Toplam	Varyansın Yüzdesi	Yığılmalı Yüzde
1	12,971	44,727	44,727	8,898	30,682	30,682
2	4,097	14,127	58,854	8,170	28,171	58,854
3	1,753	6,044	64,898			
4	1,191	4,106	69,004			
5	0,993	3,422	72,426			
6	0,911	3,141	75,567			
7	0,824	2,842	78,409			
8	0,713	2,460	80,869			
9	0,637	2,197	83,066			
10	0,520	1,792	84,858			
11	0,506	1,746	86,604			
12	0,469	1,616	88,220			
13	0,440	1,519	89,739			
14	0,381	1,315	91,053			
15	0,362	1,249	92,302			
16	0,286	0,986	93,288			
17	0,265	0,915	94,203			
18	0,246	0,847	95,050			
19	0,217	0,749	95,799			
20	0,200	0,690	96,489			
21	0,183	0,632	97,122			
22	0,168	0,578	97,700			
23	0,156	0,539	98,239			
24	0,143	0,492	98,730			
25	0,118	0,406	99,136			
26	0,088	0,302	99,438			
27	0,072	0,249	99,688			
28	0,055	0,190	99,877			
29	0,036	0,123	100,000			

Metod: Principal Component Analizi

Tablodan da görüleceği üzere ilk analiz sonrası 20. maddenin çıkarılması sonucu iki faktörlü ölçeğin açıklayıcılığı %56,97'den %58,85'e yükselmiştir. Bu alt boyutlardan ilki, toplam varyansın %30,68'ini ve ikincisi %28,17'sini açıkladığı görülmektedir. Açıklanan toplam varyans miktarı ise %58,85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 29 maddesine ait döndürülmüş matris analizi sonucu yük değerleri ve faktör yapıları aşağıda, Tablo 9.'da özetlenmiştir.

Tablo 9 Kural Bilinci
Ölçeği faktör yükleri

Madde	Faktör	
	1	2
s22	0,826	
s4	0,791	
s3	0,768	
s7	0,762	
s26	0,759	
s1	0,741	
s6	0,703	
s2	0,687	
s14	0,681	
s29	0,653	
s8	0,647	
s15	0,641	
s27	0,641	
s17	0,586	
s23	0,576	
s18		0,809
s19		0,796
s16		0,793
s24		-0,749
s9		0,747
s11		0,737
s28		-0,689
s13		-0,613
s25		-0,572
s12		0,567
s21		0,555
s5		0,526
s30		0,470
s10		0,453

Döndürme Metodu: Varimax with Kaiser Normalization.

Belirlenen bu alt boyutların (Tablo 9.) içinde hangi maddelerin yer aldığını belirlemek üzere yapılan, döndürülmüş matris analizi sonucu; ölçeğin birinci boyutunun 15 ve ikinci boyutunun ise 14 maddeden meydana geldiği bulunmuştur.

Faktör analiz sonrası elde edilen alt boyutlarda yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri (madde toplam korelasyonları) ve *t* testi kullanılarak üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı sınanmıştır.

Tablo 10 Faktör 1 Madde Analizi Sonuçları

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	t-testi (Alt-Üst%27)
1-Kuralların ne anlama geldiğini ve nedenini kavrar.	0,813	-8,04**
2-Kendi yaptığı davranışlar ile ilgili mantıklı ve gerçekçi bir açıklaması vardır.	0,718	-7,41**
3-Kurallara uygun davranmadığında, kendini kötü hisseder.	0,815	-9,38**
4-Kurallara uygun davranmadığında pişmanlık hisseder.	0,834	-9,80**
6-Sınıf ortamında kural dışı davranışlar olduğunda tepki gösterir.	0,514	-5,06**
7-Kurallarla ilgili her zaman bir açıklaması ve söyleyebilecek sözü vardır.	0,639	-4,10**
8-Davranışlarının doğru mu yanlış mı olduğunu bilir.	0,691	-5,46**
14-Yeni durum ve olaylar karşısında nasıl davranılması gerektiği ile ilgili doğru ve uygun çıkarımlar yapar.	0,785	-10,58**
15-İstenmeyen davranışlarla ilgili uyarıları algılar ve anlar.	0,745	-10,25**
17-Kurallara uygun davrandığında takdir alacağını bilerek mutlu olur.	0,591	-5,90**
22-Kurallara uymayan arkadaşlarından rahatsızlık duyar.	0,750	-6,53**
23-Her davranışını bir kurala dayalı olarak yapar.	0,567	-3,47**
26-Kurallara uygun davranmayan arkadaşlarını eleştirir.	0,532	-3,99**
27-Bireysel ve toplumsal kuralların anlamını bilir ve nedenini kavrar.	0,709	-7,26**
29-Yeni durum ve olaylar karşısında uygun davranışlar sergiler.	0,749	-10,21**

$n_1=n_2=28$ (Alt-Üst %27), ** $p<,001$

Kural Bilinci Ölçeğinin (KBÖ) birinci alt boyutunu Tablo 10.'da yer alan 15 madde oluşturmaktadır. Boyutun geçerlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,937$ olarak bulunmuştur. Bu değer Faktör 1'in güvenilirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. "Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir" (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, s.89). Tablodaki 15 madde birlikte kullanıldığında Cronbach's Alpha değeri 0,937'dir. Madde toplam korelasyonları 0,514 ile 0,834 arasında değişmekte olup, çıkarılması durumunda alt boyutun iç tutarlılık katsayısını (α değeri) yükseltecek bir madde bulunmamaktadır. Ayrıca alt-üst %27 t-testi sonucu tüm maddelerin $p<,001$ düzeyinde anlamlı olarak farklılaştıklarını, ayırt edici özellik gösterdikleri bulunduğundan boyutun 15 maddesinin de sonraki analizlerde kullanılması gerektiği anlaşılmıştır. Faktör 1'in ifadelerinin ortak yönü göz önüne alınarak, bu faktöre (alt boyuta) bundan sonra Bilişsel ve Duyuşsal Boyut denecektir.

Tablo 11 Faktör 2 Madde Analizi Sonuçları

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	t-testi (Alt-Üst%27)
5-Benzer olaylar karşısında, evde başka, okulda başka davranışlar sergiler.	0,561	-8,345**
9-Arada sırada kurallarla ilgili sızlanıp şikayet eder.	0,632	-6,138**
11-Sınıf ve okul kurallarına, yetişkin bir otorite varken uyar, otorite yokken uymaz.	0,706	-10,496**
13-Uyarıldığında, istenmeyen davranışı yapmaktan vazgeçer.	0,712	-12,288**
16-Kurallara uyma konusunda otorite ile sürekli çatışır.	0,728	-6,255**
18-İstenmeyen davranışları yapmakta ısrar eder.	0,825	-10,455**
19-Sınıf dışındaki kurallara uymakta zorluk çeker.	0,826	-8,806**
21-Kurallara uymadığında, sonucuna katlanması gerektiğinin farkında değildir.	0,588	-6,574**
24-Sınıf kurallarına uygun davranır.	0,828	-12,851**
25-Nezaket ve görgü kurallarına uygun davranır.	0,662	-6,78**
28-Yaşlılarıyla ilişkilerinde özenli davranır.	0,777	-10,933**

$n_1=n_2=28$ (Alt-Üst %27), ** $p<,001$

Kural Bilinci Ölçeğinin (KBÖ) ikinci alt boyutunu Tablo 11.'de yer alan 11 madde oluşturmaktadır. Faktör analizi sonucu yük değerleri dikkate alınarak (Tablo 9.) toplam 14 maddenin madde analizine alınmasına karar verilmiştir. Yapılan birinci analiz sonrası boyutun geçerlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,860$ olarak bulunmuş, 12. madde (*Oyun kurallarını, gerektiğinde ve ihtiyaçlar doğrultusunda değiştirir.*) çıkarıldığında boyutun tutarlık katsayısının (α değeri) 0,899'a ve 30. madde çıkarıldığında (*Haksızlığa uğradığında, karşı çıkar ve tepki gösterir.*) boyutun tutarlık katsayısının (α değeri) 0,880'e yükseleceği görüldüğünden bu iki madde alt boyuttan çıkarılarak tekrar madde analizi yapılmıştır. İkinci madde analizi sonrası boyutun geçerlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,919$ 'a yükselmiş ancak, 10. maddenin (*Kurallara uymak istemese de, korktuğu için kural dışına çıkmaz.*) boyutun genel tutarlılık katsayısını düşürdüğü görülmüştür. Bu nedenle 10. madde de alt boyuttan çıkarılarak madde analizi tekrar edilmiş ve boyutun geçerlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,924$ 'e yükselmiştir. Tablodaki 11 madde birlikte kullanıldığında Cronbach's Alpha değeri 0,924'dür. Madde toplam korelasyonları 0,561 ile 0,828 arasında değişmekte olup, çıkarılması durumunda alt boyutun iç tutarlılık katsayısını (α değeri) yükseltecek bir madde bulunmamaktadır. Son madde analizi sonrası yapılan alt-üst %27 t-testi sonucu tüm maddelerin $p<,001$ düzeyinde anlamlı olarak farklılaştıklarını, ayırt edici özellik gösterdikleri bulunduğu boyutun 11 maddesinin de sonraki analizlerde kullanılması gerektiği anlaşılmıştır. Faktör 2'nin ifadelerinin ortak yönü göz önüne alınarak, bu faktöre (alt boyuta) bundan sonra Davranışsal Boyut denecektir.

Tablo 12 Kural Bilinci Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkilere ilişkin Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları ($N=105$)

BOYUTLAR		Bilişsel & Duyuşsal Boyut	Davranışsal Boyut
Bilişsel & Duyuşsal Boyut	r	1	,616**
	p		0,000
Davranışsal Boyut	r	,616**	
	p	0,000	

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı

Faktör analizi ve güvenilirlik analizleri sonrası elde edile Bilişsel ve Duyuşsal ile Davranışsal alt boyut arasındaki ilişkiye yukarıda, Tablo 12’de bakılmıştır. Alt boyutlar arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizine göre;

Bilişsel ve Duyuşsal ile Davranışsal boyutları arasında 0,01 düzeyinde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,616$). Buna göre 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimindeki artış ve azalışlar birlikte değişmektedir.

