

**T.C  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EMPATİ BECERİSİNİN AHLAKİ DAVRANIŞLAR  
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Melek ERKEN**

**Enstitü Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri  
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretimi**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI**

**ŞUBAT 2009**

T.C  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EMPATİ BECERİSİNİN AHLAKİ DAVRANIŞLAR  
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Melek ERKEN

Enstitü Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri  
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretimi

Bu tez 10/02/2009 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

Yrd. Doç.Dr. Ahmet ESKİCUMALI

**Jüri Başkanı**

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

Yrd. Doç. Dr. Murat İSKENDER

**Jüri Üyesi**

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

Yrd. Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK

**Jüri Üyesi**

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

## **BEYAN**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

**Melek ERKEN**

**10.02.2009**

## ÖNSÖZ

İnsan kendisinin ve başkalarının rahat ve huzuru için diğer insanlarla iyi ilişkiler kurma zorundadır. Bu rahat ve huzuru oluşturabilmek için birtakım kurallara ihtiyaç vardır. Ahlak da insanlar arası ilişkileri düzenleyen bir sistem olduğuna göre ahlaki kurallar bu ortamı oluşturmada etkili olacaktır. Bireyden de beklenen bu ahlaki kurallara uygun davranışlarda bulunmasıdır. Ancak bireyin ahlaki kurallara uygun davranışlarda bulunabilmesi için birtakım becerilere sahip olması gerekir. Bu noktada empati becerisi sahip olunması gereken önemli bir beceri olarak karşımıza çıkar. Empati bireyin kendini karşıdaki kişinin yerine koyarak hareket etmesi olarak tanımlandığından bireyin ahlaka uygun davranışlarda bulunmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma da, empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Çalışmada ilk olarak ahlak ve empati ile ilgili teorik bilgilere yer verilmiş daha sonra vicdan, ahlak ve empati arasındaki ilişki açıklanmıştır. Son bölümde ise ahlak davranışları gerçekleştirmede empati becerisinin etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlar, ilgili bölümde tartışılıp bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırma birçok kişinin yardımıyla yürütülmüştür. Başta araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesinde değerli öneri ve katkılarıyla her türlü ilgi ve bilimsel yardımını gördüğüm tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ahmet Eskicumalı'ya, araştırmamda desteğini esirgemeyerek tezime katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Bayram Çetin'e, Yrd. Doç. Dr. Murat İskender'e ve Yrd. Doç. Dr. Ergün Öztürk'e, uygulamaları gerçekleştirdiğim okullardaki öğretmen ve öğrencilere, çalışmamın her aşamasında bana destek olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**10.02.2009**

**Melek ERKEN**

## İÇİNDEKİLER

<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>vii</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>xiii</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>xiv</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b>	
1.1 Ahlak ve Ahlak Eğitimi.....	12
1.1.1 Ahlak.....	12
1.1.2 Ahlakın konusu.....	14
1.1.3 Ahlakın Gayesi ve Gerekliliği.....	15
1.1.4 Ahlaki Davranış.....	17
1.1.5 Ahlaki Davranışın Boyutları.....	20
1.1.6 Ahlak ve Eğitim.....	22
1.1.7 Ahlak Gelişimi.....	24
1.1.8 Ahlak Gelişimi İle İlgili Kuramlar.....	28
1.1.8.1 Psikanalitik Kuram.....	28
1.1.8.2 Sosyal Öğrenme Kuramı.....	31
1.1.8.3 Piaget ve Ahlaki Gelişim Kuramı.....	33
1.1.8.4 Dewey ve Ahlak Gelişimi.....	37
1.1.8.5 Kohlberg ve Ahlaki Gelişim Kuramı.....	37
1.1.8.5 Gilligan ve Ahlak Gelişimi .....	47
1.1.9 Vicdan.....	48
1.1.10 Çocukta Vicdanın Gelişimi.....	50
1.2 Empati.....	52
1.2.1 Empatinin Tanımı.....	52
1.2.2 Empati ile İlgili Yaklaşımlar.....	54
1.2.2.1 Çıkarsama.....	54
1.2.2.2 Rol Oynama.....	55
1.2.2.3 Heyecan Yayılması Olarak Empati.....	55
1.2.3 Empati İle Karışan Kavramlar.....	56

1.2.3.1 Empati ve Sempati.....	56
1.2.3.2 Empati ve Özdeşim.....	57
1.2.3.3 Empati ve İçtenlik.....	58
1.2.3.4 Empati ve Sezgisel Tanı.....	58
1.2.4 Çocukta Empatinin Gelişimi.....	58
1.2.5 Empati Eğitimi.....	61
1.2.6 Empati Becerisini Geliştirmede Anne-Baba.....	63
1.2.7 Empati Becerisini Geliştirmede Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler.....	68
1.2.7.1 Çocuk Edebiyatı.....	68
1.2.7.2 Örnek Olay İncelemesi.....	69
1.2.7.3 Rol Oynama.....	69
1.2.7.4 Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?.....	71
1.3 Ahlak, Vicdan ve Empati.....	72
1.4 İlgili Araştırmalar.....	77
<b>BÖLÜM 2: YÖNTEM</b>	
2.1 Araştırmanın Modeli.....	80
2.2 Evren ve Örneklem.....	80
2.3 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi .....	81
2.4 Veri Toplama Araçları.....	82
2.4.1 Empati Beceri Ölçeği.....	82
2.4.1.1 Çocuklar İçin Empati Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması.....	82
2.4.1.2 Güvenirlilik Çalışması.....	83
2.4.1.3 Geçerlilik Çalışması.....	83
2.4.2 Adaletli Davranış Ölçeği.....	84
2.4.3 Dürüst Davranış Ölçeği.....	86
2.4.4 Hoşgörülü Davranış Ölçeği.....	88
2.4.5 Sabırlı Davranış Ölçeği.....	90
2.4.6 Saygılı Davranış Ölçeği.....	92
2.4.7 Yardımsever Davranış Ölçeği.....	94
2.5 Verilerin Toplanması.....	97
2.6 Verilerin Analizi.....	98

## **BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUMLAR**

3.1 Empati Beceri Düzeyine Göre Öğrencilere Uygulanan Ahlaki Davranış Ölçekleri ve Ölçeklerin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	99
3.1.1 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Adaletli Davranış Ölçeği(Adaletli Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular.....	99
3.1.1.1 Empati Beceri Düzeyleri Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Adaletli Davranış Ölçeği “Bencil Davranmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	100
3.1.1.2 Empati Beceri Düzeyleri Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Adaletli Davranış Ölçeği “Başkalarının Hakkını Gözetme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	101
3.1.2 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Dürüst Davranış Ölçeği (Dürüst Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular.....	102
3.1.3 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Hoşgörülü Davranış Ölçeği (Hoşgörülü Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular.....	103
3.1.3.1 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Başkalarının Yanlışlarına ve Tercihlerine Tahammül Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	104
3.1.3.2 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Çevresindekilere Anlayışlı Davranma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	105
3.1.4 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Sabırlı Davranış Ölçeği(Sabırlı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular.....	106
3.1.4.1 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Sabırlı Davranış Ölçeği “Başkalarına Sabır Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	107
3.1.4.2 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Sabırlı Davranış Ölçeği “Kendine Hakim Olma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	108
3.1.5 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Saygılı Davranış Ölçeği (Saygılı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular.....	109

3.1.5.1 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Saygılı Davranış Ölçeği “Çevresindekileri Dikkate Alma/Önemseme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	110
3.1.5.2 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Saygılı Davranış Ölçeği “Kaba Davranışlarda Bulunmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	111
3.1.6 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği (Yardımsever Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular....	112
3.1.6.1 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	113
3.1.6.2 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlarla İlgilenme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	114
3.1.6.3 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelmemeye” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	115
3.2 Öğrencilerin Cinsiyet Bilgileri.....	116
3.3 Öğrencilerin Empati Becerileri İle Ahlaki Davranış ve Alt Boyut Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	117
3.3.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Empati Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin Bulgular.....	117
3.3.2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Adaletli Davranış Ölçeği(Adaletli Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular .....	118
3.3.2.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Adaletli Davranış Ölçeği “Bencil Davranmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	118
3.3.2.2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Adaletli Davranış Ölçeği “Başkalarının Hakkını Gözetme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	119
3.3.3 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dürüst Davranış Ölçeği(Dürüst Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular .....	120
3.3.4 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörülü Davranış Ölçeği(Hoşgörülü Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular.....	120



3.3.4.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Başkalarının Yanlışlarına ve Tercihlerine Tahammül Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	121
3.3.4.2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Çevresindekilere Anlayışlı Davranma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	122
3.3.5 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sabırlı Davranış Ölçeği(Sabırlı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular.....	123
3.3.5.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sabırlı Davranış Ölçeği “Başkalarına Sabır Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	124
3.3.5.2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sabırlı Davranış Ölçeği “Kendine Hakim Olma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	124
3.3.6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saygılı Davranış Ölçeği(Saygılı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular.....	125
3.3.6.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saygılı Davranış Ölçeği “Çevresindekileri Dikkate Alma/Önemseme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	126
3.3.6.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saygılı Davranış Ölçeği “Kaba Davranışlarda Bulunmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	127
3.3.7 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği(Yardımsever Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular.....	128
3.3.7.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	129
3.3.7.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlarla İlgilenme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	130
3.3.7.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelmememe” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular.....	131
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>133</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>137</b>

<b>EKLER.....</b>	<b>142</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>149</b>

## KISALTMALAR

**%** : Yüzde

**X** : Aritmetik ortalama

**N** : Veri sayısı

**p** : Anlamlılık düzeyi

**S** : Standart sapma

**Sd** : Serbestlik derecesi

**t** : t değeri (t testi için)

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> Uygulama Yapılan Okullar ve Öğrenci Dağılımının Frekans ve Yüzde Değerleri.....	81
<b>Tablo 2:</b> Adaletli Davranış Ölçeği Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	85
<b>Tablo 3:</b> Adaletli Davranış Ölçeği Faktörleri ve Faktörlerin Açıkladığı Varyans Oranları.....	86
<b>Tablo 4:</b> Adaletli Davranış Ölçeği Güvenirlik Düzeyi.....	86
<b>Tablo 5:</b> Dürüst Davranış Ölçeği Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları .....	87
<b>Tablo 6:</b> Dürüst Davranış Ölçeği Faktörleri ve Faktörlerin Açıkladığı Varyans Oranları.....	88
<b>Tablo 7:</b> Dürüst Davranış Ölçeği Güvenirlik Düzeyi.....	88
<b>Tablo 8:</b> Hoşgörülü Davranış Ölçeği Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları .....	89
<b>Tablo 9:</b> Hoşgörülü Davranış Ölçeği Faktörleri ve Faktörlerin Açıkladığı Varyans Oranları .....	90
<b>Tablo 10:</b> Hoşgörülü Davranış Ölçeği Güvenirlik Düzeyi.....	90
<b>Tablo 11:</b> Sabırlı Davranış Ölçeği Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları .....	91
<b>Tablo 12:</b> Sabırlı Davranış Ölçeği Faktörleri ve Faktörlerin Açıkladığı Varyans Oranları.....	92
<b>Tablo 13:</b> Sabırlı Davranış Ölçeği Güvenirlik Düzeyi.....	92
<b>Tablo 14:</b> Saygılı Davranış Ölçeği Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	93
<b>Tablo 15:</b> Saygılı Davranış Ölçeği Faktörleri ve Faktörlerin Açıkladığı Varyans Oranları.....	94
<b>Tablo 16:</b> Saygılı Davranış Ölçeği Güvenirlik Düzeyi.....	94
<b>Tablo 17:</b> Yardımsever Davranış Ölçeği Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	96
<b>Tablo 18:</b> Yardımsever Davranış Ölçeği Faktörleri ve Faktörlerin Açıkladığı Varyans Oranları.....	97

<b>Tablo 19:</b> Yardımsever Davranış Ölçeği Güvenirlik Düzeyi.....	97
<b>Tablo 20:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Adaletli Davranış Ölçeği(Adaletli Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	100
<b>Tablo 21:</b> Empati Beceri Düzeyleri Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Adaletli Davranış Ölçeği “Bencil Davranmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	101
<b>Tablo 22:</b> Empati Beceri Düzeyleri Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Adaletli Davranış Ölçeği “Başkalarının Hakkını Gözetme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	102
<b>Tablo 23:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Dürüst Davranış Ölçeği(Dürüst Davranma Düzeyi)Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	103
<b>Tablo 24:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Hoşgörülü Davranış Ölçeği(Hoşgörülü Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	104
<b>Tablo 25:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Başkalarının Yanlışlarına Ve Tercihlerine Tahammül Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	105
<b>Tablo 26:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Çevresindekilere Anlayışlı Davranma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	106
<b>Tablo 27:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Sabırlı Davranış Ölçeği(Sabırlı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları..	107
<b>Tablo 28:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Sabırlı Davranış Ölçeği “Başkalarına Sabır Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	108
<b>Tablo 29:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Sabırlı Davranış Ölçeği “Kendine Hakim Olma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	109

<b>Tablo 30:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Saygılı Davranış Ölçeği(Saygılı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	110
<b>Tablo 31:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Saygılı Davranış Ölçeği “Çevresindekileri Dikkate Alma/Önemseme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	111
<b>Tablo 32:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Saygılı Davranış Ölçeği “Kaba Davranışlarda Bulunmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	112
<b>Tablo 33:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği(Yardımsever Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	113
<b>Tablo 34:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	114
<b>Tablo 35:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlarla İlgilenme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	115
<b>Tablo 36:</b> Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelmemeye” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	116
<b>Tablo 37:</b> Öğrencilerin Cinsiyet Bilgileri.....	116
<b>Tablo 38:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Empati Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	117
<b>Tablo 39:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Adaletli Davranış Ölçeği(Adaletli Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	118
<b>Tablo 40:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Adaletli Davranış Ölçeği “Bencil Davranmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	119
<b>Tablo 41:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Adaletli Davranış Ölçeği “Başkalarının Hakkını Gözetme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	119
<b>Tablo 42:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dürüst Davranış Ölçeği(Dürüst Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	120