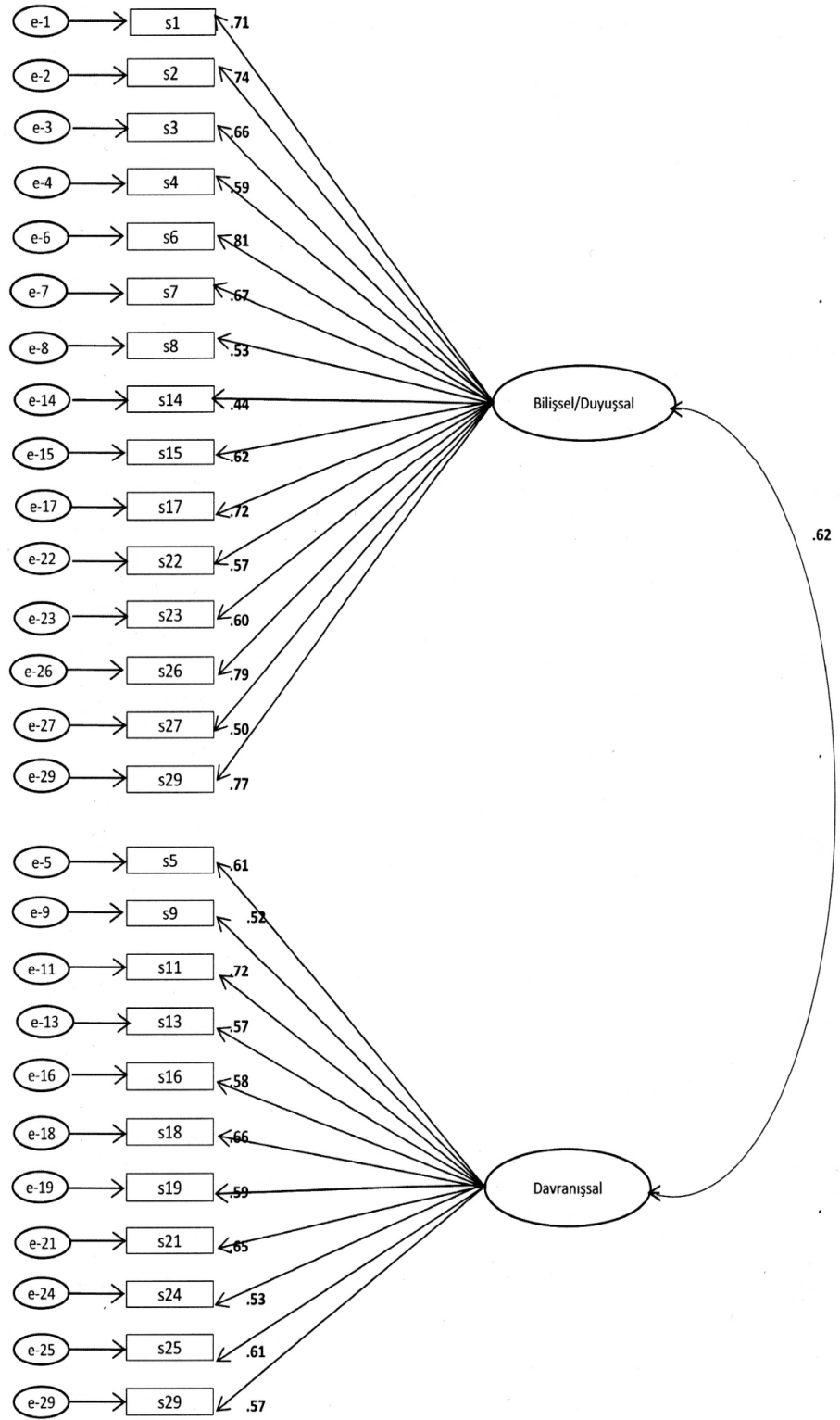
Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen boyutların ilköğretimin 1, 2 ve 3. Sınıf öğrencilerinde Kural Bilinci Kavramının gelişimi modeline uygunluğunun araştırılması için bir doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik yapılan bir analiz olduğundan, toplanan verilerin kurgulanmış yapıya ne derece uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2004). Sınanan modelin yeterliliği için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır.

Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi için Ki-kare uyum testi (X^2), Uygunluk İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uygunluk İndeksi (AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama

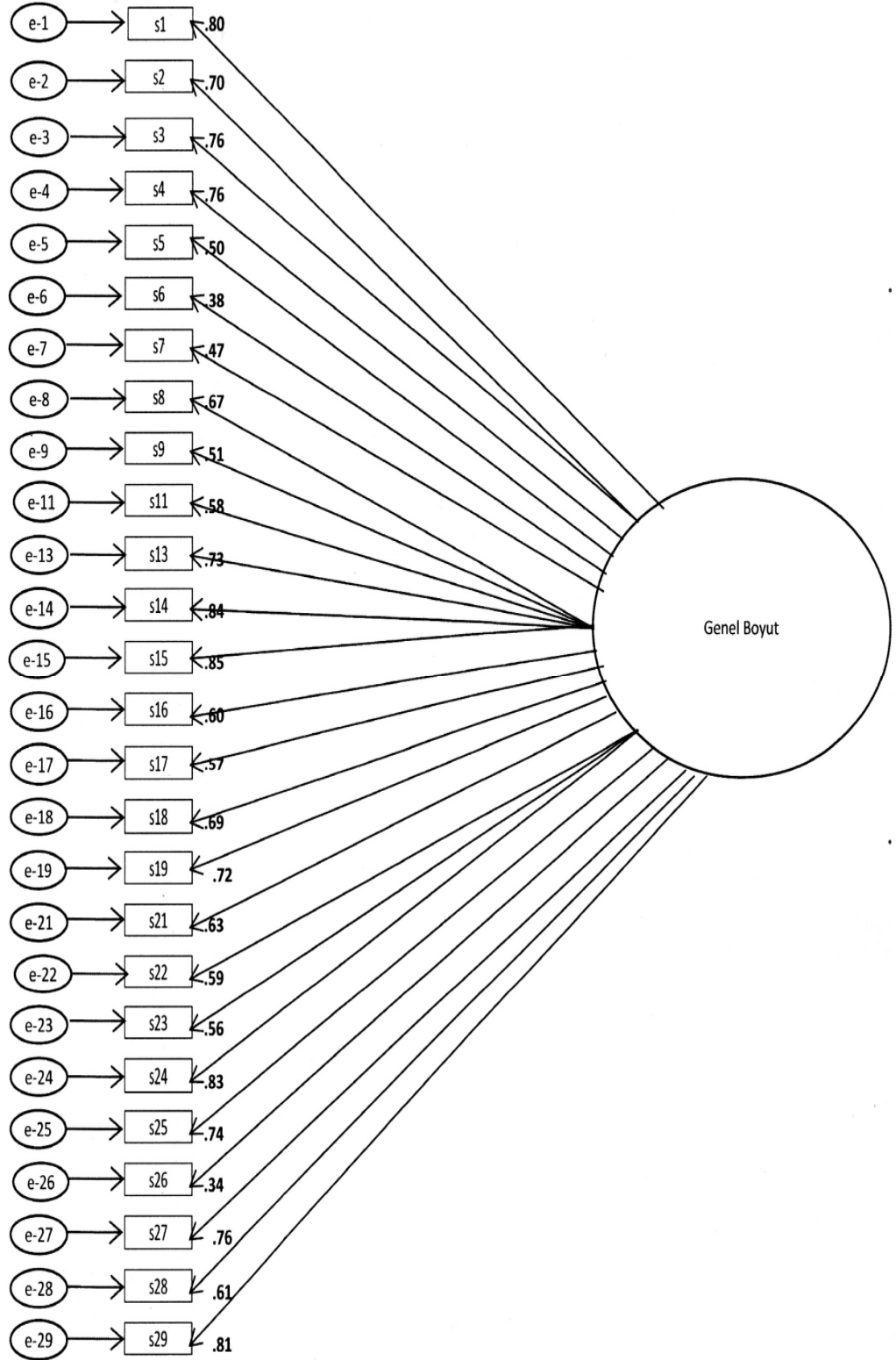
Karekoku (RMSEA), Hatalarin Karekoku (RMR), Normlastirilmis Uyum Indeksi (NFI) ve Goreceli Uygunluk Indeksi (CFI) uyum indeksleri incelenmistir.

Dogrulayici faktor analizi once Kural Bilinci Olceginin iki alt boyutlu (Bilissel ve Duyusosal ile Davranissal) modeli icin, daha sonra ise tek boyutlu olarak yapilmis, sonuclari Sekil 2, Sekil 3. ve Tablo 13.'de gosterilmistir. Her iki modelde de acimlayici faktor ve madde analizleri sonucu elde edilen 26 madde kullanilmistir.

Şekil 2 Kural Bilinci Ölçeğinin iki boyutlu modeline ilişkin doğrulayıcı faktör analizi



Şekil 3 Kural Bilinci Ölçeğinin tek boyutlu modeline ilişkin doğrulayıcı faktör analizi



Birinci modelin (2 faktörlü) doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri Şekil 2.'de verilmiştir. Modelde yer alan maddelerin faktör yükleri Bilişsel ve

Duyuşsal Boyut için .44 ile .81 arasında, Davranışsal Boyut için ise .52 ile .72 arasında bulunmuştur. Bilişsel ve Duyuşsal Boyut ile Davranış Boyutu arasındaki korelasyon katsayısı ise .62 (r) olmuştur. Her iki boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri yüksek olduğundan sonraki analizlerden çıkarılacak madde yoktur.

İkinci model (Genel Boyut/tek faktör) için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu maddelerin faktör yüklerinin .34 ile .85 arasında değiştigi görüldüğünden, tüm maddelerin modelde kalmasına karar verilmiştir (Şekil 3.).

Tablo 13 Doğrulayıcı faktör analizinde sınanan modellerin uygunluk değerleri (N=385)

Modeller	X ²	sd	X ² /sd	GFI	AGFI	RMSEA	RMR	NFI	CFI
2 Boyutlu	1070,29	322	3,320	0,93	0,90	0,063	0,043	0,91	0,95
Tek Boyutlu	1121,48	299	3,750	0,91	0,88	0,068	0,047	0,90	0,93

Doğrulayıcı Faktör Analizinde İndeks Ölçütleri:

RMR	≤0,05
RMSEA	≤0,08
AGFI	≤0,80
GFI, CFI, NFI, RFI, IFI, TLI	≥0,90 (Jöreskog, 1979)

Tablo 13.'den de görüleceği üzere iki boyutlu model, tek boyutlu olarak oluşturulan modele oranla istatistiksel olarak daha çok uygunluk göstermektedir. Her iki model de uygunluk kriterlerine ulaşmakla birlikte, ölçeğin iki boyutlu olarak kullanılması istatistiksel olarak daha iyi sonuçlar verecektir.

Sonuç olarak 26 madde ve iki alt boyuttan (Bilişsel ve Duyuşsal ile Davranışsal) oluşan birinci model doğrulayıcı faktör analizine göre uyum kriterleri ile belirlenmiş ve bu model kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun ve tatminkâr bulunmuştur.

4.1.2. Güvenirliliğin Zamana Göre Değişmezliği (test tekrar test)

Kural Bilinci Ölçeğinin maddelerinin güvenirliliğinin zamana göre değişmezliğini araştırmak üzere test tekrar test tekniği kullanılmıştır. Zamana göre değişmezlik ölçütü, herhangi bir şeyin benzer (aynı) koşullar altında ve belli bir zaman aralığı ile yapılan ölçümler sonucu elde edilen veri grupları arasındaki ilişkidir (Karasar, 2000). 60 kişiden oluşan bir deney grubuna 4 hafta aralıkla ölçek tekrar uygulanmıştır. Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi ile deney grubunu oluşturanların farklı zamanlarda uyguladıkları ölçeğin maddelerine verdikleri puanlar arasındaki korelasyon katsayısı karşılaştırılmıştır. Analizlere ilişkin tablolar ve açıklamaları aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 14 Deney grubunun, ölçeğin alt boyutları için Ön Test ve Son Test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin korelasyon katsayıları ($N=60$)

Madde	Uygulama	\bar{X}	ss	r	p
Md 1	İlk Test	4,55	0,72	0,504**	0,000
	Son Test	4,73	0,55		
Md 2	İlk Test	4,30	0,87	0,562**	0,000
	Son Test	4,57	0,72		
Md 3	İlk Test	4,28	1,03	0,809**	0,000
	Son Test	4,25	0,91		
Md 4	İlk Test	4,23	1,00	0,834**	0,000
	Son Test	4,23	0,87		
Md 5	İlk Test	2,58	1,38	0,742**	0,000
	Son Test	2,58	1,27		
Md 6	İlk Test	3,58	1,24	0,665**	0,000
	Son Test	3,97	1,07		
Md 7	İlk Test	4,43	0,77	0,535**	0,000
	Son Test	4,38	0,99		
Md 8	İlk Test	4,60	0,69	0,448**	0,000
	Son Test	4,68	0,57		
Md 9	İlk Test	2,68	1,30	0,756**	0,000
	Son Test	2,95	1,33		
Md 11	İlk Test	2,58	1,62	0,703**	0,000
	Son Test	2,42	1,33		
Md 13	İlk Test	4,20	0,95	0,766**	0,000
	Son Test	4,18	0,95		
Md 14	İlk Test	4,32	0,93	0,319*	0,013
	Son Test	4,33	0,90		
Md 15	İlk Test	4,38	0,85	0,649**	0,000
	Son Test	4,57	0,65		
Md 16	İlk Test	1,97	1,29	0,837**	0,000
	Son Test	2,02	1,32		
Md 17	İlk Test	4,57	0,77	0,626**	0,000
	Son Test	4,52	0,79		
Md 18	İlk Test	2,07	1,36	0,892**	0,000
	Son Test	2,05	1,31		
Md 19	İlk Test	1,97	1,33	0,801**	0,000
	Son Test	2,02	1,23		
Md 21	İlk Test	1,63	1,24	0,682**	0,000
	Son Test	1,77	1,06		
Md 22	İlk Test	4,20	1,07	0,764**	0,000
	Son Test	4,17	0,99		

* $p<.05$ & ** $p<.01$

Tablo 14. (Devam) Deney grubunun, ölçeğin alt boyutları için Ön Test ve Son Test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin korelasyon katsayıları ($N=60$)

Madde	Uygulama	\bar{X}	ss	r	p
Md 23	İlk Test	3,40	1,05	0,412**	0,001
	Son Test	3,77	0,85		
Md 24	İlk Test	4,15	1,15	0,702**	0,000
	Son Test	4,27	0,92		
Md 25	İlk Test	4,42	0,91	0,677**	0,000
	Son Test	4,48	0,77		
Md 26	İlk Test	3,92	1,23	0,657**	0,000
	Son Test	4,00	1,18		
Md 27	İlk Test	4,57	0,70	0,404**	0,001
	Son Test	4,58	0,67		
Md 28	İlk Test	4,20	0,88	0,723**	0,000
	Son Test	4,17	0,96		
Md 29	İlk Test	4,35	0,82	0,719**	0,000
	Son Test	4,35	0,71		
Bilişsel & Duyuşsal	İlk Test	4,25	0,65	0,830**	0,000
	Son Test	4,34	0,56		
Davranışsal	İlk Test	2,95	0,50	0,841**	0,000
	Son Test	2,99	0,50		
Ölçek	İlk Test	3,60	0,39	0,839**	0,000
	Son Test	3,67	0,39		

* $p<.05$ & ** $p<.01$

Kural Bilinci Ölçeğinin test-tekrar test uygulaması sonucu, iki alt boyut ve iki alt boyut içinde yer alan maddelerin sırasıyla güvenirlik katsayıları yukarıda, Tablo 14.'de özetlenmiştir. Buna göre maddelerin güvenirlik katsayıları 0,319 ile 0,892 arasında değişmektedir. Bilişsel ve Duyuşsal alt boyut için ise $r=0,830$ ve Davranışsal boyut için $r=0,841$ olarak ($p<0,001$ düzeyinde) bulunmuştur. Ölçeğin geneli için $p<0,001$ düzeyinde güvenirlik katsayısı 0,839 çıkmıştır.

4.2. Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ) ve bu ölçeğin iki alt boyutunu oluşturan Bilişsel ve Duyuşsal Boyut ile Davranışsal Boyutun öğrencilerce algılanmasına ilişkin öğretmenlerin verdikleri puanların demografik özelliklere göre analizleri

Araştırmanın bu bölümünde, örneklemini oluşturan ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan 385 öğrencinin Kural Bilinci Ölçeğinin genel ve iki alt boyutunu algılama düzeyleri için öğretmenlerinin verdikleri puan ortalamalarının, demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Bölümün başında, araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özellikleri dikkate alınmadan, öğretmenlerinin Kural Bilinci Ölçeği ifadelerine verdikleri ortalama puan ve standart sapmalar incelenmiş, daha sonra kişisel özelliklere ilişkin uygun istatistikî analizlere geçilmiştir.

Analizler yapılırken öncelikle örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ölçeğin ifadelerine göre normallik dağılımları incelenmiş, istatistikî analizlere bundan sonra devam edilmiştir. Normallik dağılımını test etmek üzere Kolmogorov-Smirnov testi ve bundan sonra homojenliği test etmek üzere Levene's testi yapılmıştır. Demografik özelliklerden cinsiyet ve okul türü için *bağımsız gruplar t-testi*; sınıf, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunduğunda, farklılığın kaynağını (hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu) belirlemek üzere post-hoc *LSD* testi uygulanmıştır. Analizler araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tablolandırılmış ve gerekli açıklamaları yapılmıştır. Demografik değişkenlere ilişkin yapılan gruplamalar anket verileri çerçevesinde analizler uygun bir şekilde yeniden oluşturulmuştur.

4.2.1. Kural Bilinci Düzeyi İle İlgili Bulgular

Tablo 15 1–3. Sınıf Öğrencilerinin Kural Bilinci İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	n	x	ss
Bilişsel-Duyuşsal Boyut	333	3,86	0,82
Davranışsal Boyut	331	3,84	0,84
Genel Kural Bilinci	311	3,87	0,77

Tablo 15, 1–3. sınıf öğrencilerinin kural bilinci ile ilgili genel durumu göstermektedir. Buna göre, kural bilinci ile ilgili puanlar 1–5 arasındadır. Ortalama değer ise 3'tür. Tablodaki aritmetik ortalamalar incelendiğinde, çocuklardaki kural bilinci ile ilgili ortalama değerlerin bilişsel-duyuşsal boyut için 3,86, davranışsal boyut için 3,84 ve genel kural bilinci için 3,87'dir.

Tablo 16 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ifadelerini algılama düzeylerine ilişkin ortalama puanlar (\bar{X}) ve standart sapma değerleri (ss) ($N=385$)

No	Ölçek İfadesi	\bar{X}	ss
1	Kuralların ne anlama geldiğini ve nedenini kavrar.	4,12	0,92
2	Kendi yaptığı davranışlar ile ilgili mantıklı ve gerçekçi bir açıklaması vardır.	3,93	1,02
3	Kurallara uygun davranmadığında, kendini kötü hisseder.	3,83	1,17
4	Kurallara uygun davranmadığında pişmanlık hisseder.	3,83	1,16
5	Benzer olaylar karşısında, evde başka, okulda başka davranışlar sergiler.	2,44	1,26
6	Sınıf ortamında kural dışı davranışlar olduğunda tepki gösterir.	3,28	1,19
7	Kurallarla ilgili her zaman bir açıklaması ve söyleyebilecek sözü vardır.	3,76	1,12
8	Davranışlarının doğru mu yanlış mı olduğunu bilir.	4,08	1,05
9	Arada sırada kurallarla ilgili sızlanıp şikayet eder.	2,47	1,19
11	Sınıf ve okul kurallarına, yetişkin bir otorite varken uyar, otorite yokken uymaz.	2,52	1,46
13	Uyarıldığında, istenmeyen davranışı yapmaktan vazgeçer.	4,03	0,99
14	Yeni durum ve olaylar karşısında nasıl davranılması gerektiği ile ilgili doğru ve uygun çıkarımlar yapar.	3,87	1,06
15	İstenmeyen davranışlarla ilgili uyarıları algılar ve anlar.	4,09	1,01
16	Kurallara uyma konusunda otorite ile sürekli çatışır.	2,03	1,22
17	Kurallara uygun davrandığında takdir alacağını bilerek mutlu olur.	4,18	0,95
18	İstenmeyen davranışları yapmakta ısrar eder.	1,97	1,21
19	Sınıf dışındaki kurallara uymakta zorluk çeker.	2,06	1,22
21	Kurallara uymadığında, sonucuna katlanması gerektiğinin farkında değildir.	2,01	1,24
22	Kurallara uymayan arkadaşlarından rahatsızlık duyar.	3,31	1,31
23	Her davranışını bir kurala dayalı olarak yapar.	3,21	1,23
24	Sınıf kurallarına uygun davranır.	3,71	1,31
25	Nezaket ve görgü kurallarına uygun davranır.	3,77	1,33
26	Kurallara uygun davranmayan arkadaşlarını eleştirir.	3,18	1,31
27	Bireysel ve toplumsal kuralların anlamını bilir ve nedenini kavrar.	3,75	1,28
28	Yaşlılarıyla ilişkilerinde özenli davranır.	3,67	1,23
29	Yeni durum ve olaylar karşısında uygun davranışlar sergiler.	3,67	1,22

Kural Bilinci Ölçeği geliştirilmesi aşamasında toplam 30 madde hazırlanmış, ölçekle ilköğretimin 1, 2 ve 3 sınıflarında eğitim gören öğrencilerde kural bilincinin gelişimi araştırmak hedeflenmiştir. 105 kişi ile yapılan pilot çalışma sonunda elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulduktan ve daha sonra 385 kişi üzerinde yapılan çalışma ile elde edilen veriler üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin 10, 12, 20 ve 30. maddelerinin sonraki analizlerden çıkarılmasına karar verilmiştir.

Tablo 16.'da ölçeğin kalan 26 maddesi için ilköğretimin 1, 2 ve 3. Sınıflarında okuyan öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ifadelerine ilişkin algılamaları verilen ortalama puanlar ile demografik ayrımlar yapılmadan verilmiştir. Ölçeğin 5, 9, 11, 16, 18, 19 ve 21. maddelerinin ifade yüklemeleri olumsuz, kalanların ise olumludur. Olumsuz ifadelerin puanları istatistikî analizler öncesi yeniden kodlanarak işlemlere başlanmıştır.

4.2.2. Kural Bilincinin Sınıflara Göre Farklaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 17 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının okudukları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar				ANOVA		
	Öğrencinin Sınıfı	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>sh</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilişsel ve Duyuşsal B.	1.Sınıf (1)	117	3,98	0,80	0,07	1,92	0,148
	2.Sınıf (2)	109	3,83	0,87	0,08		
	3.Sınıf (3)	107	3,77	0,77	0,07		
Davranışsal Boyut	1.Sınıf (1)	121	3,91	0,91	0,08	0,86	0,423
	2.Sınıf (2)	109	3,77	0,83	0,08		
	3.Sınıf (3)	101	3,84	0,78	0,08		
Ölçek (KBÖ)	1.Sınıf (1)	116	3,94	0,80	0,07	0,86	0,426
	2.Sınıf (2)	104	3,82	0,77	0,08		
	3.Sınıf (3)	91	3,83	0,73	0,08		

**p*<.05

Tablo 18 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının okudukları sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin LSD testi sonuçları

Boyutlar	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama Farkı (I-J)	p
Bilişsel ve Duyuşsal Boyut	1.Sınıf	1.Sınıf	0,14785	0,173
		2.Sınıf	0,20587	0,059
	2.Sınıf	1.Sınıf	-0,14785	0,173
		3.Sınıf	0,05802	0,601
	3.Sınıf	1.Sınıf	-0,20587	0,059
		2.Sınıf	-0,05802	0,601
Davranış Boyutu	1.Sınıf	1.Sınıf	0,14638	0,190
		2.Sınıf	0,07756	0,496
	2.Sınıf	1.Sınıf	-0,14638	0,190
		3.Sınıf	-0,06881	0,556
	3.Sınıf	1.Sınıf	-0,07756	0,496
		2.Sınıf	0,06881	0,556
Ölçek (KBÖ)	1.Sınıf	1.Sınıf	0,12445	0,231
		2.Sınıf	0,10866	0,313
	2.Sınıf	1.Sınıf	-0,12445	0,231
		3.Sınıf	-0,01579	0,886
	3.Sınıf	1.Sınıf	-0,10866	0,313
		2.Sınıf	0,01579	0,886

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Kural Bilinci Ölçeği genel ve iki alt boyutu puanlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 17’de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası sınıf değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc LSD testi sonucu ise takip eden Tablo 18’de verilmiştir.