<b>Tablo 43:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörülü Davranış Ölçeği(Hoşgörülü Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	121
<b>Tablo 44:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Başkalarının Yanlışlarına ve Tercihlerine Tahammül Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	122
<b>Tablo 45:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Çevresindekilere Anlayışlı Davranma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	123
<b>Tablo 46:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sabırlı Davranış Ölçeği(Sabırlı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	123
<b>Tablo 47:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sabırlı Davranış Ölçeği “Başkalarına Sabır Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	124
<b>Tablo 48:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sabırlı Davranış Ölçeği “Kendine Hakim Olma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	125
<b>Tablo 49:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saygılı Davranış Ölçeği(Saygılı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	126
<b>Tablo 50:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saygılı Davranış Ölçeği “Çevresindekileri Dikkate Alma/Önemseme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	127
<b>Tablo 51:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saygılı Davranış Ölçeği “Kaba Davranışlarda Bulunmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	128
<b>Tablo 52:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği(Yardımsever Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	129
<b>Tablo 53:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	130
<b>Tablo 54:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlarla İlgilenme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	131

<b>Tablo 55:</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelmeme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	132
--	-----



<b>Tezin Başlığı:</b> Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi	
<b>Tezin Yazarı:</b> Melek ERKEN	<b>Danışman:</b> Yrd.Doç.Dr. Ahmet Eskicumalı
<b>Kabul Tarihi:</b> 10/02/2009	<b>Sayfa Sayısı:</b> xiv(Ön Kıs.) + 141 (Tez) + 7(Ekler)
<b>Anabilimdalı:</b> Eğitim Bilimleri	<b>Bilim Dalı :</b> Eğitim Programları ve Öğretimi

Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmaya İstanbul ilinde, 5. sınıfta okumaya devam eden 260 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bryant(1982) tarafından geliştirilen Yılmaz-Yüksel(2003) tarafından türkçe'ye uyarlaması yapılan "Empati Beceri Ölçeği" ile ahlaki davranışları ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen 6 ölçek "Adaletli Davranış Ölçeği", "Dürüst Davranış Ölçeği", "Hoşgörülü Davranış Ölçeği", "Sabırlı Davranış Ölçeği", "Yardıms sever Davranış Ölçeği" ve "Saygılı Davranış Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin empati beceri düzey puanları ile ahlaki davranış ve alt boyut düzey puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve araştırmada cinsiyete göre öğrencilerin empati beceri düzeyi puanları , ahlaki davranış ve alt boyut düzey puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Burada tüm ölçekler ve ölçeklerin alt boyutları için ortalamalar arasındaki fark t testi ile sınanmıştır. Empati beceri düzeyine ve cinsiyete göre puanları karşılaştırılan ölçek ve alt ölçekleri şunlardır: Dürüst Davranış Ölçeği (Dürüst Davranma), Adaletli Davranış Ölçeği (Adaletli Davranma) ve ölçeğin alt boyutları ("Bencil Davranmama", "Başkalarının Hakkını Gözetme"), Hoşgörülü Davranış Ölçeği (Hoşgörülü Davranma) ve ölçeğin alt boyutları ("Başkalarının Yanlışlarına ve Tercihlerine Tahammül Gösterme", "Çevresindekilere Anlayışlı Davranma"), Sabırlı Davranış Ölçeği (Sabırlı Davranma) ve ölçeğin alt boyutları ("Kendine Hakim Olma", "Başkalarına Sabır Gösterme"), Saygılı Davranış Ölçeği (Saygılı Davranma) ve ölçeğin alt boyutları ("Çevresindekileri Dikkate Alma/Önemseme", "Çevresindekilere Kaba Davranışlarda Bulunmama"), Yardıms sever Davranış Ölçeği (Yardıms sever Davranma) ve ölçeğin alt boyutları ("Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme", "Yardıma İhtiyacı Olanlarla İlgilenme", "Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelme").

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin empati beceri düzeyleri ile ahlaki davranış düzeyleri ve alt boyut düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre empati beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Adaletli Davranış Ölçeği (Adaletli Davranma) ve ölçeğin "Bencil Davranmama" alt boyutu ile Yardıms sever Davranış Ölçeği "Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme" alt boyutu arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmasına rağmen diğer ahlaki davranış ölçekleri ve ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ahlak, Ahlak Eğitimi, Ahlaki Davranış, Empati, Empati becerisi

<b>Title of the Thesis:</b> Effect of Empathy's ability on moral behaviors	
<b>Author:</b> Melek ERKEN	<b>Supervisor:</b> Assist. Prof. Dr. Ahmet Eskicumali
<b>Date:</b> 10/02/2009	<b>Nu.Of pages:</b> xiv(pre text) + 141(main body) + 7 (appendices)
<b>Department:</b> Educational Sciences	<b>Subfield:</b> Curriculum Development
<p>260 students who are studying at 5th grade in İstanbul joined this research which has the purpose to find out the effect of exposure of empathy's ability on moral behaviors. "Scale of Empathy's Ability" is developed by Bryant(1982) and translated to Turkish by Yılmaz-Yüksel(2003) is used as an instrument of data collection. And there are also 6 measures which are "Scale of Equitable Behavior", "Scale of Trust Behavior", "Scale of Tolerant Behavior", "Scale of Uncomplaining Behavior", "Scale of Benevolent Behavior" and "Scale of Respectful Behavior" developed by researcher for measuring moral behaviors .</p> <p>According to pupose of research, whether significant differences between levels of empathy's ability of students and levels of moral behaviors of students and their levels of sub-dimensions are examined by gender. In here, difference of means is tested by t test for all scales and their sub-dimensions. All scales and their sub-dimensions which are compared their scores by gender and empathy's ability are so: "Scale of Trust Behavior" (Trust Behavior), "Scale of Equitable Behavior" (Equitable Behavior) and its sub-dimensions ("No Selfish Behaviors", "Custodial Care of People") , "Scale of Tolerant Behavior" (Tolerant Behavior) and its sub-dimensions ("Tolerating People's Mistakes and Preference", "Understanding People") "Scale of Uncomplaining Behavior" (Uncomplaining Behavior) and its sub-dimensions ("Self Control", "Being patient towards People"), "Scale of Respectful Behavior" (Respectful Behavior) and its sub-dimensions ("Counting People", "Gentility to Pepople"), "Scale of Benevolent Behavior" (Benevolent Behavior) and its sub-dimensions ("Boost to Standing of Asist", "Dealing to Standing of Asist", "Care to Standing of Asist" ).</p> <p>According to results of research, there are significant differences between levels of empathy's ability of students with levels of moral behaviors of students and its levels of sub-dimensions. There isn't a significant difference between levels of empathy's ability of students by their gender. There are significant differences between Scale of Equitable Behavior (Equitable Behavior) of students and its sub-dimension which is "No Selfish Behaviors" by their gender. There are significant differences between Scale of Benevolent Behavior of students and its sub-dimension which is "Boost to Standing of Assist" by their gender. However, there aren't significant differences between other scales of moral behaviors and its sub-dimensions.</p>	
<b>Keywords:</b> Moral, Education of Moral/Moral Development, Moral Behaviors, Empathy, Empathy's ability	

## GİRİŞ

Ahlak insanlar arası ilişkileri düzenleyerek insanların mutluluğunu temin etmeyi sağlayan bir sistemdir. Ahlak ilmi, bunun için, insanlara doğru olanı, iyiyi, yani güzeli bildirir, tavsiye eder. İyi olanla, bireyi şekillendirerek toplumun mutlu olmasını hedef olarak alır. Fertlerin tek tek mutlu olmalarını sağlayacak yolları gösterir. Duygu ve düşüncelerin, davranışların doğru olanları ile sağlıklı bir hayatın kazanılmasına yardımcı olmaya çalışır (Altıntaş, 1999:21-22).

Birey ve toplum için ahlaki prensipler oldukça önemlidir. Bireyin ve toplumun güçlü olması, huzurlu yaşaması, ahlaki görevleri ve sorumluluklarını yerine getirmesine bağlıdır. İyi ahlaklı fertlerden oluşan aileler ve iyi ailelerden oluşan toplumların geleceği parlaktır. Çürük tahtalardan sağlam bir gemi yapılamayacağı gibi iyi ahlak sahibi olamayan, görevlerini bilmeyeni sorumluluk duygusu taşımayan bireylerden oluşan aileler güçlü ve sağlam bir toplumu meydana getiremez. (Çağlayan, 2005:26)

Bireyin ve toplumların şahsiyetlerini korumada ahlak temel esastır. Ahlak ilmi, iyiliği ve kötülüğü araştıran, insanların birbirlerine karşı davranışlarını belirleyen ve açıklayan özellikler taşır. İnsanlar arasındaki ilişkilerin düzenli, sevimli ve uyumlu bir şekilde olması bireyler tarafından arzulanır. Ahlak kuralları, bu uzlaşmayı sağlayan önemli davranış kalıplarıdır. Bu yüzden toplum araştırmacıları, aydınlar, gelişmede, ilerlemede ahlakın önemi üzerinde durur, ahlak dışı, kötü düşünce ve davranışların zararlarından bahsederler (Çağlayan, 2005: 17).

Çocukların, gençlerin, tüm insanlığın yaşamında onları bunalımdan kurtaracak, değerlerini besleyecek, onlara yaşama gücünü, hayatın anlamını, iyilik, ödev, namus, haysiyet, vicdan vb. gibi evrensel ahlak fikirlerini tanıtmak ve bu düşüncelere bağlanmalarına geçmişte olduğu gibi günümüzde de ihtiyaç vardır (Çağlayan, 2005:20). Çünkü değerler eğitiminde önemli yeri olan ahlak, önemsendiği, terk edildiği ortamlarda bunalımlar yaşanır. Bu bunalımlar ahlaki kusurları ortaya çıkarır. Yalancılık, hırsızlık, sorumsuzluk, kin, öfke, düşmanlık, cimrilik vb. gibi davranışlar ahlaki kusurlardan bir kısım olarak sayılabilir. Ahlak eğitimi bu kusurları yok etmeye ve onların yerine ahlaki sorumlulukları yerleştirmeye çalışma işidir (Çağlayan,2005:17).

Ahlak eğitimi sağlıklı düşünen, hisseden ve davranan bireylerin yetiştirilmesi için gerekli ve vazgeçilmez bir eğitimidir. Sağlıklı bir toplumun oluşumu, bireylerin sağlıklı olmasına bağlıdır. Geleceğini garanti altına almak isteyen toplumlar, ahlaklı bir nesil yetiştirmek için gayret göstermişler, ahlaki eğitime önem vermişlerdir. Ahlak eğitiminin amacı, olgun davranışlar konusunda alışkanlık sağlayıp, üstün ahlakı gerçekleştirmektir. İnsanın davranışlarını devamlı olarak doğruluk şartlarına uydurmak, bu doğru ve düzenli hareketleri güzel ahlaki alışkanlıklar, yüksek karakter halinde elde etmek ahlaki eğitimidir (Aydın, 2005:21-22).

Çocuk dünyaya geldiğinde iyi ve kötüyü bilmemektedir. Başlangıçta iyi ve kötüyü henüz tanımadığı gibi, hakkı ve haksızlığı da tanımamaktadır. Ancak çocuk iyi ve kötüyü, hak ile haksızlığı, doğru ve yanlış sonradan öğrenir. Şu halde o zamanın akışı içerisinde haklılık ve haksızlığı, iyilik ve kötülüğü, dürüstlük ve sahtekarlığı v.s. yakından tanıyıp anlayacaktır. Çocuk orada ve yakın çevresinde oluşan ahlaki atmosferi teneffüs edip ahlaki değerleri öğrendikçe, ahlaki tecrübeler edindikçe ya da onları yaşayanları gözledikçe ahlaki gelişmenin sağlıklı bir şekilde olduğu bir gerçektir. Fakat dışardan, yani çevresinden gelen olumsuz tesirlerle bozulabilir. Onlar çocuğu zamanla kötü yapabilirler. Çünkü bu tesirler onun iyi olmaya elverişli ve içgüdüsel eğilimlerini baskı altına almaya kalkışabilir; hatta onu buna zorlayabilirler. İyi olmayan ya da kötü eğitim kuralları çocuğun asıl beklenen istikamette gitmesine engel olarak onun bozulmasına neden olabilir (Yavuz, 1994:214). Dolayısıyla çocuğa çevresi tarafından verilecek eğitimin büyük önemi vardır.

İnsan ahlakının karakterinin özünü önce aile ocağından alır. Ailede yaşadıklarını, gördüklerini bir ömür buyu unutamaz. Kazanılan alışkanlıklar kolay kolay terk edilemez. Bu nedenle “insanı insan yapan ilk ocak ailedir.” Aile içi kurulan samimiyet, içtenlik ve ilişkiler sevgi ve saygı esasına dayanır. Bütün ilişkiler, ailenin yaşayış biçimi içinde şekillenir ve gelişir. İçinde yaşayanların farklı güzelliklerle gelişip olgunlaştığı mekanlar olarak “her aile bir ahlak okuludur” (Çağlayan, 2005:38). Yaşanan hayat içerisinde doğru, iyi, haklı, güzel v.s gibi değerlere doğru götürülmesi ve bunlara uygun davranışlara alıştırılması ve buna karşılık kötü, yanlış, haksız, çirkin davranışlardan uzak tutulması önemli bir olaydır.

Şayet çocuk ailesi ve onun çevresinde bu alanda yeterince bilgi ve tecrübe ile beslenebilir ve gerekli teşviki bulabilirse, ahlaki şekillenme daha olumlu olarak gelişme imkanı bulacaktır. Çocuklar nasıl başta ailesinin dilini, kültürünü öğrenebiliyor ve kendini onlara uydurabiliyorsa, aynen çevresinin ahlakını, ahlaki anlayış ve yaşayışını da almak suretiyle ruhsal yapıları ve gelişmelerine göre şekillendirebilir ve zamanla kendilerine has bir ahlaki anlayış ve yaşayış biçimi geliştirebilir. Çünkü insan temelde büyük ölçüde ahlaki bir varlık olmaya müsaittir (Yavuz, 1994:221).

Ahlakın ortak dilini, doğru adresini bulmak isteyenler iletişimde kullanılan dilin, paylaşılan değerlerin yeni kuşaklara aktarılmasında titiz davranmalıdır. Paylaşılmayan, anlaşılmayan, pratik sonuçlar içermeyen, hayata yabancı olan düşünce ve davranışlarla arzulanan huzur ortamı ve toplumdaki ahlak ruhu oluşmaz. Bu beklenti içinde olanlar sorumluluklarını bilerek donanımlı olmak zorundadır (Çağlayan, 2005:40).

Yeni kuşakların ahlak eğitimin de ciddi anlamda yaşadıkları sorunların temelinde ailelerin ve okulların ihmalleri vardır. Çevrenin oldukça etkili olduğu bu çöküşün durdurulmasında öğrencilerin daha fazla kimlik kayıpları yaşamamaları için ilkeli, planlı ve günlük hayattan kopuk olmayan hayat dersleri ile karakter eğitimi konusunda sorumluluklar önemsenmelidir. Yapılan tüm rehberlikler ahlaki değerlerle bütünleşerek ortak bir bilinç ile yerine getirilmelidir. Dolayısıyla aileye, okulda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu konuda anne ve babalara ve eğitimcilere düşen ilk görev çocuğun ahlak eğitiminde nasıl bir yol izleyeceklerine karar vermeleridir. Anne baba ve eğitimcilerin etkili yolları bilmesi verilecek eğitimin kalitesini artıracaktır.

### **Problem Durumu**

Günümüz insanlığı hem bireysel, hem toplumsal hem de küresel anlamda çok ciddi sorunlarla karşı karşıyadır. Belki bir tarafta yeni yetişen nesiller beslenme, eğitim ve sağlık hizmetleri açısından geçmişe kıyasla önemli derecede iyi durumdaysa da, pek çok ahlaki sorunla baş başa olduğu da bir gerçektir. Bu ahlaki sorunları ve sonuçlarını hem fert, hem de toplum bazında görmek mümkündür (Köylü, 2007:308). Ailede yaşanan sorunlar, medyanın etkisi, ekonomik sıkıntılar ve olumsuz gelişmeler tüm öğrencileri okullarda ve yaşadığı ortamlarda huzursuz etmekte ümitsiz, güçsüz ve ahlaki açıdan donanımsız bırakılan öğrenciler farklı sıkıntılar yaşamaktadır (Çağlayan, 2005:59).

Özellikle yirminci yüzyılda büyük gelişmeler kaydeden kitle iletişim araçlarıyla insan bir taraftan yeni bilgiler ve tutumlar elde ederken bir taraftan da sahip olduğu bilgilerde ve tutumlarda değişiklikler meydana gelmektedir. Medya belirli araçlar yardımı ile karşımıza bir dünya ve bu dünyaya ait imgeler ve görüntüler sunar. Bu nedenle kitle iletişim süreci, anlam oluşturma ve biçimlendirme özellikleri ile toplumdaki iktidar ve etki mekanizmalarından biridir. Farkında olalım ya da olmayalım medyanın etkisi altındayız (Peker, 1998:167).

Bilindiği gibi çocuğun ilk çevresi ailedir. Daha sonra çocuk büyüdükçe çevresi de yavaş yavaş değişir ve genişler. Böylece zamanla dinlediği ve izlediği radyo ve televizyon programları, okuduğu kitaplar, gazete ve dergiler, gördüğü filmler onun çevresine girer ve eğitiminde rol oynar. Hatta o kadar ki, çocukların eğitiminde elverişli aile havası sönmeğe yüz tutmaktadır. Zira bugün aileler içine bol bol kültür endüstrisi girmekte, resimler, dergiler, radyolar ve özellikle televizyonlar her evi sarmaktadır. Böyle bir ortam içerisinde ana-baba çoğunlukla pasif kalmakta ve etkisi azalmaktadır (Peker, 1998:167). Endişemiz, televizyonun bakıcının, sıcaklığın, ebeveyn-çocuk ilişkisinin ve kitap okumanın yerini almasıdır. Ayrıca, şayet çocuklar televizyonda gördükleri güzel şeyleri taklit edebiliyorlarsa, kötü olanları da taklit etme tehlikesi ile karşı karşıyadırlar (Gülçür, 2003: 25-26).

Televizyonlarımızda çizgi film kahramanlarına baktığımızda çoğunlukla vuran, kıran, rakibini kılıçla parçalara ayıran, buldozerlerle üzerinden geçen, ne olduğu belli olmayan korkunç yaratıklar, cadılar, kanlı şiddet olayları v.s. hakim durumundadır. Bunlar ahlak'ın çocuklarda yerleştirmek ve geliştirmek istediği sevgi, saygı, başkalarına yardım ve iyilik yapma, fedakarlıkta bulunma duyguları yerine kin, öfke, intikam, ve saldırganlık duygularını geliştirmektedir. Bu tür programları uzun süre seyreden çocukların zamanla bunları olağan bir olay gibi kabul edip benimsemelerine ya da bu film kahramanlarının yaşantılarını ve özelliklerini önemseyerek bunları kendi oyunlarına ve yaşantılarına yansıtılmalarına neden olabilmektedir (Peker, 1998: 167). Şimdiye kadar yapılan araştırmalar, çocuk suçluluğu ile iletişim araçlarının çocuk suçluluğuna dolaylı etkisinden söz etmektedir. (Akt. Selçukoğlu, 2002:399)

Amerika'nın Minnesota eyaletinde, 3.4.5'inci sınıfa devam eden 219 çocuk üzerinde 6 ay süren bir araştırmanın sonucu, şiddetin gençleri ne derece etkilediğini gözler önüne sermiştir. Tv ve radyo oyunlarındaki şiddetin artmasına bağlı olarak, çocuklarda arkadaşlarına "kötü lakaplar takma, tehditler savurma, dedi-kodu yapma eğilimleri" tespit edilmiş ve sonuçlar, Kanada'daki Uluslararası Davranış Gelişimi Konferansı'nda açıklanmıştır. Ülkemizde henüz bu türden araştırmalara rastlamazsak bile söz konusu ettiğimiz bu sonuçlar bizler için yeterince aydınlatıcı olmaktadır denilebilir. Bu türden hatalara düşmemek, bizim çocuklarımız açısından hala mümkündür ve ebeveynlerimiz bunu başarabilecek potansiyele sahiptirler (Gülçür, 2003: 25-26).

Günümüzdeki ahlak bunalımının önemli nedenlerinden biri de sinema ve eğlence yerleridir. Sinema, günümüzde yetişkinler, çocuklar ve gençler için popüler bir ihtiyaç haline gelmiştir. Her yaştaki insanı ilgilendiren, farklı konuları ele alarak ilgi ve merak uyandıran, hoş giden filmler oldukça fazladır. Sinemanın henüz olgun bir karaktere gelmemiş müşterileri çocuklar ve gençlerdir. Her ne kadar kimi filmlerde doğruluk, iyilik ve cesaret, zafer sonuçlu mesajlar verilse bile böylesi filmlerin sayısı oldukça azdır. Ahlak anlayışı ve değerlere aykırı filmlerin etkisinde kalan çocuklar ve gençler, ailelerini ve çevrelerini beğenmemeye başlayarak yaşadıkları hayat ile hayal ettikleri hayat arasında gidip gelmektedir. Bu davranış biçimi de onları ahlaki değerleri tanımamaya itmektedir (Çağlayan, 2005:33-34).

Sevgiden, şefkatten ve otoriteden uzak kalan aile ortamlarında yetişen çocuklara günümüzde sıkça rastlanmaktadır. Bu durum son yıllarda biraz daha artmıştır. Anne ve babaların boşanmaları, ayrı şehirlerde oturmaları, farklı meslek ve sosyal etkinliklerle yoğun ilgilenmeleri, aileden kopuk yaşamaları, gezi ve eğlencelere düşkün olmaları gibi ortamlarda yetişen çocuklar, onları şefkatle okşayan bir ele, sevgiyle bakan gözlere ve iyi telkinler yapan önderlere sahip olamadıklarından dolayı farklı sorunlarla baş başa kalırlar. Böyle yaşayan çocuklar, ailesindeki bireylere, okul arkadaşlarına, çevresindeki insanlara hatta diğer canlılara karşı insafsız, merhametsiz ve saldırgan olur. Kendisine kötülükte bulunmayan insanlara eziyet etmekten zevk duyar (Çağlayan, 2005:33-34). Bu durumlar karşısında çocuklar, kötü kimselerle arkadaşlık etmekte ve ahlaki duyguları zayıflamaktadır. Duygusuzluk ve zayıf karakterlerle ne yaptığını bilemez. İşte

bütün bunların temelinde şefkat ve otorite boşluğu vardır (Aydın, 2003:39). Böyle çocukların ahlak eğitimini ciddiye almak gerekir.

Ahlaki bunalımların örneklerle görüldüğü diğer alanlar sokaklar ve mahallelerdir. Bu ortamlarda güzel davranışların yanında pek çok olumsuz örnekler görmek mümkündür. Özellikle büyük şehirlerde çocuklar ve gençler, sokak aralarında seyrettikleri macera, aşk ve cinayet filmlerini birbirlerine tekrar anlatırlar. Argo ve küfürli konuşmaktan çekinmezler. Tamamen sahihsiz bırakılan gençler ise bazen çete kurup hırsızlık yaparlar. Tüm bu sokaklarda başıboş kalan çocukların eğitimine gereken önem verilmelidir (Çağlayan, 2005:36).

Tüm bu sorunlar ancak ahlaki ilkelerin varlığı ile ortadan kalabilir. Aile ve toplum hayatındaki huzurun temeli ahlaki ilkelere bağlılıktır. Bu ilkelerden uzak kaldıkça sebep ne olursa olsun olumsuzluklar her geçen gün artar (Çağlayan, 2005:33). Bundan dolayı ahlak eğitimine çocukların ihtiyacı olduğu kadar büyüklerin de ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Olgun ve yetişkin kuşakları yetiştirmek ancak akılcı yöntemlerle mümkündür. Seviyeye uygun rehberlikler hayatın her anında görülmelidir. Bu yüzden evde anne baba, okulda öğretmenler ahlak eğitimi konusunda ciddi önlemler almalıdır.

Ahlaki ilkelerin aktarılmasında geleneksel, kalıplayıcı ve donuk yaklaşımlar yetersiz kalmaktadır. Geleneksel anlayışta yer alan, öğrencilerin temel birtakım bilgi ve becerilere sahip olması görüşü kabul edilmekle birlikte artık vurgulanan öğrencilerin daha çok düşünen, kendi davranışlarından sorumlu olabilen ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenen bireyler olmasıdır (Özden, 2003). Ahlak eğitiminde, ahlaki davranışları benimsemek ve bu davranışlara karşı olumlu tutum içinde olmak, ahlaki bilgilere sahip olmak kadar önemlidir. İhtiyaç sahibi kimselere yardım etmenin bir görev olduğu ya da başkalarına zarar vermenin yasak olduğu bilgisinin bilişsel hedef olarak gerçekleşmiş olsa bile duyuşsal hedef olarak gerçekleşmedikçe öğrenim etkisiz ve sonuçsuz kalabilmektedir (Cebeci, 2003:77-79). Davranışa dönüştürme konusu bütün eğitim davranışları için problem alanı olmakla beraber, ahlak eğitiminin de temel sorunlarından biri olarak bulunmaktadır. Artık ahlaki ilkelerin öğretiminde kalıcı ve içselleştirmeye yönelik yaklaşımların geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır.



Ancak genellikle anne ve babalar sadece doğruyu ve yanlışı göstermek gibi bir yol seçmektedirler. Ahlaki eğitim mevcut ahlaki kuralları öğretmekle başlar ancak burada asıl olan çocuğun bilgilendirilmesi değil, bilgilendirmekle birlikte onun hayata uyum sağlayacak şekilde hazırlanmasıdır. Bu açıdan bireyin kendi kendini kontrol etme mekanizması olan vicdanın güçlendirilmesi ahlak eğitiminde önem taşır.

Bizim davranışlarımızı ahlak sınırları içinde tutan kuvvet, sağlam bir ahlaki vicdandır. İnsan davranış kaidelerini öğrenmekle değil, belli davranışlar karşısında birtakım heyecanlara – sevinç, keder, nefret vb- sahip olmakla iyi ahlaklı ve kötü ahlaklı olur. Bu da göstermektedir ki insanın ahlaki davranışında asıl önemli rolü oynayan unsur ahlakla ilgili bilgiler değil, duygulardır. İnsan pişmanlık veya vicdan azabı duymadığı takdirde, yanlış ve kötü olarak bildiği hareketleri rahatlıkla yapabilir (Güngör, 1995:57). Ancak unutmamalıyız ki vicdan dediğimiz kuvvet, ancak sıkı bir ahlak terbiyesi neticesinde meydana gelir.