ANOVA testi sonrası, öğrencilerin okudukları sınıfın, onların “*Bilişsel ve Duyuşsal*” boyutu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=1,92$ ve $p>,05$). Ortalama puanlara bakıldığında sınıflar arası farkların çok küçük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{1.Sınıf}=3,98$; $\bar{X}_{2.Sınıf}=3,83$ ve $\bar{X}_{3.Sınıf}=3,77$). Öğrencilerin sınıflarına göre ortalama puanlar arasında fark olmasına rağmen, bu sınıf değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmasına yetmemektedir (Tablo 18.).

Benzer şekilde öğrencilerin okudukları sınıfın, onların “*Davranışsal*” boyutu algılamalarında da bir farklılaşma nedeni olmadığı görülmektedir ($F=0,86$ ve $p>,05$). Sınıflara göre ortalama puanlar bu boyut içinde birbirlerine çok yakın gerçekleşmiştir ($\bar{X}_{1.Sınıf}=3,91$; $\bar{X}_{2.Sınıf}=3,77$ ve $\bar{X}_{3.Sınıf}=3,84$). Post-hoc LSD testi de Davranışsal boyut bakımından sınıflar arası ortalama puan farklarının son derece küçük olduğunu ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir.

Son olarak Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ) tek bir boyut olarak ele alındığında, alt boyutlarda olduğu gibi, sınıf değişkeninin bir farklılaşma kaynağı olmadığını göstermektedir ($F=0,86$ ve $p>,05$).

Özetle, Kural Bilinci gelişimi açısından öğrencilerin ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında benzer, yakın bir şekilde meydana geldiği söylenebilir. Öğrencilerin kurallarla ilgili bilişimsel ve duyuşsal ile davranışsal kazanımlarının çok az farklılaştıkları görülmektedir.

4.2.3. Kural Bilincinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 19 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	X	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Bilişsel ve Duyuşsal	Kız	174	4,08	0,71	0,05	331	5,25	0,000*
	Erkek	159	3,63	0,86	0,07			
Davranışsal	Kız	171	4,13	0,74	0,06	329	6,78	0,000*
	Erkek	160	3,54	0,85	0,07			
Genel (KBÖ)	Kız	164	4,11	0,66	0,05	309	6,04	0,000*
	Erkek	147	3,61	0,79	0,07			

* $p < .05$

Öğrencilerin cinsiyetinin onların Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ) ve alt boyutlarını algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda, Tablo 19’da özetlenmiştir.

Tablo 19’dan da görüleceği üzere öğrencilerin cinsiyeti, onların Bilişsel ve Duyuşsal, Davranışsal ve Ölçek bazında farklı algılamalarda bulunmalarında bir etkidir.

Bilişsel ve Duyusal boyut bakımından öğrencilerin cinsiyetinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur ($t=5,25$ ve $p<,001$). Ortalama puanları incelediğimizde kız öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal boyutu, erkeklere göre algılamalarının daha yüksek ortalama puanlarla gerçekleştiği görülmektedir ($\bar{X}_{kız}=4,08$; $\bar{X}_{erkek}=3,63$).

Kural Bilinci Ölçeğinin ikinci boyutu, Davranışsal boyut açısından öğrencilerin cinsiyetlerinin yine istatistiksel olarak bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur ($t=6,78$ ve $p<,001$). Kural bilinci gelişimin görülür yanını oluşturan Davranışsal boyut için kız ve erkek öğrenciler için verilen puanların ortalamalarını incelediğimizde, kızlar lehine oldukça önemli bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{kız}=4,13$; $\bar{X}_{erkek}=3,54$). Kız öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal olarak edindikleri kural bilincini erkeklere göre daha fazla davranışa dönüştürdükleri veya bunu gösterdikleri söylenebilir.

Son olarak Kural Bilinci Ölçeği tek bir boyut olarak ele alındığında da kız ve erkek öğrenciler arasında bunun algılanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t=6,04$ ve $p<,001$). İki boyutun bir bileşkesini oluşturan Kural Bilinci Ölçeği boyutu için de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kural bilinci gelişiminde daha çok gelişim gösterdikleri söylenebilir ($\bar{X}_{kız}=4,11$; $\bar{X}_{erkek}=3,61$).

Özetle, cinsiyet değişkeninin, ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrencilerin kural bilincini geliştirmelerinde önemli bir farklılaşma kaynağı olduğu görülmektedir.

4.2.4. Kural Bilincinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 20 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının, annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar				ANOVA		
	Anne Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>sh</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilişsel ve Duyuşsal B.	İlköğretim (1)	117	3,56	0,91	0,08	15,75	0,000*
	Ortaöğretim (2)	61	3,84	0,69	0,09		
	Yüksek Öğretim (3)	155	4,10	0,71	0,06		
Davranışsal Boyut	İlköğretim (1)	120	3,71	0,79	0,07	4,83	0,046*
	Ortaöğretim (2)	61	3,82	0,84	0,11		
	Yüksek Öğretim (3)	150	3,95	0,88	0,07		
Ölçek (KBÖ)	İlköğretim (1)	110	3,67	0,79	0,08	6,98	0,001*
	Ortaöğretim (2)	55	3,85	0,73	0,10		
	Yüksek Öğretim (3)	146	4,03	0,73	0,06		

* $p < .05$

Tablo 21 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin LSD testi sonuçları

Boyutlar	(I) Anne Eğt.	(J) Anne Eğt.	Ortalama Farkı (I-J)	<i>p</i>
Bilişsel ve Duyuşsal Boyut	İlköğretim	Ortaöğretim	-,27477(*)	0,027
		Yüksek Öğretim	-,53696(*)	0,000
	Ortaöğretim	İlköğretim	,27477(*)	0,027
		Yüksek Öğretim	-,26220(*)	0,027
	Yüksek Öğretim	İlköğretim	,53696(*)	0,000
		Ortaöğretim	,26220(*)	0,027
Davranış Boyutu	İlköğretim	Ortaöğretim	-0,11505	0,384
		Yüksek Öğretim	-,24424(*)	0,018
	Ortaöğretim	İlköğretim	0,11505	0,384
		Yüksek Öğretim	-0,12919	0,312
	Yüksek Öğretim	İlköğretim	,24424(*)	0,018
		Ortaöğretim	0,12919	0,312
Ölçek (KBÖ)	İlköğretim	Ortaöğretim	-0,18146	0,146
		Yüksek Öğretim	-,35481(*)	0,000
	Ortaöğretim	İlköğretim	0,18146	0,146
		Yüksek Öğretim	-0,17335	0,147
	Yüksek Öğretim	İlköğretim	,35481(*)	0,000
		Ortaöğretim	0,17335	0,147

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Kural Bilinci Ölçeği genel ve iki alt boyutu puanlarının annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 20’de özetlenmiştir. ANOVA testi sonrası annelerinin eğitim düzeyi değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc LSD testi sonucu ise takip eden Tablo 214’de verilmiştir.

ANOVA testi sonrası, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi, onların “*Bilişsel ve Duyuşsal*” boyutu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=15,75$ ve $p<0,001$). Öğrencilerin annelerinin hangi eğitim grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testine göre (Tablo 4.15.), her üç eğitim düzeyi grubu arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında eğitim düzeylerine ait farklar oldukça açık bir şekilde görülmektedir ($\bar{X}_{ilköğretim}=3,56$; $\bar{X}_{ortaöğretim}=3,84$ ve $\bar{X}_{yüksek öğrenim}=4,10$). Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal boyutu algılamalarında, annelerinin eğitim düzeyindeki yükselmeye birlikte bir artış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinin bu boyutu algılamalarında istatistiksel olarak bir farklılaşma yarattığı anlaşılmaktadır. En büyük fark ise annesi ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olan öğrenciler ile annesi yüksek öğrenim düzeyinde eğitime sahip olan öğrenciler arasında görülmektedir.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinin, onların “*Davranışsal*” boyutu algılamalarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,83$ ve $p=0,046$). Öğrencilerin annelerinin hangi eğitim grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testine göre (Tablo 21.), sadece iki eğitim düzeyi grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. LSD testine göre Davranışsal boyutu algılamada annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile annesi yüksek öğrenim eğitim düzeyine sahip olan öğrenciler arasında bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında da en büyük farkın bu iki grup arasında olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{ilköğretim}=3,67$; $\bar{X}_{ortaöğretim}=3,85$ ve $\bar{X}_{yüksek öğrenim}=4,03$).

Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ) tek bir boyut olarak ele alındığında, annelerin eğitim düzeyleri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=6,98$ ve $p=,001$). Hangi eğitim grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu araştırmak üzere ANOVA sonrası yapılan post-hoc LSD testine göre (Tablo 21.) iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Annesi ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olanlar ile annesi yüksek öğrenim düzeyinde eğitime sahip olan öğrenciler arasında Kural Bilinci Ölçeğini algılamada bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{ilköğretim}=3,71$; $\bar{X}_{ortaöğretim}=3,82$ ve $\bar{X}_{yüksek öğrenim}=3,95$).

Kural Bilinci gelişimi bakımından öğrencilerin ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin önemli bir farklılaşma kaynağı olduğu, bu farkın en çok da annesi ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olanlar ile annesi yüksek öğrenim düzeyinde eğitime sahip öğrenciler arasında bulunduğu genel olarak söylenebilir gözükmektedir.

4.2.5. Kural Bilincinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 22 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının, babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar				ANOVA		
	Baba Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>sh</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilişsel ve Duyuşsal Boyut	İlköğretim (1)	89	3,60	0,98	0,10	12,88	0,000*
	Ortaöğretim (2)	58	3,64	0,71	0,09		
	Yüksek Öğrenim (3)	186	4,06	0,70	0,05		
Davranışsal Boyut	İlköğretim (1)	91	3,72	0,83	0,09	2,67	0,049*
	Ortaöğretim (2)	58	3,81	0,70	0,09		
	Yüksek Öğrenim (3)	182	3,94	0,88	0,07		
Ölçek (KBÖ)	İlköğretim (1)	85	3,69	0,86	0,09	5,75	0,004*
	Ortaöğretim (2)	50	3,72	0,64	0,09		
	Yüksek Öğrenim (3)	176	4,00	0,73	0,06		

* $p < ,05$

Tablo 23 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin LSD testi sonuçları

Boyutlar	(I) Baba Eğt.	(J) Baba Eğt.	Ortalama Farkı (I-J)	p
Bilişsel ve Duyuşsal Boyut	İlköğretim	Ortaöğretim	-0,03189	0,811
		Yüksek Öğrenim	-,45360(*)	0,000
	Ortaöğretim	İlköğretim	0,03189	0,811
		Yüksek Öğrenim	-,42172(*)	0,000
	Yüksek Öğrenim	İlköğretim	,45360(*)	0,000
		Ortaöğretim	,42172(*)	0,000
Davranış Boyutu	İlköğretim	Ortaöğretim	0,00327	0,982
		Yüksek Öğrenim	-,21329(*)	0,049
	Ortaöğretim	İlköğretim	-0,00327	0,982
		Yüksek Öğrenim	-0,21656	0,088
	Yüksek Öğrenim	İlköğretim	,21329(*)	0,049
		Ortaöğretim	0,21656	0,088
Ölçek (KBÖ)	İlköğretim	Ortaöğretim	-0,02790	0,836
		Yüksek Öğrenim	-,30308(*)	0,003
	Ortaöğretim	İlköğretim	0,02790	0,836
		Yüksek Öğrenim	-,27518(*)	0,024
	Yüksek Öğrenim	İlköğretim	,30308(*)	0,003
		Ortaöğretim	,27518(*)	0,024

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Örnekleme yer alan öğrencilerin, Kural Bilinci Ölçeği genel ve iki alt boyutu puanlarının babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 22’de verilmiştir. ANOVA testi sonrası babaların eğitim düzeyi değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc LSD testi sonucu ise takip eden Tablo 23’de verilmiştir.