Vicdan ahlak eğitiminin en etkili araçlarından biridir. Vicdan insanı herkesten uzak, hiçbir cezaya veya azara uğramayacağından emin olduğu durumlarda bile kötülük yapmaktan alıkoynabilir. Bunun için kişileri aydınlık ve dürüst vicdanlı hale getirmek ahlak eğitiminin hem aracı hem amacı sayılmalıdır. Vicdanı aydınlık ve dürüst bir hale getirmek için, bir yandan aklın eğitilmesine, diğer yandan ahlak eğilimlerinin geliştirilip yönlendirilmesine özen göstermelidir (Bilgin ve Selçuk, 1999:113).

Çocukta vicdanı gelişmenin kendini göstermesinde disiplin tarzı (güç gösterme, sevgiden yoksun bırakma vb.), teorik bilgi ve ezberleme netice alıcı bir hareket tarzı değildir. Çocuklara ahlaki davranışları kazandırma ve kalıcı hale gelebilmesinde bunun nasıl sağlanacağı sorusu da önem kazanmaktadır. Ahlaki davranışları kazandırmada empatik tutum geliştirmek, değerlerin ezberlenmesini değil, değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ezberlenmiş değerler, ahlak gelişiminde nitelikli bir katkı sağlamamaktadır. Empatik yaklaşım bu noktada ahlaki değerlerin içselleştirilmesinde ve vicdan gelişiminde çok önemli bir rol oynayabilir.

Empati bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir. Birbirlerinin içinde bulunduğu durumu

anlayan ve buna göre hareket eden bireyler arasında sağlıklı ilişkilerin olması kaçınılmazdır. İnsan yaşamında son derece önemli olan empati sayesinde kendi düşüncelerimiz dışında başka düşünceler olduğunu fark ederiz. Bu farklılıkları anlamak bize, bir insanın davranışının nedeni, biçimi ve bu davranışın sonuçları hakkında bilgi verir ki bu bilgi, bizim davranışlarımızı şekillendirerek başkalarıyla huzur içinde yaşamamızı sağlar. Empati, ilişki içinde olmayı istediğimiz kişiyle ilgili ne düşündüğümüzü ve onun bizimle nasıl bir ilişki içerisinde olması gerektiği konusundaki düşüncelerimizi anlamayı içerir. Bu ahlaki olmanın bir boyutudur (Akt. Özcan, 2007). Dolayısıyla empati becerisinin, insanın ahlaki olanı gerçekleştirmesinde etkili olabilecek önemli bir beceri olduğu düşünülmektedir.

Söz konusu bu çalışma ile de empatinin becerisinin ahlaki davranışlar üzerinde ne derece etkili olduğu konusunda bilgi edinilebilir.

### **Problem Cümlesi**

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empati beceri düzeylerine ve cinsiyetlerine göre öğrencilerin ahlaki davranış düzeyleri ve alt boyut düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **Alt problemler**

Yukarıda belirtilen temel problem doğrultusunda araştırmada yanıt aranacak sorular aşağıda yer almaktadır:

1-Öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre,

a) “adaletli davranma”

b) “dürüst davranma”

c) “hoşgörülü davranma”

d) “sabırlı davranma”

e) “saygılı davranma”

f) “yardımsever davranma” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?

2- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre empati beceri düzeyleri (düşük/yüksek) arasında bir fark var mıdır?

3- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre,

a) “adaletli davranma”

b) “dürüst davranma”

c) “hoşgörülü davranma”

d) “sabırlı davranma”

e) “saygılı davranma”

f) “yardımsever davranma” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Empati kişilerarası ilişkilerde, insanın yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. İnsan, hayatının her döneminde çevresindekilerle farklı şekillerde ilişki içinde bulunmaktadır. Bu insanlar arasındaki ilişkiler bazen olumlu ve yapıcı olmakla birlikte bazen de problemler içerebilir. İnsan, ilişkileri içinde sürekli yeniden tanımlanır ve bu ilişkiler insanın yaşamının kalitesini belirler. Gün geçtikçe insanlar daha karmaşık ve yoğun bir kişilerarası ilişkiler örüntüsü ile karşı karşıya kalır. Bu karmaşıklık, toplumda kişilerarası ilişkilerin bozulmasına, neden olmaktadır. Bireylerin birbirini anlaması ilişkileri kolaylaştırıcı faktörlerden biridir. Bireyin, karşısındaki kişinin duygularını anlaması, onun yerine kendini koyabilmesi ilişkilerde yaşanacak sorunları da en aza indirebilir. Günlük yaşamda kişilerarası ilişkilerin kaçınılmaz olması, empatinin önemini arttırmaktadır (Rehber, 2007).

Kişilerin karşılıklı olarak birbirlerini anlamaları, dinlemeleri ve kabul etmeleri toplumsal yaşamı düzenleyen en önemli faktörlerden biridir. Empatinin sadece terapi süreçlerinde değil günlük yaşamda da önemli bir beceri olduğu vurgulanmaktadır. Empatik anlayış bireyin; sıcak, anlayışlı bir ortam içerisinde kendine özgü yeteneklerini, ilgilerini, arzu ve ihtiyaçlarından oluşan iç dünyasını ve gerçek benliğini tanımasına ve kabul etmesine yardım eder. Bu da bireyin kişilik gelişimine katkıda bulunur (Kuzgun, 1988). Empati kurabilen bir birey diğerleri ile sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir. Empati kuran kişi, karşısındaki kişinin duygularını önemseyerek anlayarak hareket ettiğinden, karşısındaki kişiye farklı bir bakış açısı ile yaklaşmakta ve bu süreç olumlu bir biçimde devam etmektedir. Dolayısıyla bireyler arasındaki

ilişkilerin sağlıklı olarak sürdürülmesinde; etkili olan “empatik yaklaşım”ın önemi her geçen gün daha da iyi anlaşılmaktadır.

Her yaş ve kariyerdeki kişiler arasında beklenen bu beceri, ahlak eğitiminde daha bir önem arz etmektedir. Bireyler arasındaki birçok problemlerin temelinde karşıdaki kişiyi yeterince anlamama, karşıdaki kişinin duygularını dikkate almadan hareket etme vardır. Örneğin yardıma ihtiyacı olan birinin içinde bulunduğu durumlu anlayamayan ve o kişinin hislerini anlayamayan bir bireyden karşıdakine yardımda bulunması beklenmez. Yine birilerine dürüst davranmayan birinin karşıdaki kişinin duygularını anladığı söylenemez. Dolayısıyla empati becerisinin insanlar arasındaki oluşabilecek problemleri azaltarak istenilen düzeni sağlamada önemli bir beceri olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada da empatinin ahlak eğitimindeki yeri ve önemini ortaya koymak amacıyla öğrencilerin empati becerileri ile ahlaki davranış düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu araştırma sonuçları eğitimcilere ve anne ve babalara çocukların ahlaki eğitiminde empati becerisini kazandırmaya ne derece önem vermeleri gerektiği ve ahlak eğitiminde nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusunda yardımcı olacaktır.

### **Sayıtlar**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ilgili olduğu özellikleri ölçtüğü ve öğrencilerin içten yanıt verdikleri düşünülmektedir.

### **Sınırlılık**

1. Araştırma bulguları İstanbul il merkezinde bulunan 260 kişilik ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Öğrencilerin empati beceri düzeyleri, ahlaki davranış düzeyleri ile alt boyut düzeyleri kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü kapsam ile sınırlıdır.

### **Tanımlar :**

Empati: Başkalarının düşünce ve duygularının ve bunların muhtemel anlamlarının objektif bir şekilde farkında olma; karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşama anlamına gelmektedir (Budak, 2005:258).

Empatik beceri: Bireylerin bilişsel ve duygusal tepkilerini, algılarını, düşüncelerini ve tutumlarını anlayabilme, geribildirim verebilme becerisidir (Alver, 1998:19).

Ahlak (Moral): Bir toplum içinde kişilerin benimsedikleri, uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kurallarıdır (Türk Dil Kurumu Yayınları, 1998:48).

Ahlaki Gelişim (Moral Development): Bireye, doğru ve yanlışla ilgili ölçüler arasında ayırım yapma gücü kazandıran ve onu toplumsal davranış bakımından giderek daha yetenekli duruma getiren olgunlaşma sürecidir (Ferhan Oğuzkan, 1981:17).

Ahlaki davranış: Ahlakî değerlerine göre, hakkında iyi veya kötü şekilde yargıda bulunduğumuz davranışlardır (Güngör,1995).

Vicdan: Doğru–yanlış, iyi-kötü gibi ahlaki yargıların hayata aktarıldığı, bireyin kendini hesaba çektiği veya iç denetime tabi tuttuğu sezgisel süreç, kendini başkalarının yerine koyarak düşünmesini mümkün kılan, dolayısıyla onların zararına olan düşünce ve davranışlar yapmaktan alıkoyan içsel uyarı sistemidir (Demir ve Acar, 1997:293).

## **BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE**

### **1.1 Ahlak ve Ahlak Eğitimi**

#### **1.1.1 Ahlak**

Ahlak, bir insanın yaratılışı gereği gerçekleştirdiği davranışı dile getiren Arapça hulk sözcüğünün çoğuludur (Gündüz, 2005:2). Ahlak, insanın bir amaca yönelik olarak kendi arzusu ile iyi davranışlarda bulunup kötülükten uzak kalmasıdır. Bir toplumda insanların uymak zorunda oldukları davranış kuralları (Aydın, 2005:15) olarak tanımlanan ahlak, en iyi hareket tarzının ne olduğunu belirlemeye çalışır. Yani iyi olan, güzel olan, yapılması uygun olan davranışları belirleyen bir kavramdır (Peker, 1998:183).

Ahlak; genel anlamda, “mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü”ne verilen addır. Bir başka açıdan, “bir kimsenin iyi niteliklerini ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü, ya da huy” olarak anlaşıldığı gibi insanların kendisine göre yaşadıkları, kendilerine rehber aldıkları ilkeler bütünü ya da kurallar toplamı” olarak da tarif edilir (Gündüz, 2002:195).

Ahlak her şeyden önce bir yaşayış biçimidir. Ahlak belli bir yaşayış düzenini gerçekleştirmek üzere iyi olanları kazanıp onları davranış haline getirmek ve kötü olanlardan sakınmak için uyulması gereken kurallar bütünüdür. Böyle olunca insanın hayatında iyi olanı, iyi özellikleri ve iyi huyları benimsemesi, kötü huylardan uzak durması söz konusudur. İyi ve doğru olana sahip olmak ve onları yapmak, davranışları bunlara göre ayarlamak ve bu kriterlere uygun bir yaşayış biçimi geliştirmek ahlaki bir hareket tarzıdır. Böyle olunca ahlakı, kişinin insani ve manevi karakter çizgilerini, tabiatına ait huylarını belirleyen hususiyetler olarak görebiliriz. Bilhassa iyinin karşılığı olan ahlaki kuralları yapmak, ferde çeşitli faziletler kazandırdığı bir gerçektir. Buna karşılık kötüyü kucaklayan fillerin işlenmesinde onun bir takım rezilliklerin, yani kötü huyların kazanılmasına neden olabilecektir. Halbuki ahlak insanı bunlardan korumak ister. Çünkü o, ferdin şahsiyet ve karakterinin oluşmasına hizmet ederken, yaratılışıyla birlikte gelen mayasındaki ahlaki oluşu harekete geçirmek ve işletmek suretiyle onu doğal olarak açığa çıkartmak ister. Şu halde biz ahlakı insanın iyi ve kötü diye

isimlendirilen hareket ve faaliyetlerini araştırıp bunları ortaya koyan bir sistem veya bir ilim olarak düşünebiliriz. Öyle ise ahlakın aslı insanın yapması ve yapmaması hususunda belirlenen kurallara dayanır. Şu halde bir yandan istenen fiil ve hareketlere veya ahlaki kurallara ferdin kendini uydurması beklenirken, bir yandan da istenmeyen kötü fiil ve hareketlerden onun kendini uzak tutması beklenmektedir (Yavuz, 1994:203-205).

Bütün bunların yapılması ve yapılmamasından asıl olan, onların belirli bir temele dayandırılmış olmasıdır. İnsan bir işi yaparken, onun yapışının bir nedeni vardır. Onun bütün fiilleri bir takım temellere dayanmak durumundadır. Onlar, bunlara dayanılarak yürütülür. Mesela insana “yalan söyleme, insanı aldatma” deniyorsa, bunun bir dayanağı var demektir. Nitekim bunları yapan kimseye karşı her şeyden önce itimat sarsılır. İnsanın ona güveni yıkılır. Böylece o güvenilir insan haline gelir. Yine insana “iyilik et, kötülük etme, güler yüz göster, asık veya iki yüzlü olma”, deniyorsa bunun da bir dayanağı vardır (Yavuz, 1994:205).

Ahlak, kişilikte yerleşmiş bir şekil ve görünümünden, yani insan benliğinde uzunca bir dönemde meydana gelen bir oluşum ve şekillenmeden ibarettir. Bu oluşum ve şekillenme, insanın gerek iç yapısını, gerekse dışa akseden hareketlerini düzenler. Böylece insanın düşünce ve davranışları tabii olarak ortaya çıkar. İşte, içten ve dıştan herhangi bir zorlama olmaksızın, tabii olarak ortaya çıkan bu düşünce ve davranışlara ahlak denir. Eğer insandaki kişiliğin oluşması neticesi tabii olarak ortaya çıkan bu düşünce ve davranışlar yüce inancımıza, örf ve adetlerimize uygun ise, onu güzel ahlak; değilse onu da çirkin (kötü) ahlak olarak tanımlanabilir (Özyılmaz, 2003:108).