ANOVA testi sonrası, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin, onların “*Bilişsel ve Duyuşsal*” boyutu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya sebep olduğu bulunmuştur ($F=12,88$ ve $p < 0,001$). Hangi eğitim grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu bulmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testine göre (Tablo 23), babası yüksek öğrenim görmüş olan öğrenciler ile babası ilköğretim görmüş öğrenciler ve yine babası yüksek öğrenim görmüş öğrenciler ile babası ortaöğretim görmüş öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal boyutu algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Öte yandan babası ilköğretim

düzeyine sahip olanlar ile babası ortaöğretim eğitim düzeyine sahip öğrenciler arasında bu boyutu algılamada anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($\bar{X}_{ilk\ogretim}=3,60$; $\bar{X}_{orta\ogretim}=3,64$ ve $\bar{X}_{yukse\ ogrenim}=4,06$).

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin, onların “*Davranışsal*” boyutu algılamalarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=2,67$ ve $p=0,049$). Öğrencilerin babalarının hangi eğitim grupları arasında anlamlı farklılaşma olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testine göre (Tablo 23), annelerin eğitim düzeyindeki gibi, iki eğitim düzeyi grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. LSD testine göre Davranışsal boyutu algılamada babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile babası yüksek öğrenim eğitim düzeyine sahip olan öğrenciler arasında bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında da en büyük farkın bu iki grup arasında olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{ilk\ogretim}=3,72$; $\bar{X}_{orta\ogretim}=3,81$ ve $\bar{X}_{yukse\ ogrenim}=3,94$).

Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ) tek bir boyut olarak ele alındığında da, babaların eğitim düzeyi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=5,75$ ve $p=,004$). Hangi eğitim grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc LSD testine göre (Tablo 23) babası yüksek öğrenim görmüş olan öğrenciler ile babası ilköğretim görmüş öğrenciler ve yine babası yüksek öğrenim görmüş öğrenciler ile babası ortaöğretim görmüş öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeğini (KBÖ) algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Ancak, babası ilköğretim düzeyine sahip olanlar ile babası ortaöğretim eğitim düzeyine sahip öğrenciler arasında bu boyutu algılamada anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı, ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{ilk\ogretim}=3,69$; $\bar{X}_{orta\ogretim}=3,72$ ve $\bar{X}_{yukse\ ogrenim}=4,00$).

Kural Bilinci gelişimi bakımında ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin önemli bir farklılaşma kaynağı olduğu, bu farkın en çok da babası ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olanlar ile babası yüksek öğrenim düzeyinde eğitime sahip öğrenciler arasında bulunduğu genel olarak

söylenbilir gözükmektedir. Bu sonuç annelerin eğitim düzeyleri için bulunan sonuca son derece benzer bir durum olduğundan, genel olarak öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin Kural Bilinci gelişimde benzer ve önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir.

4.2.6. Kural Bilincinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 24 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Gruplar				ANOVA		
	Sosyo-ek. Düz.	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>sh</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilişsel ve Duyuşsal Boyut	Alt SED (1)	61	3,47	0,99	0,13	15,49	0,000*
	Orta SED (2)	198	3,85	0,71	0,05		
	Üst SED (3)	74	4,22	0,77	0,09		
Davranışsal Boyut	Alt SED (1)	59	3,75	0,87	0,11	1,69	0,185
	Orta SED (2)	197	3,81	0,83	0,06		
	Üst SED (3)	75	3,99	0,87	0,10		
Ölçek (KBÖ)	Alt SED (1)	55	3,65	0,89	0,12	5,75	0,004*
	Orta SED (2)	183	3,84	0,71	0,05		
	Üst SED (3)	73	4,10	0,76	0,09		

* $p < .05$

Tablo 25 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmaya ilişkin LSD testi sonuçları

Boyutlar	(I) Aile SED	(J) Aile SED	Ortalama Farkı (I-J)	p
Bilişsel ve Duyuşsal Boyut	Alt SED	Orta SED	-,37425(*)	0,001
		Üst SED	-,75110(*)	0,000
	Orta SED	Alt SED	,37425(*)	0,001
		Üst SED	-,37685(*)	0,000
	Üst SED	Alt SED	,75110(*)	0,000
		Orta SED	,37685(*)	0,000
Davranış Boyutu	Alt SED	Orta SED	-0,06195	0,621
		Üst SED	-0,24388	0,097
	Orta SED	Alt SED	0,06195	0,621
		Üst SED	-0,18193	0,113
	Üst SED	Alt SED	0,24388	0,097
		Orta SED	0,18193	0,113
Ölçek (KBÖ)	Alt SED	Orta SED	-0,19374	0,097
		Üst SED	-,44786(*)	0,001
	Orta SED	Alt SED	0,19374	0,097
		Üst SED	-,25412(*)	0,016
	Üst SED	Alt SED	,44786(*)	0,001
		Orta SED	,25412(*)	0,016

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmada yer alan öğrencilerin, Kural Bilinci Ölçeği genel ve iki alt boyutu puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu yukarıda, Tablo 24’de verilmiştir. ANOVA testi sonrası ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testi sonucu ise takip eden Tablo 25’de verilmiştir.

ANOVA testi sonrası, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyinin, onların “*Bilişsel ve Duyuşsal*” boyutu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya sebep olduğu bulunmuştur ($F=15,49$ ve $p < 0,001$). Hangi sosyo-ekonomik gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu bulmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testine göre (Tablo 25), her üç sosyo-ekonomik düzey grubuna dail öğrenciler arasında Bilişsel ve Duyuşsal boyutu algılamada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik

gruplarına bağı olarak verilen ortalama puanlara bakıldığında alt SED grubundan üst SED grubuna doğru verilen puanlarda da bir artış olduğu, bu boyut için algılamaların ekonomik düzeydeki iyileşmeye bağı olarak arttığı söylenebilir ($\bar{X}_{alt\ SED}=3,47$; $\bar{X}_{orta\ SED}=3,85$ ve $\bar{X}_{üst\ SED}=4,22$).

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinin, onların “Davranışsal” boyutu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=1,69$ ve $p<0,05$). Öğrencilerin sosyo-ekonomik grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ANOVA sonrası yapılan post-hoc LSD testinde de görülebilir (Tablo 25). Ortalama puanlara göre farklılıklar olmasına rağmen bunun Davranışsal boyut bakımından öğrencilerin algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yetmediği anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{alt\ SED}=3,75$; $\bar{X}_{orta\ SED}=3,81$ ve $\bar{X}_{üst\ SED}=3,99$). Bilişsel ve Duyuşsal boyuta ait sonuçlar düşünüldüğünde, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin birinci boyut bakımından belirleyici bir değişken olduğu ancak bunun davranışa dönüşmesi bakımından bir anlamlı bir farka neden olmadığı söylenebilir.

Son olarak, Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ) tek bir boyut olarak ele alındığında, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencilerin ölçeği algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma neden olduğu görülmektedir ($F=5,75$ ve $p=,004$). Hangi eğitim grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc LSD testine göre (Tablo 4.19) ailesi alt SED grubunda yer alan öğrenciler ile ailesi üst SED grubunda yer öğrenciler arasında Kural Bilinci Ölçeğini (KBÖ) algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{alt\ SED}=3,75$; $\bar{X}_{orta\ SED}=3,81$ ve $\bar{X}_{üst\ SED}=3,99$).

Özetle, Kural Bilinci gelişimi bakımında ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin önemli bir farklılaşma kaynağı olduğu, ancak bu farklılaşmanın daha çok alt ve üst SED grubunda yer alan öğrenciler arasında olduğu söylenebilir.

4.2.7. Kural Bilincinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili

Bulgular

Tablo 26 Öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik verilen puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları

Boyut	Okul Türü	n	X	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Bilişsel ve Duyuşsal	Resmi	198	3,66	0,80	0,06	331	-5,60	0,000*
	Özel	135	4,15	0,75	0,06			
Davranışsal	Resmi	200	3,74	0,78	0,05	329	-2,64	0,009*
	Özel	131	3,99	0,92	0,08			
Genel (KBÖ)	Resmi	180	3,73	0,73	0,05	309	-3,96	0,000*
	Özel	131	4,07	0,77	0,07			

* $p < .05$

Öğrencilerin okudukları okul türünün onların Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ) ve alt boyutlarını algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda, Tablo 4.20’de özetlenmiştir.

Tablo 26’ dan da görüleceği üzere öğrencilerin eğitim gördükleri okul türü, onların Bilişsel ve Duyuşsal, Davranışsal ve Ölçek bazında farklı algılamalarda bulunmalarında bir etkidir.

Bilişsel ve Duyusal boyut bakımından öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur ($t=-5,60$ ve $p<,001$). Ortalama puanları incelediğimizde özel okullarda eğitim gören öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal boyutu, resmi okullarda eğitim gören öğrencilere göre algılamalarının daha yüksek ortalama puanlarla gerçekleştiği görülmektedir ($\bar{X}_{devlet}=3,66$; $\bar{X}_{özel}=4,15$).

Kural Bilinci Ölçeğinin ikinci boyutu, Davranışsal boyut açısından da öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün istatistiksel olarak bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur ($t=-2,64$ ve $p=,009$). Kural bilinci gelişimin görülür yanını oluşturan

Davranışsal boyut için resmi okullarda eğitim gören öğrenciler ve özel okullarda eğitim gören öğrenciler için verilen puanların ortalamalarını incelediğimizde, özel okullarda eğitim gören öğrenciler lehine bir fark olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{devlet}=3,74$; $\bar{X}_{özel}=3,99$). Özel okullarda eğitim gören öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal olarak edindikleri kural bilincini resmi okullarda eğitim gören öğrencilere göre daha fazla davranışa dönüştürdükleri veya bunu gösterdikleri söylenebilir.

Kural Bilinci Ölçeği tek bir boyut olarak ele alındığında da resmi ve özel okullarda eğitim gören öğrenciler arasında ölçeğin algılanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($t=-3,96$ ve $p<,001$). Bilişsel ve Duyuşsal ile Davranışsal boyutların bir bileşkesini oluşturan Kural Bilinci Ölçeği boyutu için de özel okullarda eğitim gören öğrencilerin, resmi okullarda eğitim gören öğrencilere göre kural bilinci gelişiminde daha fazla bir gelişim gösterdikleri söylenebilir ($\bar{X}_{devlet}=3,73$; $\bar{X}_{özel}=4,07$).

Özetle, okul türü değişkenin, ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrencilerin kural bilincini geliştirmelerinde önemli bir farklılaşma kaynağı olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında sonuçlara yer verilmiş, daha sonra bu sonuçlar literatür doğrultusunda tartışılmış ve son olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın amaçlarından yola çıkılarak yapılan istatistiksel analizler neticesinde ulaşılan sonuçlar şöyledir:

2. Kural Bilinci Ölçeği'nin (KBÖ) Geliştirilmesi İle İlgili Sonuçlar

2.7. Kural Bilinci Ölçeği'nin Geçerlilik Düzeyi Nedir?

İlköğretimin 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin kural kavramı gelişimlerinin incelenmesine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen Kural Bilinci Ölçeği'nin faktör yapısını belirlemek amacı ile ölçekten elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. İlköğretimin 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin kural kavramı gelişimlerinin 2 boyutlu bir alt yapısı olduğu düşünüldüğünden, 30 maddeden oluşan ölçek önce çok boyutluluk özelliği gösterip göstermediği Açımlayıcı Faktör Analizi ile incelenmiş, daha sonra Doğrulayıcı faktör analizi ile iki faktörlü modelin uygunluğu araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Kural Bilinci Ölçeği araştırma için geçerli düzeyde bulunmuştur.

2.8. Kural Bilinci Ölçeği'nin Güvenilirlik Düzeyi Nedir?

Kural Bilinci Ölçeğinin maddelerinin güvenilirliğinin zamana göre değişmezliğini araştırmak üzere test tekrar test tekniği kullanılmıştır.