Ahlak zamana ve toplumdan topluma değişen bir özellik taşır. Bir yerde hoş karşılanan herhangi bir hareket, başka bir yerde nefret edilen bir şey olabilir. Örneğin Hindistan’da Brahmanlar için inek kutsal bir hayvandır. Bir ineğe hizmet etmek, saygı göstermek iyi bir huydur. Suçların en büyüğü bir ineği öldürmek ya da onun etini yemektir. Kendilerini şerefsiz saydıkları bir durumda harakiri adını verdikleri intiharla ölümü zorunlu bir davranış gibi gören japonlara karşılık, müslümanlar intiharı büyük bir günah olarak değerlendirirler. Bu örnekler ahlaki fikirlerin ülkeden ülkeye, çevreden çevreye veya zamanla değişebildiklerini, bugün bile her yerde az-çok başka olduğunu göstermektedir (Peker, 1998:184).

Ancak birbirinden az çok farklı olsalar bile genel olarak bütün insanların belli ortak ahlak anlayışları, ortak fikirleri, ortak ahlak duyguları olduğu da görülmektedir. Onların hemen hepsi bazı hareketleri, diğer bazı hareketlere üstün tutarlar. Adaletsizliğin adalete, ikiyüzlü ve alçaklığın cesarete üstün olduğunu gösteren bir toplum bulmak, bir devir göstermek güçtür (Peker, 1994:184).

Ahlak, insanın kendisi de dahil tüm varlıklara karşı görevlerini yerine getirmesi için sahip olması gereken olumlu özelliklerin tümüdür denilebilir. Ahlak tanımlarından bazıları şöyledir:

- 1- İnsanın iyi veya kötü olarak nitelendirilmesine yol açan manevi nitelikleri, huyları ve bunların etkisiyle ortaya koyduğu iradeli davranışlar bütünü.
- 2- İnsanın bir amaca yönelik olarak kendi arzusu ile iyi davranışlarda bulunup kötülükten uzak olmasıdır.
- 3- Bir toplumda insanların uymak zorunda oldukları davranış kurallarıdır.
- 4- İnsan topluluklarınca zamanla benimsenen, bireylerin birbiriyle ve diğer insanlarla ilişkilerini düzenleyen kurallar, ilkeler ve inançlar bütünü.

Sonuç olarak ahlak, çok yönlü bir anlam içermekle beraber, özelde insan davranışlarının ve insanlar arasındaki ilişkilerinin, genelde ise toplumun oluşturduğu bir takım kuralların iyi veya kötü olarak nitelendirilmesidir (Aydın, 2003:16).

### **1.1.2 Ahlakın konusu**

Dünyada kendi duygu, düşünce ve davranışları hakkında iyi veya kötü şeklinde değer hükümleri içeren tek varlık insandır. Bu sebeple ahlak bilimi, ahlaki davranışın öznesi olarak insanı ve onun akıl, irade, vicdan gibi ahlaki yetenekleri ile öfke, şehvet vb. duygularını ve bunlardan doğan fazilet ve reziletleri inceler. Bu yetenek ve duygulardan ahlaki hayat adına yararlı olanları geliştirmenin, zararlı olanlarını da iyileştirmenin yollarını araştırır ve gösterir. Bu noktada ahlak bilimi, özellikle psikolojinin verilerinde yararlanır (Aydın, 2003:16).

Ahlakın temelinde önce insanlararası ilişkiler vardır. Bu da başta “ben” ve “sen” kavramları üzerine dayanır. Konuya içerik bakımından yaklaşıldığında ahlakın



temelinde riayet ve itibar etme, saygılı davranma, fiil ve hareketlere dikkat etme ve uyma niteliklerinin arandığı söylenebilir. Böyle olunca ahlakta asıl olan, kişiler arasında birtakım müeyyidelerin bulunması ve onların uygulanacak olmasıdır. Buradan hareketle ahlakın hedefini bu ahlaki müeyyidelere ve onlara bağlı kurallara itibar etme, saygı gösterme ve riayet etmeye bağlayabiliriz. Başka bir deyiş ile onun itaate yönelik bir hareket tarzı çizdiğini söyleyebiliriz. Öyle ise ahlaki kuralların beklentilerine uygun davranışlara dönüştürülmesiyle ahlakın temel istikameti çizilmiş olur (Yavuz, 1994:212).

İnsan her şeyden önce eylemde bulunan bir varlıktır. Bu eylem pratik akıl tarafından gerçekleştirilmektedir. Ruhun varlığı faaliyetlerinden anlaşılmaktadır. Hissettiğimiz sevinç ve acılar çeşitli ihtiyaçlarımız onun varlığının işaretidir. O, önce bir zihniyettir. Bu yüzden akli yetenekler, zihnin alışkanlıkları ve ferdin temel inanışları olarak tarif edilir. Aynı zamanda ahlak ve ona bağlı olan her şey, onun tarifi içinde yer alır. Bu anlamda, insanda var olan duygular, bizzat insana ait olan kuvvetler ve bunların gerçekleştirdiği davranışlar da, ahlak ilminin konusunu meydana getirirler (Altuntaş, 1999:20-21).

### **1.1.3 Ahlakın Gayesi ve Gerekliliği**

Ahlaklı olmanın niçin gerektiği hakkında çeşitli iddialar ileri sürülmüş, özellikle felsefeciler, bu soruya cevap bulmak için çok uğraşmışlardır. Ahlakın gayesi nedir? Ahlak olmazsa, toplum hayatı denen şey de olmaz, yani insanlar birarada yaşayamazlar. İnsanlar hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini bildikleri takdirde, başkalarının nasıl davranacağı hakkında da kuvvetli tahminlerde bulunabilir ve böylece güvenlik duygusu içinde yaşarlar. Neyin iyi, neyin kötü olduğu hakkında ortak bir anlayış bulunmasaydı, insanlar arasında düzen ve huzur yerine tam bir kargaşalık hüküm sürerdi. Böylelikle, ahlak en uygun davranışlarda bulunan kişi toplumun en çok kıymet verdiği kişi olacak, kötü ahlak örneği verenler ise toplumun sert tepkileriyle karşılaşacaklardır (Güngör, 1995:18).

Ahlak bir inanç ve düşünce sistemidir; üzerimizdeki elbise ve başımızdaki şapka gibi maddi bir varlığı yoktur. Belki de bu yüzden ki, bazı kimseler elle tutulur gözle görülür varlıklar ve cisimler dururken, böyle inançlara önem vermenin doğru olmadığını söylerler. Fakat unutmamalıyız ki, insanları birarada tutan şeyler maddi menfaatler ve

pazarlıklardan çok manevi bağlardır. Anlaşma vasıtası olarak kullandığımız dil, tamamıyla manevi bir sistemdir. Maddi menfaatin en büyük örneği diye biline para bile, maddi varlığı dolayısıyla değil, ancak insanların ona verdikleri kıymet sayesinde geçerli olmaktadır. Para her şeyden önce insanların devlete olan güvenleri, yani bir manevi değer sayesinde kullanılmaktadır; cebimizdeki paranın karşılığını devletin veremeyeceğini düşünseydik, bu paranın hiçbir değeri olmazdı. İşte ahlaki değerler, manevi değerlerin en önemlileri oldukları için, onları daima ön planda tutuyoruz (Güngör, 1995:19).

Ahlak düşünürleri, ahlakın lüzumunu değişik şekillerde dile getirmeye çalışmışlardır. Bunlardan bir kısmı ahlak ve ahlak ilmini “ruh hekimliği”ne benzetmişlerdir (Tavukçuoğlu ve Erdem, 2002:158). İnsan bedeni çeşitli etkilerle hastalanır, organlar fonksiyonlarını yapamaz duruma gelebilir. O zaman hekimler hastayı muayene eder ve hastalığını önleyecek ilaçları verirler. Beden gibi insan ruhu da hastalanabilir. Hatta bu hastalık bedenin hastalığından daha tehlikeli ve korkunç olabilir. Ahlak açısından hırsızlık, yalancılık, kin ve iftira, ikiyüzlülük, sahtekarlık vb. birer hastalıktır (Peker, 1998:184). Bunların tedavi yollarını da ahlak gösterir. Aşırı durumda ise kişi psikiyatrik bir hal almış demektir. Onun içindir ki, ruhu tip ruh hastalıklarını fiziki imkanlarla tedavi etmek oldukça zor ve uzun zaman isteyen zorlu bir yoldur. Ahlakçılara göre, bunu tedavi etmenin en iyi ve kolay yolu, ahlak ilmidir (Tavukçuoğlu ve Erdem, 2002:158). Çünkü ahlak, insanın kötü düşünce ve davranışlardan korunması, iyi ve güzel hareketle kazanması yollarını göstererek ruhu temizlemeye, kötülükleri iyiliğe çevirmeye çalışır.

Ahlakın önemi, her tasavvurun üzerindedir; çünkü insanlık değeri ahlakilikle doğru orantılıdır. İnsanların belli bir düzen dahilinde mutluluk ve olgunluğa ulaşması ancak ahlak sayesinde mümkündür. İyi ahlakın girdiği yerler güzelleşir; böyle bir ahaktan mahrum olmak ise insan ve toplumunun felaketi olur. Ahlak fert ve toplumların ana cevheri, sosyal varlıkların kaynağı, devamlılıklarını sürdürmelerinin, yükselip gelişmelerinin ve güçlenmelerinin de sebebidir (Tavukçuoğlu ve Erdem, 2002:157-158).

Ahlak alışkanlıklar, düzenlilikler ve otoriteye dayanan bir bütün olmakla birlikte, bir emirler sistemidir. Sistemin dayanağı disiplindir. Disiplin anlayışı, her türlü ahlak

anlayışının temel özelliğidir. Disiplinin amacı davranışları düzenlemektir. Disiplin, her şeyden önce, birlikte yaşamak zorunda olan ve farklı formlarda birliktelikler oluşturan insanların yararınadır. Toplum formu başta olmak üzere, bütün insan birliktelikleri ancak disiplin ile kurulup sürdürülebilir. Bu durumda disiplin, yapılmasını/yapılmamasını emrettiği eylemlerden bağımsız adeta kendiliğinden sosyal yaşam için yararlıdır. Yokluğunda, toplumsal işbirliği olanağı ortadan kalkabilir (Gündüz, 2005:234).

Başkalarıyla uyumlu bir hayat yaşayabilme için iyi ahlak kaidelerini gözetmek zorundayız. Uyulacak kaideler ister bizden önceki nesillerden gelmiş olsun, ister bizim tarafımızdan konsun, insanlar bu konuda ortak bir anlayışa varmadıkça, huzur içinde ve işbirliği halinde yaşayamazlar; huzur ve işbirliği ise, bütün toplum hayatının temelidir (Güngör, 1995:19).

İnsanlara düşen iş ahlakı en iyi şekle sokmaktır; öyle ki, hepimizin davranışlarına sevgi, iyi niyet ve sorumluluk duygusu hakim olsun, cezayı gerektirecek hiçbir hakaret görülmesin. Böyle bir ideali gerçekleştirmek imkansızdır, ama bir toplum yeni nesillere bu değerleri ne derece aşılabilirse, huzur ve refah içinde yaşama imkanları da o derece artmış olacaktır. Çocuk ve gençlere kendi milletlerinin tarih boyunca geliştirmiş olduğu ahlaki davranışların öğretilmesi, onları toplumun yetişkin bir üyesi yapmak yolunda atılan ilk ve en büyük adım olacaktır. Bunu yapmazsak kendi çocuklarımızı düşünen bencil bir insan olarak büyütmiş, onları cemiyetimize ve milletimize zararlı birer asalak haline getirmiş oluruz (Güngör, 1995:20-21).

#### **1.1.4 Ahlaki Davranış**

Öteden beri bütün ahlak felsefelerinin araştırdığı bir takım temel sorular vardır. Bir davranışa ahlaki davranış demek için hangi özelliklere sahip olmalıdır? İnsanın ahlaki davranışını, diğer davranışlardan ayıran fark nedir? İnsan davranışlarını ahlaki yapan nedir?

Davranışları kategorize ederek kesin bir ayrıma tabi tutanlara göre, “insan öldürmek, hırsızlık yapmak, yalan söylemek” kesin olarak ahlakı ilgilendiren bir eylemdir. Ancak yemek yemek, yürümek ahlaki bir eylem değildir. Bu anlayışa karşı çıkanlar ise, olay ve davranışların kesin olarak ahlakla ilgili veya ilgili olmayan diye ayıramayacağını;

ahlaki bir davranışın belirli şart ve durumlarda bu özelliğini kaybedebileceğini savunur (Tavukçuoğlu ve Erdem, 2002:164).

Bütün davranışlar ve olaylar, doğrudan ahlakla ilgili değildir. Fakat bunlar belirli şartlarda anlam kazanır. Örneğin, yemek yeme, genel olarak ahlakı ilgilendiren bir olay değildir. Fakat insanın yemek yemeyerek görevlerini yerine getirmeyecek bir duruma düşmesi veya ölümlerle karşı karşıya gelmesi durumunda, yemek yemesi ahlaki bir niteliğe bürünür. Yine bir öğrencinin kapı önünde ayakta durmasının ahlakla bir ilişkisi yoktur. Ancak eğer bu öğrenci, kapının önünde durmakla, arkadaşlarının sınıfa girip çıkmasını engelliyor veya zorlaştırıyorsa, o zaman bu duruşun ahlaki bir nitelik kazandığı görülür. Çünkü bu öğrenci arkadaşlarının sınıfa kolay giriş ve çıkışlarını engellemiş ve onların haklarını sınırlamış veya çiğnemiş olur. Böyle bir davranış ise, ahlakça hoş karşılanmaz (Aydın, 2003:23).

Ahlaki davranışlar, ahlak değerlerine göre, ya iyi bir davranış veya iyi ahlak, yahut ta kötü bir davranış veya kötü ahlak diye vasıflandırılırlar. Ahlâkî davranışı meydana getiren sebepler de çok çeşitlidir. Ahlâkın iyi veya kötü oluşu, ahlâkî davranışı meydana getiren sebebe göre değişmektedir. Eğer bir düşünce veya davranış, o ahlâkın benimsediği temel esasa, ilkeye uygun ise “iyi ahlâk”; eğer uymuyorsa “kötü ahlâk” olarak vasıflandırılmaktadır. Yani her ahlâk disiplini, kendisinin esas kabul ettiği ölçülere uyan davranışlara ahlâkî, uymayanlara da ahlâk dışı davranışlar yahut ta kötü ahlak denmiştir (Tavukçuoğlu ve Erdem, 2002:165).

Bir davranışın “ahlâkî davranış” olarak vasıflandırılabilmesi için, her şeyden önce yapılan davranışın şuurlu, iradeli ve özgür olması gerekir. Bir davranışın şuurlu ve iradeli olması da, onun istenerek ve seçilerek ve hiçbir dış baskı olmaksızın gerçekleştirilmesi demektir. Özgür bir davranışı gerçekleştirecek olan kimse de bir gücün ve yeteneğin bulunması demektir. Bu nedenle hayvanların, çocuk ve akli yetilerini kullanamayan delilerin davranışlarını ahlaki saymak mümkün değildir. Zira hayvanlar, davranışlarını iradeli ve şuurlu bir şekilde seçmekten ziyade, içgüdüleri veya dışarıdan yapılan bir takım baskılarla yaparlar. Çocuklar ise davranışlarını kendi iradeleriyle seçerler; fakat bu konuda şuurlu ve iyi ile kötüyü seçebilecek bir zihinsel olgunluğa sahip olduklarını söylemek oldukça zordur. Bu nedenle, çocuklar anne-babalarının hiç de hoşuna gitmeyen bazı davranışlar yapabilirler; bu davranışlarının

sonucunun nereye varacağını bilmedikleri için, bu davranışların sonucundan da sorumlu tutulamazlar. Aynı durum deliller için de geçerlidir. Çünkü onlar da davranışlarının nereye varacağını kestirecek akli güce sahip değildir (Tavukçuoğlu ve Erdem, 2002:165-166).

İnsanların farkında olmaksızın yapmış oldukları davranışlar iradeli ve özgürce yapılan davranışlardan sayılmaz. Çünkü bir eylemin ahlaki olabilmesi için onunu şuurlu bir şekilde talep edilmesi ve özgürce gerçekleştirilmesi gerekir. Bu tür her davranışın mutlaka ahlaki olduğunu söylemek de pek mümkün değildir. Zira bir öğrencinin derse girmeyi istemeyip de şuurlu, istekli ve özgürce kantine gidip arkadaşlarıyla sohbet etmeyi tercih etmesi ahlakla ilgili bir davranış değildir. Bu davranışın ahlaki olabilmesi için davranışın bizim hayatımızın temel doğrultusu üzerinde etkide bulunan bir davranış olmuş olması gerekir. Bu da ahlakla ilgili ikinci önemli şartlardan birisidir. Bu davranışın, hayatımızın temel doğrultusu üzerinde bir etkisi olması” demek, onun diğer insanların amaçlarını, toplumun kurumlarını veya kendi karakterinin meydana gelişiyile ilgili niyet ve eylemleri üzerinde etkide bulunması demektir. Ancak istenerek, seçilerek, iradeli ve şuurlu yapılan bir davranış, ahlaki anlam taşıyan bir davranış olarak nitelendirilebilir (Tavukçuoğlu ve Erdem, 2002:166).

İnsanın ahlaklı bir davranışta bulunması onun bazı şeylere belli bir anlam vermesi ve kendi davranışlarını bu anlayışa göre ayarlaması demektir. İnsanın kendisi ile başkası arasındaki münasebetleri düzenler ve değerlendirirken, hem kendisi hem de başkaları hakkında birtakım fikirlerden, idrak ve inançlardan hareket eder. Babamızla küçük kardeşimize aynı şekilde davranmayız, çünkü bizim kafamızda baba ve küçük kardeş hakkında ayrı ayrı kavramlar vardır; biz bu varlıkların birbirinden farklı olduğunu, her birinin bize karşı durumlarının da birbirinden ayrı olduğunu biliriz. Şu halde ahlaki davranışın psikolojik yönü deyince, davranış yaptığımız kişi ve varlıklar hakkında tutumlarımız, onlar hakkındaki bilgi ve görgülerimiz akla gelecektir. Dışımızdaki dünyayı nasıl değerlendiriyorsak, ona nasıl bir mana veriyorsak, davranışlarımızı da ona göre ayarlarız. Bir ahlaki davranış hadisesinde yalnızca karşıımızdaki kişiler değil, bir de kendimiz bulunmaktayız. Kendi şahsımız hakkındaki bilgi ve tutumlarımız “benlik” veya “ben” dediğimiz kavramı meydana getirir. Birey toplumun kendisinden beklediği

ahlaki davranışları yerine getirirken bu davranışları kendi düşünce süzgecinden geçirerek oluşturur (Güngör, 1995:25-28).

Ahlaki davranışın diğer özelliği de bu davranışların sevgiye, adalete veya cesarete dayanmasıdır. Çünkü yapılan davranışlar sevgiyle, adaletle, cesaretle yapılmıyorsa, bu davranışlarda ya bir baskı ya bir haksızlık ya da korku söz konusudur. Bu durumda yapılan davranışlara ahlaki davranış demek doğru olmaz. Ahlaki davranış, oluşmasında çevrenin etkisi olsa bile, çocuğun kendi içinden gelen etki ile oluşur. Dıştan gelen etki veya baskılar, ancak yine istediği ölçüde ve oranda olabilir. Çocuğu, onun istemediği bir yöne çevirmek mümkün değildir. Böyle bir davranış çocuğu, ya ikiyüzlü ya da içine kapalı başkalarına boyun eğen bir insan yapar. Böyle bir kimse, sağlıklı bir kişilik geliştiremez, başkalarının oyuncağı olur. Bu durum ahlakî davranışın iradeli yapılması konusunu gündeme getirir. Davranışın ahlakiliğini değerlendirebilmemiz için davranışın kişinin kendi istemi, kararı ve gücüyle meydana gelmesi gerekir. Aksi takdirde davranışta kişinin kendi isteği, kararlığı yoksa davranışın ahlakiliğini değerlendiremeyiz (Aydın, 2003:24-25).

### **1.1.5 Ahlaki Davranışın Boyutları**

Bir ahlaki davranışın üç boyutu vardır. Bunlar, bilgi, duygu ve hareket/eylem/fiildir. Ahlaki davranış kişilerin bilgilerine düşüncelerine, inançlarına, tutumlarına görgülerine, duygularına ve heyecanlarına bağlıdır.

Ahlaki davranışların üç boyutu için şu örnek verilebilir: Ahlak her şeyden önce bir kurallar sistemidir. Örneğin çocuklara şefkat göstermek gerekir, başkalarının haklarına saygı duymalıyız. Yalan söylemek kötüdür. Biz önce bazı kurallar hakkında bilgi sahibi oluyoruz. Bazı davranışları iyi veya doğru, bazı davranışları da kötü veya yanlış davranış olarak yargılıyoruz. Ahlaki bilgi, ahlaki değerler hakkında bilgi demektir. Bu bilgi boyutuna ahlaki düşünce veya ahlak anlayışı da diyebiliriz. İşte bu bilgi veya düşünce ahlaki davranış için bir kılavuz rolü de oynamaktadır. Buna göre ahlak kuralları, bazı davranışların yapılmasını, bazılarının yapılmamasını tavsiye eder. Bu tavsiyeye uyarak iyi bir davranış yapabileceğimiz gibi tavsiyeye uymayarak kötü bir davranış da yapabiliriz. Bu durumda ahlakın ikinci boyutu, ahlaki davranış ve hareket boyutudur. Üçüncü olarak, bir ahlak kaidesi kendisine bağlı birtakım his ve heyecan halleri de getirir. Kötü bir ahlaki davranış yaptığımız zaman, suçluluk hissi veya vicdan

azabı duyarız, iyi ve doğru bir hareket ise bize vicdan huzuru, sevinç veya gurur verir (Aydın, 2003:27).

Bilgi, hareket ve duygu dediğimiz şeyler, aynı bütünün boyutları olduğuna göre, bunları birbirinden ayrı olarak düşünmek mantıksız görünüyor. İnsanlarda ahlak anlayışı ile ahlak davranışı, bazen birbirini tutmuyor. Üstelik bazı davranışların sonunda bizim tahmin ettiğimiz aksine bazı duygular oluşabiliyor. Örneğin, kopya çeken öğrenci suçluluk duyacağı yerde kahramanlık taslayabiliyor (Güngör, 1995:41).

İnsanın ahlaki davranışı, genellikle onun ahlaki tutumuna, ahlakla ilgili bilgi ve görüşlerine, duygu ve heyecanlarına bağlıdır. Fakat ahlakın bilgi, duygu ve eylem olmak üzere, bu üç boyutu arasında mutlaka bir bağlantı olması şart değildir. Çünkü ahlaki bakımdan kötü hareket eden kimselerin büyük bir kısmı, yaptıkları davranışların doğru olmadıklarını bildikleri halde o şekilde davranmaktadırlar. İnsanda ahlaki davranış ile ahlaki duygu ve bilginin aynı olmayışı, yani kötü bir davranış sonucunda utanç veya suçluluk duygusunun doğmayışı, bazen de bir tutarsızlıktan meydana gelebilir. Örnek verecek olursak, bir kimse yalan söylemenin utanılacak bir şey olduğunu bildiği halde söyleyebiliyor. Şu halde insanın ahlak anlayışı ve ahlak bilgisi ile davranışı arasında her zaman bir uyum olmayabiliyor (Aydın, 2003:27). İnsanların ahlaki tutarsızlıkları, sadece bilgi, duygu ve davranış arasındaki uyumsuzluklardan ibaret değildir. Bazı hallerde belli bir ahlaki davranışı - örneğin yalan söylemeyi - doğru bulan kimselerin başka durumlarda aynı davranışı yanlış saydıkları görülmektedir (Güngör, 1995:42).

Günlük hayatta ahlaksız ve kişiliksiz dediğimiz insanlar, ahlaki davranışlarında süreklilik ve denge olmayan, düşünceleriyle eylemleri birbirini tutmayan kişilerdir; düşünceleri ile davranışları birbirini tutmaz. Böyle kişiler hangi durumlarda nasıl davranacaklarını kestiremeyiz. Çünkü her defasında başka türlü davranabilirler. İşte bu kişilerin ahlaki bilgileri ile davranışları arasında tutarsızlık vardır. Bazen kötü ahlaklı olup da kötülükte tutarlı olan kişiler nerede ne yapacağı belli olmayan tutarsız kişilere tercih edilmektedir. Üstelik kötü ahlakta tutarlı olanlar, yine de ahlaklı sayılabilirler. Çünkü söylediği ile yaptığı birbirini tutan insanlar dürüstlük kaidesini çiğnemiyorlar demektir (Güngör, 1995:42). Ahlaki gelişmede ideal olan, ahlaki davranışların boyutları arasında tam bir uyum olmasıdır. Ahlaki davranışların boyutları arasındaki

tutarsızlıkları ortadan kaldırmak ahlak eğitimiyle uğraşanların çözmesi gereken en önemli problemleridir. Dolayısıyla ahlaki davranışların boyutları arasındaki veya çeşitli durumlarda yapılan ahlaki davranışlar arasındaki tutarsızlıkları ortadan kaldırmak için verilecek ahlaki eğitiminin büyük önemi vardır.

### **1.1.6 Ahlak ve Eğitim**

İnsan ahlaki davranışları bilmiş olarak doğmuyor. Bu davranışların değişik toplumlarda değişik şekiller alması ve farklı olarak değerlendirilmesi de onların sonradan öğrenilmiş şeyler olduğunu gösteriyor. Biz hangi durumlarda nasıl davranmamız gerektiğini, içinde yaşadığımız toplumun yetişkin fertlerinden veya yaşlılarımızdan öğreniriz, sonra biz de kendi küçüklerimize “iyi ahlak” kaidelerini öğretiriz. Şu halde ahlak her şeyden önce bir eğitim meselesidir. Bu eğitim okullarda veya okul şeklindeki kuruluşlarda verilen derslerden ibaret değildir. Bir bakıma, bütün toplumu bir okul ve her insanı da bu okulun hem öğretmeni hem öğrencisi sayabiliriz. Biz ahlak kaidelerini sadece öğretmekle kalmaz, bunları değiştirir ve böylece başka insanlara yeni davranış örnekleri de veririz (Güngör, 1995:16).