60 kişiden oluşan bir deney grubuna 4 hafta aralıkla ölçek tekrar uygulanmıştır. Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi ile deney grubunu oluşturanların farklı zamanlarda uyguladıkları ölçeğin maddelerine verdikleri puanlar arasındaki korelasyon katsayısı karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Kural Bilinci Ölçeği, güvenilirlik açısından araştırma için uygun düzeyde çıkmıştır.

2. İlköğretim 1, 2 Ve 3. Sınıf Öğrencilerindeki Kural Bilincinin Gelişimi İle İlgili Sonuç Ve Tartışma

2.1. İlköğretim 1, 2 Ve 3. Sınıf Öğrencilerindeki Kural Kavramı Bilinci İle İlgili Sonuç Ve Tartışma

İlköğretimin 1, 2 ve 3. Sınıflarında öğrenim gören küçük çocukların kural bilincini geliştirmelerini araştırmaya yönelik geliştirilen Kural Bilinci Ölçeğinin Bilişsel-Duyuşsal ve Davranışsal olmak üzere iki alt boyut halinde tasarlanabileceği yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile bulunmuştur. İki boyut arasındaki ilişki Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi incelenmiş ve Bilişsel-Duyuşsal Boyut ile Davranışsal Boyut arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=,616$ ve $p<,001$). Buna göre 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimindeki bir artış, davranışsal boyutta da bir artışa neden olmakta, birindeki düşüş diğerinde de bir düşüşe neden olmaktadır.

Elde edilen sonuçlar, çocuklarda kural bilincinin, ortalama düzeyin üstünde geliştiğini göstermektedir. Sonuçların, ortalamanın biraz üstünde olmasına karşın, çocuklardaki kural bilincinin yeterince gelişmiş olduğunu söylemek tartışmaya açıktır.

2.2. İlköğretim 1, 2 Ve 3. Sınıf Öğrencilerindeki Kural Kavramı Gelişimi, Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sonuç Ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Kural Bilinci Ölçeği (Genel) ve iki alt boyutu puanlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan istatistikî işlemler sonucu öğrencilerin okudukları sınıfın, onların Kural Bilinci Ölçeği (Genel), “*Bilişsel-Duyuşsal*” boyutu

ve “*Davranışsal*” boyutu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Burada öğrencilerin sınıfların ve dolayısıyla da yaşlarının birbirlerine çok yakın olmasının böyle bir sonuca neden olduğu söylenebilir. Bu durumda, ilköğretimin 1, 2 ve 3. Sınıflarında öğrenim gören küçük çocukların kural bilincini geliştirmelerinin birbirlerine benzer şekilde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kurallarla ilgili bilişimsel-duyuşsal ve davranışsal kazanımlarının sınıflar bakımından henüz farklılaşmadığı görülmektedir.

Ülkemizde yapılan ahlaki yargı araştırmalarının büyük çoğunluğu okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde yapılmış olup araştırmacılar tarafından geliştirilen ahlaki yargı ölçekleri kullanılmıştır. Örnek olarak Çapan (2005), sınıf düzeyine ya da yaşa göre ahlaki yargılamada farklılıklar bulmuştur. Ancak belirgin sınıf farklılıkları bu farklılaşmayı sağlamaktadır.

2.3. İlköğretim1, 2 Ve 3. Sınıf Öğrencilerindeki Kural Kavramı Gelişimi, Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sonuç Ve Tartışma

Öğrencilerin cinsiyetinin onların Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ) ve alt boyutlarını algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve cinsiyet değişkeninin her üçü için de bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur.

Kız öğrencilerin *Bilişsel-Duyuşsal* boyuta ilişkin algılamalarının, erkeklere göre daha yüksek ortalama puanlarla gerçekleştiği bulunmuştur ($\bar{X}_{kız}=4,08$; $\bar{X}_{erkek}=3,63$).

Benzer şekilde, “*Davranışsal*” boyutun algılanmasında da kızlar lehine oldukça önemli bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{kız}=4,13$; $\bar{X}_{erkek}=3,54$).

Kız öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal olarak edindikleri kural bilincini erkeklere göre daha fazla *davranışa* dönüştürdükleri veya bunu gösterdikleri söylenebilir. Son olarak, iki boyutun bir bileşkesini oluşturan Kural Bilinci Ölçeği boyutu için de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kural bilinci gelişiminde daha fazla gelişim gösterdikleri söylenebilir ($\bar{X}_{kız}=4,11$; $\bar{X}_{erkek}=3,61$). Sonuç olarak, cinsiyet değişkeninin,

ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrencilerin kural bilincini geliştirmelerinde önemli bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur.

Cinsiyet bir alt değişken olarak yapılan birçok ahlaki yargı araştırmasında bulunmaktadır. Örneğin Comunian (2002) yapmış olduğu uluslar arası çalışmada cinsiyet rolüne bağlı olarak kurallara uyma eğiliminin farklılaşmakta olduğunu, yine Çapan (2005) cinsiyetin çocukların ahlaki yargılarında etken bir belirleyici olduğunu vurgular.

2.4. İlköğretim 1, 2 Ve 3. Sınıf Öğrencilerindeki Kural Kavramı Gelişimi, Öğrencilerin Ailelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Sonuç Ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Kural Bilinci Ölçeği (Genel) ve iki alt boyutu puanlarının annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin her üç boyutun algılamasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin *Bilişsel-Duyuşsal* boyutu algılamalarında, annelerinin eğitim düzeyindeki yükselmeye birlikte bir artış olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{ilköğretim}=3,56$; $\bar{X}_{ortaöğretim}=3,84$ ve $\bar{X}_{yüksek öğrenim}=4,10$). En büyük fark ise annesi ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olan öğrenciler ile annesi yüksek öğrenim düzeyinde eğitime sahip olan öğrenciler arasında bulunmuştur.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinin, onların “*Davranışsal*” boyutu algılamalarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. En büyük farkın annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile annesi yüksek öğrenim eğitim düzeyine sahip olan öğrenciler arasında olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{ilköğretim}=3,67$; $\bar{X}_{ortaöğretim}=3,85$ ve $\bar{X}_{yüksek öğrenim}=4,03$).

Son olarak Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ) tek bir boyut olarak ele alındığında da, annelerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Annesi ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olanlar ile

annesi yüksek öğrenim düzeyinde eğitime sahip olan öğrenciler arasında Kural Bilinci Ölçeğini algılamada bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{ilk\ogretim}=3,71$; $\bar{X}_{orta\ogretim}=3,82$ ve $\bar{X}_{yukse\ogretim}=3,95$).

Özetle, Kural Bilinci gelişimi bakımından, ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin önemli bir farklılaşma kaynağı olduğu, bu farkın en çok annesi ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olanlar ile annesi yüksek öğrenim düzeyinde eğitime sahip öğrenciler arasında olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Kural Bilinci Ölçeği (Genel) ve iki alt boyutu puanlarının babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin her üç boyutun algılamasında da, anne eğitim düzeyinde olduğu gibi, anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Babası yüksek öğrenim görmüş olan öğrenciler ile babası ilköğretim ve ortaöğretim görmüş öğrencilerin *Bilişsel-Duyuşsal* boyutu algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{ilk\ogretim}=3,60$; $\bar{X}_{orta\ogretim}=3,64$ ve $\bar{X}_{yukse\ogretim}=4,06$).

Davranışsal boyutu algılamada ise babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile babası yüksek öğrenim görmüş olan öğrenciler ile babası ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olan öğrenciler arasında bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{ilk\ogretim}=3,72$; $\bar{X}_{orta\ogretim}=3,81$ ve $\bar{X}_{yukse\ogretim}=3,94$). Son olarak, babası yüksek öğrenim görmüş olan öğrenciler ile babası ilköğretim görmüş öğrenciler ve ortaöğretim görmüş öğrencilerin Kural Bilinci Ölçeğini (KBÖ) algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{ilk\ogretim}=3,69$; $\bar{X}_{orta\ogretim}=3,72$ ve $\bar{X}_{yukse\ogretim}=4,00$).

Kural Bilinci gelişimi bakımında ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin önemli bir farklılaşma kaynağı olduğu, bu farkın en çok da babası ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olanlar ile babası

yüksek öğrenim düzeyinde eğitime sahip öğrenciler arasında bulunduğu genel olarak söylenebilir. Bu sonuç annelerin eğitim düzeyleri için bulunan sonuca son derece benzer bir durum olduğundan, genel olarak öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin Kural Bilinci gelişimde benzer ve önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Bu çalışmada hem annenin hem babanın eğitim durumunun çocukta kurallara uyma bilincine olumlu anlamda etki yaptığı çıkmıştır. Çapan (2005) ise araştırmasında çocuklarda ki ahlaki gelişim sürecine, annenin eğitim durumunun anlamlı bir farklılık kattığını ancak babanın katmadığını söylemektedir. Bu iki çalışmadaki farklı sonucun aslında nicel verilerle açıklanması gerekir. Bu çalışmada da çıkan sonuçta aslında annenin etkisinin babadan daha yüksek olduğu istatistiksel açıdan belirtilmiştir.

2.5. İlköğretim 1, 2 Ve 3. Sınıf Öğrencilerindeki Kural Kavramı Gelişimi, Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Sonuç Ve Tartışma

Araştırmada yer alan öğrencilerin, Kural Bilinci Ölçeği genel ve iki alt boyutu puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin Bilişsel-Duyuşsal ve Kural Bilinci Ölçeği bakımından bir farklılaşma kaynağı olduğu ancak Davranışsal boyut açısından bir farklılaşma kaynağı olmadığı bulunmuştur.

Her üç sosyo-ekonomik düzey grubuna (Alt SED, Orta SED ve Üst SED) dâhil öğrenciler arasında *Bilişsel-Duyuşsal* boyutu algılamada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuş, alt SED grubundan üst SED grubuna doğru verilen puanlarda bir artış olduğu, bu boyut için algılamaların ekonomik düzeydeki iyileşmeye bağlı olarak arttığı söylenebilir ($\bar{X}_{alt\ SED}=3,47$; $\bar{X}_{orta\ SED}=3,85$ ve $\bar{X}_{üst\ SED}=4,22$).

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinin, onların “*Davranışsal*” boyutu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. *Bilişsel-Duyuşsal* boyuta ait sonuçlar düşünüldüğünde, ailenin sosyo-

ekonomik düzeyinin birinci boyut bakımından belirleyici bir değişken olduğu ancak bunun davranışa dönüşmesi bakımından bir anlamlı bir farka neden olmadığı söylenebilir.

Son olarak, Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ) tek bir boyut olarak ele alındığında, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencilerin ölçeği algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma neden olduğu bulunmuş, ailesi alt SED grubunda yer alan öğrenciler ile ailesi üst SED grubunda yer alan öğrenciler arasında Kural Bilinci Ölçeğini (KBÖ) algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{alt\ SED}=3,75$; $\bar{X}_{orta\ SED}=3,81$ ve $\bar{X}_{üst\ SED}=3,99$).

Özetle, Kural Bilinci gelişimi bakımında ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin önemli bir farklılaşma kaynağı olduğu, ancak bu farklılaşmanın daha çok alt ve üst SED grubunda yer alan öğrenciler arasında olduğu görölmektedir.

Yurt içinde yapılan çoğu araştırmada sosyo ekonomik duruma bağlı olarak çocukların gelişim düzeylerine ait birçoğ araştırma yapılmıştır. Seçer ve Sarı (2006) yapmış oldukları çalışmada okul öncesine giden ve gitmeyen çocuklarda ahlaki gelişimin farklarını incelemişlerdir. Bu çalışmada sosyo ekonomik düzeyi daha iyi olan ailelerin çocuklarının okul öncesi kurumlarına devam ettiği ve ahlaki gelişimlerinin gitmeyenlere göre olumlu olarak farklılaştıklarını tespit etmişlerdir

2.6. İlköğretim 1, 2 Ve 3. Sınıf Öğrencilerindeki Kural Kavramı Gelişimi, Öğrencilerin Okudukları Okul Türüne (Resmi Ve Özel) Göre Sonuç Ve Tartışma

Öğrencilerin okudukları okul türünün onların Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ) ve alt boyutlarını algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonucunda okul türü değişkeninin her üç boyut için de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma kaynağı olduğu görölmüştür.

Bilişsel-Duyusal boyut bakımından öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuş, özel okullarda eğitim gören öğrencilerin *Bilişsel-Duyuşsal* boyuta ait gelişimlerinin devlet okullarında eğitim gören öğrencilere göre daha iler düzeyde gerçekleştiği anlaşılmıştır ($\bar{X}_{devlet}=3,66$; $\bar{X}_{özel}=4,15$).

Kural Bilinci Ölçeğinin ikinci boyutu, *Davranışsal* boyut açısından da öğrencilerin eğitim gördükleri okul türünün istatistiksel olarak bir farklılaşma kaynağı olduğu ve özel okullarda eğitim gören öğrenciler lehine bir fark olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{devlet}=3,74$; $\bar{X}_{özel}=3,99$). Özel okullarda eğitim gören öğrencilerin *Bilişsel-Duyuşsal* olarak edindikleri kural bilincini devlet okullarında eğitim gören öğrencilere göre daha fazla davranışa dönüştürmeyi başardıkları anlaşılmaktadır.

Kural Bilinci Ölçeği tek bir boyut olarak ele alındığında da devlet ve özel okullarda eğitim gören öğrenciler arasında ölçeğin algılanmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Kural Bilinci Ölçeği boyutu için de özel okullarda eğitim gören öğrencilerin, devlet okullarında eğitim gören öğrencilere göre kural bilinci gelişiminde daha başarılı oldukları, daha fazla bir gelişim gösterdikleri söylenebilir ($\bar{X}_{devlet}=3,73$; $\bar{X}_{özel}=4,07$).

Özetle, okul türü değişkenin, ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okuyan öğrencilerin kural bilincini geliştirmelerinde önemli bir farklılaşma kaynağı olduğu anlaşılmaktadır.

Yurt dışında yapılan araştırmalardan olan Feldman (2001) demokratik okullardaki öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin ve kural bilinçlerinin baskıcı devlet ya da dini okullarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada çocuklardaki kural bilincinin özel okullara devam eden çocuklar lehine anlamlı bir farklılık çıkmış olmasını Türkiye’de özel okulların çocuklar için sosyal ve demokratik anlamda daha rahat bir yapıda olmaları ile ilişki kurarak açıklayabiliriz.

5.2. ÖNERİLER

1. İlköğretimin 1, 2 ve 3. Sınıflarında öğrenim gören küçük çocukların kural bilincini geliştirmelerinde *Bilişsel-Duyuşsal Boyut* ile *Davranışsal Boyut* arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerden beklenen, kural kavramının gelişimi açısından, davranış örüntülerinin ancak onların hazır olması durumunda gerçekleşeceği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kurallara uygun davranışlar göstermesinden önce, kuralların öğrencilerin bilişsel-duyuşsal hazır oluşluklarına uygunluğuna dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında, özellikle küçük öğrencilere yönelik kuralların oluşturulmasında, yüksek oranda davranışa dönüşmesi için, öğrencilerin bilişsel-duyuşsal gelişimlerini dikkate alınarak hazırlanması ve uygulanması uygun olacaktır.

2. Öğrencilerin cinsiyetinin, *Bilişsel-Duyuşsal*, *Davranışsal* ve Kural Bilinci Ölçeğinin geneli için de bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur. Her üç boyut için de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek ortalama puanlar aldıkları görülmüştür. Eğitimciler öğrencilerinde kural bilinci kavramını geliştirmeye çalışırken cinsiyet farkını mutlaka dikkate almalıdırlar. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki algılama farklılıklarının nedenleri konusunda yeni çalışmalar yapılarak, kural bilincinin gelişimindeki cinsiyet temelli farklılığın kaynağının belirlenmesi yararlı olacaktır.

Kuralların konulması, uygulanması ve uyulmadığında karşılaşılabilecek sonuçlar ile ilgili cinsiyetler arasındaki farklılıkların dikkate alınması önemli olmakla birlikte; cinsiyet ayrımcılığını çağrıştıracak çabalardan da uzak durulması son derece önemli görünmektedir.

3. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyinin, onların *Bilişsel-Duyuşsal*, *Davranışsal* ve Kural Bilinci Ölçeğinin geneli boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Anne-babası yüksek öğrenim mezunu olan öğrencilerin kural bilinci kavramı gelişiminin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Kural bilinci kavramı gelişiminin sadece okul ve aile içinde olduğu kabul edilirse, öğrencilerin ailelerine bu konularda okullarda veya halk eğitim gibi kurumlarda uzmanlarca eğitim verilebilir. Benzeri aile eğitimleri, yine ciddi

farklılaşmalar görülen ailelerin ekonomik düzeylerine ilişkin olarak, özellikle alt sosyo-ekonomik gruplarda yer alan öğrencilerin velilerine yönelik olarak da yapılabilir.

4. Özel okullara devam eden öğrencilerin kurallara uyma eğilimi, devlet okullarına devam eden öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu konuda çok daha fazla araştırma yapılarak esas olarak bunun nedenleri bulunmalı ve devlet okullarında ki eksiklikler tespit edilmelidir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda ortaya çıkan esas olanın demokratik yapı olduğudur. Bu bağlamda Türkiye’de okullarda ki ortamın demokratikleştirilmesi için çalışmalar yapılmalı, öğrencilerin kendilerini daha rahat ve özgür ifade edebilecekleri ortamlar yaratılmalı, en azından yaş olarak daha büyük gruplarda öğrencileri ilgilendiren konulara ait kurallar yapılandırılırken onların söz hakkı alabilecekleri komisyonlar kurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ahioğlu, N., Güney, N. (2007). Popüler Kültür ve Çocuk. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Aksoy, A.B. ve Temel, F. (2001) Ergen ve Gelişimi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Aktan, C.C.(1999). Ahlak ve Ahlak Felsefesi. İstanbul: ARI Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği Yayını.
- Anıl, D. ;Tuzgöl M. ve Koç G. (2003). KPSS. Ankara: Çağdaş Öğretmen Yayınları
- Atıcı, M., Bilgin,M., İnanç, B. (2004). Gelişim Psikolojisi; Çocuk ve Ergen Gelişimi. Adana: Nobel Yayınevi.
- Atkinson, R. L.; R. C. Atkinson; E. R. Hilgard (1999). Psikolojiye Giriş. (Y, Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ay, B. (2007) *Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (1993). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M.Z. (2003) Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımı.
- Aydın, M.Z. (2005). Ailede Çocuğun Ahlâk Eğitimi.(1. Basım) İstanbul: Dem Yayınları.
- Bacanlı, H. (2004). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayıncılık

- Baymur, F. (1994). Genel Psikoloji (11. Baskı). İstanbul: İnkilap Kitapevi.
- Berkovitz, L. (1964). The Development of Motives and Values in The Child. Basic Books.
- Binbaşoğlu, C. (1995) Eğitim psikolojisi. Ankara: Yargıcı matbaası.
- Boyes, C. (2008). Cognitive Behavioural Therapy. Collins Yayınevi.
- Boyes, M. C.; Walker, L. C. J. (1988). Implications of Cultural Diversity for the Universality Claims of Kohlberg's Theory of Moral Reasoning. *Human Development, Vol. 31*, 44-59.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (7. baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Veri Analizi El Kitabı (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Can, G. (2002). "Kişilik Gelişimi." Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Edt. Yeşilyaprak, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cebeci, A. (2005). *İlköğretim DKAB Derslerinde Ahlâk Değerlerinin Eğitim ve Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Charles, C.M. (2003). Piaget İlkeleri (G. Ülgen, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Comunian, A.L. (2002). *Structure of the Padua Moral Judgment Scale: A Study of Young Adults in Seven Countries*. Chicago: Annual Conference of The American Psychological Association.
- Cox James L. (2003). Kutsalı Anlamak. İstanbul: İz Yayıncılık.

- Crain, W. C. (1980). Erikson: Yaşamın Sekiz Evresi. Bekir Onur (yay.).
- Cüceloğlu, D. (1993). İnsan ve Davranışı (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (2007) Yeniden İnsan İnsana. İstanbul: Altın Yayınevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, S. (2002). Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi (1. Basım). Edt. Ramazan Arı, Ankara: Nobel Yayın Evi.
- Çağlar, A. (2003). Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi' Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni yaklaşımlar, Edt.Müzeyyen Sevinç, , İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çapan, A. (2005). *3-11 Yaş Çocuklarının Ahlak Gelişimlerinin Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı'na Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, N. (2001). *Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt/Vol.1, Sayı:1*, İstanbul: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi, S. 43-73.
- Çileli, M. (1995). Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi. Ankara: V Yayınları
- Çileli, M. (1981). *14-18 yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çileli, M. (1986). Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi. Ankara: Verso Yayınları

- De May, L.; Schulze, H. J. (1996). Indoctrination and Moral Reasoning: A Comparison Between Dutch and East German Students. *Journal of Moral Education, Vol. 25(3)*, 309-324.
- Deniz, E., Akbağ, M., Çelik, S. ve Diğerleri (2007). Eğitim Psikolojisi. Maya Ankara: Akademi Yayınları.
- Develioğlu, F. (1986). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Dewey, J. (1976). Okulda Ahlak Eğitimi. (: F. Oğuzkan, Çev.) Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara: *Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları*, 9 (1-4), 117.
- Dilmaç, B. (2002). İnsanca Değerler Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dönmezer, İ. (2004). Ailede İletişim ve Etkileşim. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erden, M. Akman, Y. (1997). Eğitim Psikolojisi, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden. M., Akman, Y. (2000). Gelişim ve Öğrenme-Öğretme (8. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ersoy, N. M. (1997). *Adalet Alanında Çalışan ve Bu Konuda Eğitim Görenlerin Ahlaki Gelişim Evrelerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Feldman, J. (2001). *The Moral Behavior of Children and Adolescents at a Democratic Scholl*. Seattle, WA: Annual Meeting of the American Educational Research Association
- Gander, M: J.; Gardiner, J. W. (2007). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (B.Onur, Çev.)

Ankara: İmge Kitapevi.

Garz, D. (1998). *Moral, Erziehung und Gesellschaft: Wider die erziehungskatastrophe*. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt.

Geçtan, E. (1993). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gutek, G.L. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar (2. Baskı)*. (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Güngör, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme (2. Baskı)*.Ankara: Anı Yayıncılık.

Hançerlioğlu, O. (1989). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik. (S. Kant Akbaş Çev)*. İstanbul; Ayrıntı Yayınları

Hoffman, M. L. (1970). *Moral Development*, P. Mussen (Edt.). *Carmichael Manual of Child Psychology, Vol. 2*. Third Edition, New York: Wiley.

Huitt,W.(2000). *Moraland Character Development*.

<http://chiron.voldosta.edu/whuitt/col/marchr/march.html>. web adresinden 16 ağustos 2008 Tarihinde elde edilmiştir.

İlgar, Z. (1996). *Denetim Odağının Değer Sistemleri Ahlaki Gelişim Düzeyi ve Öz Ahlaki Değerlendirme Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1979). *Advances in factor analysis and structural equation models*. New York: University Press of America.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve İnsanlar (9. Basım)*. İstanbul: Evrim Basın Yayın Dağıtım.