Her ne şekilde olursa olsun, ahlak, öncelikle, kişilerin toplumsal davranışlarıyla ilgilidir. En önemli özelliği de insanlar arası ilişkilerden doğmuş olmasıdır. Bunun için denilebilir ki, insanlar arası ilişkiler olmasaydı ahlak da olmazdı. Bu ilişkileri düzenleyen kurallara ahlak denildiğine göre, ahlaki kurallar sonradan öğrenilen bir şeydir. Ahlak kuralları, çocuk dünyaya gelmeden önce de vardır. Çocuk, doğduktan sonra ve daha sonraları da yorumlamaya ve uygulamaya çalışır. Bu da bir eğitim sonucudur. O halde çocukların ahlaki kurallara uyması eğitimi gerektirir (Akt. Aydın, 2003:53).

Eğitimle ahlak iç içedir. Eğitim ahlaka göre daha geniş bir alanı içine alır. Ahlakla eğitimin ortak noktası, insanın düşünce, duygu ve davranışlarıdır. İyi ve kötü konusunda ahlakla eğitim bir araya gelir. Ahlak, iyiyi ve yapılması gerekeni gösterir. Hangi davranışın iyi, hangisinin kötü olduğu da eğitimle öğrenilir. Ahlak, doğru eylemler için temel olarak doğru değerleri sağlamakla ilgilenir. Eğitim bir bina ise, değerler onun tuğlalarıdır (Aydın, 2005:21).



Eğitimle ilişkisi bakımından ele alındığında ahlak, hayatla doğrudan ilgili olması ve insanın insanca yaşama çabasına yardımcı olması bakımından her çağda eğitimin hem amacı hem de konusu olmuştur. Eğitim, bireyi ister toplumun etkin bir üyesi yapma süreci, ister sorumlu bir yetişkin olarak hayata kazandırma ya da bir mesleğe hazırlama çabası olarak düşünölsün, ahlakın bu süreç içinde herhangi bir şekilde yer aldığı ve alacağı bir gerçektir (Gündüz, 2002:195).

Eğitim bir taraftan geleneksel ahlak prensiplerinin yeni nesillere aktarılmasına çalışırken, bir yandan da toplumdaki genel değişmelere uygun ahlaki davranış örneklerinin geliştirilmesine çalışır. Değişen şartlar altında temel ahlak prensiplerini hayata uydurmaya çalışırlar. Aciz olanlara şefkat ve merhamet göstermek, başkalarının kişiliğine saygı göstermek, yakınlarına yardım etmek, dürüst davranmak vs. bu genel değerler çeşitli cemiyetlerde ve ayrı zamanlarda birbirinden farklı şekiller almış, fakat şekillerin arkasındaki prensipler değişmemiştir. Toplumları birbirinden ayıran asıl nokta bu prensiplerin uygulanmasında ve işleyebilir şekiller alıp almamasında ortaya çıkmaktadır. İşte bu noktada toplumdaki ahlaki kaidelerinin hayata uygun bir hale gelebilmesi için değişme geçirmeleri gerekir. Eski devirlerde servet sahibi kimseler halka “iyilik” olması için çeşme, köprü, ibadethane yaptırıyorlardı; o devirlerin toplum organizasyonuna göre “hayır işlemek” bu şekilde ortaya çıkıyordu. Fakat toplumun değişmesi ve gelişmesi sonunda “hayır hizmetleri”nin cinsi de büyük ölçüde değişmiş, bunlar eğitim vakıflarına yardım etme, yardım faaliyetlerini teşkilatlandırma, hastane kurma gibi sahalara kaydırılmıştır (Güngör, 1995:21-22).

Eğitimin amaçlarından biri, öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmaktır. Diğer bir amacı ise, “her öğrenciyi hem ilgi ve yetenekleri (gizilgüçleri) doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak, hem de “iyi insan”, “iyi vatandaş” olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırıp, onları kendi ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir. Bu birinci amaç, yani, “öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak”, esasen eğitimin en temel amacıdır. Zira o olmadan, belirlenmiş diğer amaçlara ulaşılsa bile çok fazla bir anlam ifade etmez (Aydın, 2005: 21).

Eğitimin bu amaçlarına ulaşabilme açısından, bireyin ahlak gelişimlerini bilmek önemlidir. Ahlak gelişimi, çocukların belirli davranışlarını, doğru ya da yanlış olarak

değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanma sürecidir. Eğitimciler, bunu bilirlerse eğitimi buna göre yönlendirirler. Aynı zamanda, anne babanın ve öğretmenin, gencin kişilik ve ahlaki gelişimi hakkında bilgi sahibi olması, iki neslin arasındaki çatışmayı azaltacaktır (Aydın, 2003:41).

### **1.1.7 Ahlak Gelişimi**

Eğitim kompleks bir süreçtir. İnsan, sahip olduğu özellikleri birçok faktörün karmaşık etkisiyle kazanmaktadır. Öncelikle doğuştan getirdiği içgüdü ve kabiliyetlerin, aile bireylerinin çeşitli alışkanlıklarının çevresinde olup biten ve izlediği olayların zihninde bıraktığı izlerin, arkadaşların davranışlarının, anne- babanın ve öğretmen telkinlerinin, toplumun genel ahlak anlayışının vs. kişinin ahlaki davranışlarının ve ahlak anlayışının üzerinde derece derece etkileri vardır (Peker, 1998:221).

Biz bütün eğitimimizde olduğu gibi ahlaki davranışların öğrenilmesinde de içinde yaşamış olduğumuz çevrenin her yanından etkiler alırız. Ahlak insanlar arasındaki münasebetleri düzenleyen bir kaideler sistemi olduğuna göre, sosyal münasebetlerin görüldüğü her yer ve her durum bize ahlaki davranış örnekleri veriyor demektir. Ama bu örneklerin hepsini öğrendiğimizi ve benimsediğimizi söyleyemeyiz. İnsanda ahlaki şahsiyetin meydana gelmesi hem belli bir çağ içinde olur, hem de davranış örneği vermekte bazı çevrelerin rolü özellikle büyüktür. İnsana ahlak şahsiyetini veren asıl yer, onun yakın çevresidir: ailesindeki büyükler, okuldaki öğretmenleri ve birlikte bulunduğu arkadaşları. Bunların etkileri insan hayatının ilk yıllarında, yani çocukluk ve ergenlik çağında büyük olur. Delikanlılık çağının sonunda insan artık ahlaki şahsiyetini büyük ölçüde kazanmış demektir; daha sonraki hayat tecrübesi onu fazla değiştirmez (Güngör, 1995:17).

Ahlak insanlar arası münasebetleri ilgilendiren bir sistemdir ve bu sistem öğrenme yoluyla öğrenilir. Başkaları bizim davranışlarımız karşısında iyi ve kötü tavırlar almamış olsalardı, ahlaklı olup olmamak da söz konusu edilmezdi. Aslında ahlaki bakımdan iyi davranış, başkalarının bizden bekledikleri davranıştır; özellikle çocuk kendi başına ahlak teorisi geliştirecek çağda değildir (Güngör,1995). Çocukluk çağında, ahlak davranışı önce çevrenin davranışlarıyla tayin edilir. Çocuk davranışları kendi hareketlerinde, iyi veya kötü üzerindeki kararlarında, kendi çevresinin yetişkinlerinin tesirinde belli dönemlerden geçerek gerçekleşir (Öymen, 1975:81). Bebeklik çağında

çocuğu ahlaki davranışı yoktur. 4-5 yaşlarına doğru, bir çok davranışın iyi, bir çok davranışın da kötü olduğunu öğrenir. Fakat yaptığı davranışın neden iyi ve neden kötü olduğunu henüz anlamaz. Bu çağda çocuk, bazı davranışlarının ana-babasına istenmediği için yapılmaması gerektiğini, bazılarının da istendiği için yapılması icab ettiğini öğrenir. Bunlar çocuğun dünyasına bir bekçi gibi yerleşir ve ilerideki tehlikelere karşı onu uyarır. Gerçeklere uygun düşmeyen biçimde davranırsa ana babanın onayını kazanamayacağını, belki de cezalandırılacağını bilir. Bunlar çocuğun “içindeki anne-baba” olmuşlardır sanki. Çocuğun ruh dünyasına giren “anne-baba” onu uyarır. Sevgiyi kaybedeceğini söyler. Böylece dıştaki varlıkların yani anne-babanın, çocuğun iç dünyasına aktarılmasıyla onun ahlaki oluşmaya başlar (Özyılmaz, 2003:109).

Çocuklar 6 yaşına kadar bencildir; çevresindekilerin merkezi olmak ister ve kendi isteklerinin hemen yapılmasını bekler. Çocuk ahlaki durumu, başkalarının görüşünü hiç göz önünde bulundurmadan yalnız kendi açısından değerlendirir. Kendi davranışını ahlaki düşünceleriyle yönetmekte özgür değildir. Ahlak kuralının değerini bir toplumsal baskı olarak anlar; ancak buna uymaz. Bu yüzden bencil eğilim, kuralın tek yanlı saygı anlayışı ile birleşerek ahlak davranışını sınırlandırır (Hökelekli, 1998:189).

Çocuk bu dönemde “inatçı”dır ve inatçılığı ile ahlak dışı davranışı arasında yakın ilişki vardır. Bazen inat olsun diye istenmeyen davranışları yapabilir. Çocuğa göre doğru davranış onun istek ve ihtiyaçlarını tatmin eden davranıştır. Yararcı alışveriş(sen bana yardım et, ben de sana yardım edeyim) kavramı, sevgi, bağlılık ve adalet kavramı yerine geçerlidir. Her şeye rağmen bu yaşlardaki çocukta ahlaki duygunun belirmeye başladığı görülmektedir (Hökelekli, 1998:189-190).

6-9 yaşlarında çocuk yavaş yavaş kendinden büyüklerin veya kendi yaşlılarının davranışlarını benimser. Farkında olmadan, daha önce başkalarından öğrendiği ahlaki davranışları yapmaya başlar. Bu dönemde çocuğun ahlaki davranışı otoriteye bağlıdır. Kurallar, otorite figürü tarafından değişmez özellikler olarak görülür. Bu ahlak anlayışı 10 yaşına kadar sürer. Bu dönemde çocuklar ahlaki yargıları açısından başkalarına bağımlıdırlar. Yetişkinler tarafından konulan kuralları sorgulamadan kabul ederler. Bu dönemde çocuklar yetişkinlerin kendileri için kurallar koymasını açık ve örtülü bir şekilde bekleyebilir. Örneğin, gizlice evdeki şekerleri yiyen küçük bir çocuk şeker yemekten karnı ağrıyınca “annem de nerede kaldı, gelse de şekerleri elimden alsın”

diyebilir (Selçuk, 2001:111). Çocuğun otoriteye saygısı, onu yetişkinlerin kurallarının kutsal, değişmez şeyler olarak düşünmesine sebep olur. Ahlaki hata, yetişkinlerin kuralları ve tepkileri çerçevesinde tanımlanır; yani büyüklerin cezalandırdığı davranışlar yanlış olan davranışlardır. Görev, otoriteye itaat olarak anlaşılır. Çocuk ahlaki kuralları dışsal mutlaklar olarak görmesi yanında, kendi ana-babasının ve diğer yetişkinlerin her şeyi bilen kusursuz ve kutsal kişiler olduğunu düşünür. Bu devrede iyi davranış başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan ya da onlar tarafından takdir edilen davranıştır. Yaygın davranış normlarına uyma ön plandadır (Hökelekli, 1998:190).

On yaşlarından itibaren çocuk kendisine telkin edilen davranış kurallarını öğrenir ve bunlara sıkıca bağlanır. Bağlanılan bu davranış kurallarının bazıları çocuk tarafından benimsenir. Bu benimseme de, sevilen model kişilerin varlığı önemini korumakla birlikte, onların şahsından bağımsız bir yol izlenir. Mesela, sevilen bir kimsenin istediği hareketi yapmak, zamanla o hareketin bağımsız olarak yapılması ile sonuçlanır. Aradan uzun bir süre geçince onda rol oynayan model kişi, unutulur, ortada yalnızca hareketin kendisi kalır. Çocuk henüz, davranışın nedenlerine incek gücü gösteremez (Hökelekli, 1998:190-191).

Bu dönemde ahlaki yargı ve davranış, otoriteye bağımlı, tek yönlü olma özelliğini kaybetmeye başlar. Çocuklar artık ahlakı mutlak kurallar olarak değerlendirmezler; bir eylemin doğru ya da yanlış olduğunu söylerken durumsal ve kişisel etkenleri dikkate alırlar. Bu dönemdeki çocuklar artık kuralların değişmez olduğuna inanmazlar. Kuralların anlaşmaya dayalı olduğunu yine aynı süreçte değiştirebileceğini bilirler (Selçuk, 2001:111). Bunun yerine, birlikte iş görme ve karşılıklı ilişkiye dayalı bir anlayış çerçevesinde ahlaki yapı şekillenmeye başlar. Çocuk bağımlı ahlaktan kurtularak işbirliği ahlakı ile kurallara ilişkin bağımsızlığa ulaşır (Çileli, 1986:33). Çocuk kendi ahlaki davranışlarının sonuçlarını toplumsal değerler ve zorunluluk açısından göz önünde bulundurur ve buna uygun olarak davranır. Ahlaki değerlerin kişilere göre değişiklik ve farklılık gösterebileceğinin farkına varmıştır; dolayısıyla, anlaşma yoluyla bunların değişime açık, nisbi ve izafi şeyler olduğunu kabul eder. Çocuklar, özgür olarak kabul edilen bu kural gereğince, aralarında işbirliği kurarlar. Bu dönemde çocuk dış sosyal ve ahlaki değerleri sadece içselleştirmekle kalmaz, bunları

aynı zamana hazmeder. Dıştan alınan kurallar çocuk tarafından değiştirilir (Hökelekli, 1998:191).