- Kalaycı, Ş., (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (2. baskı). Ankara: Asil.
- Kanık, A. (2006). *İlköğretim Çağı Çocuğunun Ahlak Gelişimine Manevi Değerlerin Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Karakavak Çırak, G. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri Ve Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization. The Cognitive Developmental Approach in Moral Development and Behavior, Theory. *Research and Social Issues* (Ed: T. Lickona), Newyork: Holt Rinehart and Winston. 33-47.
- Kohlberg, L. (1984) The Psychology of Moral Development: *Essays on Moral Development Vol. 2*, San Francisco: Harper and Row. 9-35.
- Kohlberg, L. Turiel, E. (1991). Moral Development and Moral Education, *Psychology and Educational Practice*. Ed: By Gerald S. Lessler, Scott, Foresman and Company, London. S. 24.
- Komter, A. E. (1993). "Book Reviews." Care and Justice; Boks, *Journal of Moral Education, Vol. 22(3)*, 330-333.
- Korkmaz, İsa ve diğerleri.(2004). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik Psikolojisi* (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kurtines, W.; Greif, E. B. (1974). The Development of Moral Thought: Reiew and Evaluation of Kohlberg's Approach. *Psychological Bulletin*, Vol. 81(8). 453-470.
- Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers
- Maylan, D. (2002). *Putting The Child Fisrt: How one Student Teacher Negotiated The Moral Landscape Of Teaching*. New Orleans, LA: Annuel Meating of The American Research Association.
- Narvaez, D.; Thoma, S. J., Rest ,J. (2000) A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, Vol. 29(4),381–396.
- Nucci, L. (1997). *Synthesis of Research on Moral Development*. Educational Leadership.
- Onuf, N. G. (1987). *Rules in Moral Devalopment*. Human Development.
- Özbay, Y. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Empati Yayınları
- Özbay, Y. (2004), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)* (5. baskı). Eskişehir: Kaan.
- Özeri, Z.N. (1994). *Okul Öncesi Döneminde Ahlak Gelişimi ve Eğitimi (Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Beş Yaş Çocuğunun Adalet Gelişimine Etkisinin Araştırılması*. Yayım lanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *TOJET January 2004 ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 1, Article 14.* <http://www.tojet.net/articles/3114.htm> adresinden 12 Ekim 2007 Tarihinde alınmıştır.
- Özsevgeç, T. (2004) *İlköğretim Öğrencilerinin Zihinsel Gelişim Düzeyleri Üzerinde Sosyal Faktörlerin Etkileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, KTU, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi ABD
- Öztürk, O. (1985). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Ralph W. Hood, Jr, Bernard Spilka, Bruce Hunsberger, Richard Gorsuch. ‘The Psychology of Religion (An Empirical Approach), Second Edition, New York, (1966) 46-55. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi IV (2004), Sayı: 4*
- Seçer, Z Sarı, H. (2006) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak Analizi. *Milli Eğitim Yayınları Sayı 72.*
- Senemoğlu, N. (2001). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Ertem Yayıncılık.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi. İstanbul: Beta.
- Smetana, J.G. (1999) The role of parents in moral development. A social domain analysis. *Journal of Moral Education; Abingdon; 28 (3), 311-321 Sep*

Sözer Çapan, A. (2005). *3-11 Yaş Çocuklarının Ahlaki Gelişimlerinin Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi* .Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.

TDK. (1998). Türkçe Sözlük.

Tekindal, S., Cin, M., Demircioğlu, İ. Ve Diğerleri (2004). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Temel F.; Aksoy B. A. (2001) *Ergen ve Gelişimi, Yetişkinliğe İlk Adım*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Temur, B. (2004) *Anne Baba Olmak/ 0-6 Yaş Dönem Özellikleri* [Electronic version].Şubat

Tran-Thong. (1978). *Stades et Concept de Siade de Developpemenl de l'EnJanL dans la Psycfiolügie Contemporaine* (7. Baskı). Paris: Librairie Philosophique J. Vrin

Trautner, H.M. (1991). *Lehrbuch der entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Turiel, E. (1969). *Developmental Processes In The Child's Moral Thinking*, H. Mussen, J. M. Covington (Eds). *Trends and Issues in Developmental Psychology*. Berkely: Universty of California. S. 65-70.

Ulusoy, A., Güngör, A., Köksal, A. Ve Diğerleri. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

VASTA, R. ve ark. (1992). *Child Psychology: The Modern Science*, New York: John Wiley and Sons, Inc.

Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi yayınevi.

Yeşilyaprak, B. (1993) Kişilik Gelişiminde Ailesel Faktörlerin Etkisine İlişkin Bir Araştırma. *Aile ve Toplum Dergisi*, Sayı:3, Cilt:1, Yıl:3, Eylül-Aralık 1993, Basbakanlık Aile ve Sosyal Arastirmalar Gn. M.

Yeşilyaprak, B. (2002). Gelişim ve Öğrenme psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

White, Jr.; Richard D. (1999). Are Woman More Ethical? Recent Findings on the Effects of Gender Upon Moral Development. *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 9(3), 459-472.

İnternet Tabanlı Kaynaklar

(1)(<https://www.veribaz.com/viewdoc.html?/www.veribaz.com:443/login.htmlm=1&ul=din-ve-ahlak-379865.html>)

Adresinden 27 Şubat 2009 Tarihinde alıntı yapılmıştır.

(2) (4) <http://www.genbilim.com/content/view/515/38/>

Adresinden 30 Ocak 2008 Tarihinde alıntı yapılmıştır.

(3) <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/EHSM/1024/unite03.pdf>

Adresinden 30 Ocak 2008 Tarihinde alıntı yapılmıştır.

(5) <http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/piaget.htm>

Adresinden 17 Ağustos 2008 Tarihinde alıntı yapılmıştır.

EKLER LİSTESİ

EK 1

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE KURAL BİLİNCİNİN İNCELENMESİ

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma, “İlköğretim 1-3. sınıf öğrencilerinde kural bilincinin incelenmesi” konulu bir araştırma için veri toplamak amacıyla yapılmaktadır. Veri toplamak amacıyla iki form kullanılmaktadır:

1. Kişisel Bilgiler Formu
2. Kural Bilinci Ölçeği (KBÖ)

Sizden, her iki formdaki ifadelere, kendi görüşleriniz doğrultusunda en uygun cevabı vermeniz istenmektedir. Sorulara vereceğiniz cevapların samimi olması, araştırma sonuçlarını doğrudan etkileyecektir. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Duygu N.YILMAZCAN DİPİ
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Çocuğun Adı Soyadı:.....

1. Sınıf

.....

2. Cinsiyet

- (1) Kız
- (2) Erkek

3. Annenin eğitim düzeyi

- (1) Okula gitmedi
- (2) İlköğretim (ilkokul/ortaokul) mezunu
- (3) Ortaöğretim (lise) mezunu
- (4) Ön Lisans (yüksek okul) mezunu
- (5) Lisans (üniversite) mezunu
- (6) Lisans Üstü (master/doktora) mezunu

4. Babanın eğitim düzeyi

- (1) Okula gitmedi
- (2) İlköğretim (ilkokul/ortaokul) mezunu
- (3) Ortaöğretim (lise) mezunu

- (4) Ön Lisans (yüksek okul) mezunu
- (5) Lisans (üniversite) mezunu
- (6) Lisans Üstü (master/doktora) mezunu

5. Ailenin sosyo-ekonomik durumu

- (1) Alt sosyo-ekonomik düzey
- (2) Orta sosyo-ekonomik düzey
- (3) Üst sosyo-ekonomik düzey

6. Okul türü

- (1) Resmi
- (2) Özel

KURAL BİLİNCİ ÖLÇEĞİ (KBÖ)

Bu ölçek, çocuklarda kural bilincinin ne düzeyde geliştiğini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeği cevaplarırken, öğrencinin, her bir soruda ifade edilen duygu, düşünce veya davranışı ne sıklıkta sergilediği dikkate alınarak işaretleme yapılmalıdır. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız. Samimi katkılarınız için teşekkür ederiz.

		Her Zaman	Çoğu Zaman	Arada Sırada	Nadiren	Hiç	Fikrim Yok
1	Kuralların ne anlama geldiğini ve nedenini kavrar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
2	Kendi yaptığı davranışlar ile ilgili mantıklı ve gerçekçi bir açıklaması vardır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
3	Kurallara uygun davranmadığında, kendini kötü hisseder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
4	Kurallara uygun davranmadığında pişmanlık hisseder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
5	Benzer olaylar karşısında, evde başka, okulda başka davranışlar sergiler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
6	Sınıf ortamında kural dışı davranışlar olduğunda tepki gösterir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
7	Kurallarla ilgili her zaman bir açıklaması ve söyleyebilecek sözü vardır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
8	Davranışlarının doğru mu yanlış mı olduğunu bilir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
9	Arada sırada kurallarla ilgili sızlanıp şikayet eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
10	Kurallara uymak istemese de, korktuğu için kural dışına çıkmaz.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
11	Sınıf ve okul kurallarına, yetişkin bir otorite varken uyar, otorite yokken uymaz.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
12	Oyun kurallarını, gerektiğinde ve ihtiyaçlar doğrultusunda değiştirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
13	Uyarıldığında, istenmeyen davranışı yapmaktan vazgeçer.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
14	Yeni durum ve olaylar karşısında nasıl davranılması gerektiği ile ilgili doğru ve uygun çıkarımlar yapar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
15	İstenmeyen davranışlarla ilgili uyarıları algılar ve anlar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)

16	Kurallara uyma konusunda otorite ile sürekli çatışır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
17	Kurallara uygun davrandığında takdir alacağını bilerek mutlu olur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
18	İstenmeyen davranışları yapmakta ısrar eder.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
19	Sınıf dışındaki kurallara uymakta zorluk çeker.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
20	Kuralların hiçbir koşulda değiştirilemeyeceğini düşünür.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
21	Kurallara uymadığında, sonucuna katlanması gerektiğinin farkında değildir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
22	Kurallara uymayan arkadaşlarından rahatsızlık duyar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
23	Her davranışını bir kurala dayalı olarak yapar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
24	Sınıf kurallarına uygun davranır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
25	Nezaket ve görgü kurallarına uygun davranır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
26	Kurallara uygun davranmayan arkadaşlarını eleştirir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
27	Bireysel ve toplumsal kuralların anlamını bilir ve nedenini kavrar.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
28	Yaşlılarıyla ilişkilerinde özenli davranır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
29	Yeni durum ve olaylar karşısında uygun davranışlar sergiler.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
30	Haksızlığa uğradığında, karşı çıkar ve tepki gösterir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/635/19345
Konu: Anket
(Duygu Nadire YILMAZCAN DİPİ)

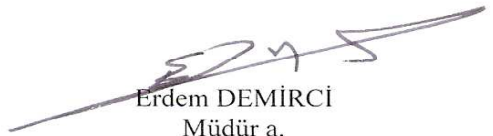
16 Şubat 2009

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

- İlgi : a) Valilik Makamının 13/02/2009 tarih 18.580/600/18868 sayılı oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Marmara Üniversitesi'nin 16/12/2008 tarih 4928 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Duygu Nadire YILMAZCAN DİPİ'nin** İlimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıf Öğrencilerinde Kural Kavramı Gelişiminin İncelenmesi**" konulu uygulama çalışmasını yapma isteği İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. ilgi (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu
Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/600/18868
Konu : Anket
(Duygu Nadire YILMAZCAN DİPİ)

13/02/2009

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Marmara Üniversitesi'nin 16/12/2008 tarih 4928 sayılı yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 11/02/2009 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek lisans Programı öğrencisi **Duygu Nadire YILMAZCAN DİPİ'nin** ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıf Öğrencilerinde Kural Kavramı Gelişiminin İncelenmesi**" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek lisans Programı öğrencisi **Duygu Nadire YILMAZCAN DİPİ'nin** ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıf Öğrencilerinde Kural Kavramı Gelişiminin İncelenmesi**" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Ata ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR
12/02/2009
Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİME
%100
DESTEK

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail: kultur34@meb.gov.tr Web: <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632