Böylece, yalnız kendini değil başkalarını da düşünen yüksek seviyeli bir ahlaki yargı gelişmeye başlar. İnsan ömrü boyunca, hep başkalarının bekleyiş ve beklentilerine göre davranışlarda bulunmaz, gerekli zihinsel olgunluğa eriştikçe bu davranış kaidelerini bir sistem halinde benimser ve artık bu sisteme göre değerlendirir. Çocukta yerine oturmamış olsa da bir iç denetim mekanizmasının ahlakın oluştuğu görülür. Böylece bu dönemde çocuk kendiliğinden bazı davranışları kötü olarak değerlendirdiği için yapmamakta, iyi olarak nitelendirdiği için de yapmaktadır (Özyılmaz, 2003:158). Son aşamada çocuk daha doğrusu doğru ve yanlış sosyal düzenin yasa ve kurallarıyla değil, bizzat kendi vicdanıyla ve kendi geliştirdiği ahlak ilkeleri tanımlar (Hökelekli, 1998:191)

Ahlak gelişimi, kişinin toplumsal değer yargılarını edinerek içinde bulunduğu çevreye uyumunu; bununla birlikte kendi ilke ve değer yargılarını oluşturmasını amaçlar. Ahlak gelişimi toplumun adet, gelenek ve göreneklerinin içselleştirilmesi sürecidir. Toplum içinde nasıl davranılması gerektiğinin farkında olmaktır. Birlikte yaşadığımız insanlara karşı görev ve sorumluluklarımızı öğrenme, ahlaki gelişimin bir parçasıdır. Ahlak gelişiminin sonul hedefi kişinin evrensel ilkeler, doğru-yanlış, hak, adalet ve özgürlük kavramları doğrultusunda kendi doğrularını ve ilkelerini geliştirmesidir (Özden, 2003:31).

Ahlâk gelişimi, kişilik gelişiminin bir alt sistemi ve onun ayrılmaz bir parçası olup benliğin gelişimi gibi kişiliğin diğer öğeleri ile birlikte, ergenlik ve gençlik çağında belirginleşerek hayat boyu gittikçe artan bir açıklıkla ortaya çıkar (Kaya, 1997:85). Çocuğun ve gencin kişilik gelişiminde önemli bir yer tutar. Antik çağlardan bu yana, özellikle felsefenin bir ayrı disiplin alanı olarak etik kavramı çok tartışılmıştır. Sözelimi antik Yunan düşünürleri, erdemli olmayı belirli özelliklerle yapılandırarak insan davranışlarının ulaşması gereken temel davranış örüntüleri olarak kabul etmişlerdir (Topses, 1990:139).

### **1.1.8 Ahlak Gelişimi İle İlgili Kuramlar**

Ahlak gelişimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında, bu konunun tarihsel gelişim içinde daha çok filozof ve din adamlarının ilgisini çektiği görülmektedir. Ancak, psikolojinin gelişmesiyle birlikte ahlak, bir öğrenme ve gelişme konusu haline gelmiştir. Ahlak problemini inceleyen psikologların çoğu, bu gelişmenin her biri öncekileri içinde bulundurmakla beraber onlardan ayrılan ve daha üst bir düzey oluşturan aşamalar halinde ilerlediğini iddia etmişler ve çeşitli kuramlar ortaya koymuşlardır (Aydın, 2003:41).

Psikolojide, bu alanda ilk kuramsal ve bilimsel yaklaşım Freud ile başlamış, onu öğrenme kuramını savunanlar ile zihinsel gelişim yaklaşımı izlemiştir. Bu farklı yaklaşımlar, insanın doğasına ilişkin farklı felsefi görüşlerin izlerini taşırlar. İnsanın doğuştan kötü olduğu ve gelişme süreci içinde yetişkinlerin müdahalesine ihtiyaç duyacağı görüşü, psiko-analitik kuramını savunanları ve izleyicilerini etkilemiştir. İnsanın doğuştan ne iyi ne de kötü özellikler getirmediği, gelişme süreci içerisinde şartlanma ve öğrenme ile istenilen yönde şekillendirilebileceği görüşü, sosyal öğrenme kuramını savunanları etkilemiştir. İnsanın doğuştan iyi olduğu görüşü ise, Piaget ve izleyicileri tarafından benimsenmiştir. Bu yaklaşım, çocuğun gelişim süreci içerisinde yetişkin müdahalesine inanmadığı gibi, ahlakın da temelde gelişmiş zihinsel süreçlerin sonucu olduğu görüşünün ileri sürülmesine neden olmuştur. Lawrence Kohlberg de Piaget'yi izleyerek başlı başına bir ahlak gelişim kuramı geliştirmiş ve bunu üç düzey ve altı evrede incelemiştir (Aydın, 2003:42).

#### **1.1.8.1 Psikanalitik Kuram**

Bu kuramın kurucusu Freud, özel bir ahlak gelişimi kuramı geliştirmemiş olmasına rağmen, kişilik gelişimi süreci içerisinde bebeklik ve çocukluk dönemi ilişkilerinin kalıcı özelliğine dikkati çekerek, çocuk yetiştirme teknikleri üzerinde yoğun çalışmalara neden olmuştur. Ayrıca Freud, ahlakın doğuştan gelen içgüdülerle ilgisi bulunmayan bir sosyal öğrenme problemi olduğunu ortaya koymuştur. Freud'un öncü fikirleri sayesinde özdeşleşme yoluyla öğrenme olayı önemli ve geniş çaplı araştırmalara konu olmuş ve vicdanın gücü ile ahlaklılık ve fiziki ceza ile vicdan arasındaki ilişkiler birçok araştırmacıya ışık tutmuştur (Aydın, 2003:42).

Freud kişilik ve ahlâk gelişimini sırasıyla id, ego ve süper ego alt sistemleri içerisinde incelemiştir. İnsan davranışları bu üç sistemin karşılıklı etkileşiminin ürünüdür. Kişiliğin, ruh sağlığı, uyumu ve dengesi bu üç ögenin ilişkilerinin sağlıklı ve dengeli olmasına bağlıdır (Kaya,1997:186).

İd (alt-ben) kişiliğin psikenerji deposu olarak nitelendirebileceğimiz bilinçaltı kısmıdır. İd insanın doğuşundan itibaren sahip olduğu tüm güdülerin toplamıdır ve temel olarak cinsiyet ve saldırganlık güdülerinden oluşur ve sürekli olarak isteklerine doyum arar (Kağıtçıbaşı, 1999:328). İd, insanın ruhsal hayatında bilinçaltı özelliğini kaybetmeden ömür boyu varlığını korumaktadır. Ruhsal enerji kaynağı olan id, toplumsal gerçekleri değerlendirme yeteneğinden yoksun olduğu için asla sosyalleşmeden ilkel mantık kurallarına tabi olarak insanın kişiliğini etkilemeyi sürdürmektedir. İd zevk ilkesine göre hareket ettiği için, bilinçaltı dürtülerin etkisiyle bütün isteklerinin hiç beklemeden yerine getirilmesini beklemektedir (Selçuk, 2001:45).

İdin isteklerine ancak egonun amaca yönelik işleyişi doyum sağlayabilir ve id sürekli isteklerini karşılaması için egoya baskı yapar. Ego bilinçlidir ve idin isteklerinden toplumca kabul edilenlerin bilinç düzeyine çıkmasına izin verir, diğerlerini “bastırma” mekanizmasını kullanarak bilinçaltında tutar (Kağıtçıbaşı, 1999:328). İd zevk ilkesine göre işlerken, ego gerçeklik ilkesi’ ne uyarak çalışmaktadır. Ego bir yandan id’in isteklerini yerine getirmeye çalışırken diğer yandan ortamın uygun olup olmadığına bakmaktadır (Selçuk, 2001:45)

Ego’nun hangi isteklerinin bilinç düzeyine çıkmasına izin vereceğini, hangisinin bilinçaltında tutması gerektiğini belirleyen ise süper ego ( üst ben ) dur. Süper ego’nun başlıca görevleri, idden gelen kabul edilemeyecek dürtüleri bastırmak, egoyu ahlaki amaçlara yöneltmeye çalışmak ve kusursuz olmaya çabalamaktır. Süper ego, çocuğa ailesi ve toplum tarafından aktarılan değerleri, ahlaki kuralları ve gelenekleri temsil eder. Ödüllendirilmek ve cezadan kaçınmak için çocuk, ana babasının onaylamadığı düşünce ve davranışları süper egonun iki alt sisteminden biri olan *vicdan*’ına yerleştirir. Vicdan kişiyi suçlu hissettirerek cezalandırır; ikinci alt sistem olan *benlik ülküsü* ise, gurur ve kıvanç duygusu yaratarak ödüllendirir (Selçuk, 2001:46).

Freud’a göre ahlâk gelişimi, çocuğun kişiliğinde süper egonun gelişmesi ile elde edilmektedir. Süper ego ise Freud’un “İnsanın ana babasına bağımlı olduğu uzun

çocukluk dönemi arkasında bir tortu bırakır, bu tortu çocuğun kişiliğinde ana baba etkisini devamlı kılan özel etmen görevini yüklenir” şeklinde ifade ettiği tortudur. Süper ego, çocuğa ana babası tarafından yöneltilen ödül ve ceza uygulamaları ile oluşan toplum değerlerinin içsel temsilcisidir ve görevi bireyin toplumun onaylayacağı yönde davranmasını sağlamaktır. Birey sadece ana babasının değerlerini değil, aynı zamanda onların süper egolarını da oluşturan toplum değerlerini, süper ego'nun iki elemanından biri olan “vicdan”a yerleştirir. Vicdan, kişinin toplumun suç saydığı davranışlara girmesini ve hatta bunları düşünmesini bile suçluluk duyguları ile engeller. Süper ego'nun diğer elemanını oluşturan ideal ego ise toplumun değerlerine uyma sonucu kişiyi gurur ve kıvanç duyguları ile ödüllendirir. (Çileli, 1986:15-17)

Freud tarafından beş yaş dolayında olduğu belirtilen süper egonun ortaya çıkmasından önce, çocuk oral ve anal evrelerde sosyalleşme süreci ile yeme alışkanlıkları, tuvalet eğitimi ve saldırganlığın engellenmesi süreçleri içerisinde "iyi çocuk", "kötü çocuk" tanımları ile bunlara ilişkin duyguları yaşamaktadır. Bu sürecin devamında süper ego gelişiminde ödüllendiren ve cezalandıran ana baba özelliklerinin içselleştirdiği oluşuma özdeşleşme denir (Çileli, 1986:15).

Anne babanın ödüllendirici ve cezalandırıcı tutumları, iyi ve kötü çocuk tutumlarına ilişkin bir değerler alanı oluşturur. İlk beş yaşın sonlarında erkek çocuk annesine olan bağımlılık duyguları yüzünden, babasıyla olan ilişkilerinde çatışma başlar. Baba bir karşıt güçtür çocuk için. Bu durum aynı zamanda bir çatışma, bir anksiyete kaynağıdır. Çocuk o zaman babasına karşı toplumun onayladığı duyguları benimser ve annesine karşı hoşlanımlı olan duygularını ise bastırır. Aynı durum, bu denli zorlayıcı olmasa bile, kız çocuk için de geçerlidir. Freud aşırı kuralcı kişilerin ana-baba ve çevrelerine duydukları olumsuz duyguları, onay görmemek korkusu ile boşaltamamaları sonucu aşırı cezalandırıcı ve kuralcı tutumları ile bastırmaya çalıştıklarını, kuvvetli süper ego oluşumlarının ana baba değerlerine paralellikten çok onlara duyulan kızgınlık duyguları ile ilişkili olduğu görüşünü ortaya koymuştur (Çileli, 1986:17).

Freud'a göre, çocuk, ahlâkı kendisine model edindiği şahıslar vasıtasıyla öğrenir. Erkek çocuk için esas model baba, kız çocuk için annedir. Böylece ahlâkın temeli bir cinsiyet özdeşleşmesinden ibarettir, yani her çocuk kendi cinsiyetle kendisini bir tutmayı öğrendiği zaman kimin ahlâkını model alacağını da bilmiş olur. Çocuk böylece anne ve



babasının hayatını idare eden kurallara tâbi olmaktadır. Bu kurallara aykırı davrandığı takdirde kendi kendini cezalandırmasını öğrenir. Daha evvel bu cezayı anne ve babası vermekteydi; dışarıdan, bir direkt müdahale olmaksızın kendi kendini cezalandırmak ise vicdanın teşekkül ettiğini gösterir (Güngör, 1993:57).

Freud'a göre kişilik ve ahlak gelişmesinin ana hatları ilk beş yılda tamamlanmaktadır ve altı yaşından sonra kuramsal bakımda önemli bir başka gelişmenin olmadığı görülmüştür. Okul öncesi dönemde çocuk çeşitli yasaklar ile toplum değerleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Freud'a göre çocukta vicdan, beş yaş dolaylarında ortaya çıkmaktadır (Özeri, 2004:77).

Psikanalitik kuramlar doğrultusunda ahlâk gelişimine eğilen diğer kuramcı da Erik Erikson'dur. Erikson, ahlâk gelişiminin yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar sürdüğünü belirtmektedir. Erikson'a göre süper ego gelişimi sekiz evreden oluşan "İnsanın Evreleri"nin (ages of man) üçüncü evresinde oluşmaktadır. Bu evre "girişim"e karşın "suçluluk" duygularının yaşandığı evredir. Bu evrede Freud'un çocuk, aşırı gelişen gizil güçlerini ana babanın onaylayacağı doğrultuda yöneltmek zorunluluğu ile karşılaşır. Bu nedenle de kendisini aşırı bir titizlikle izler ve eleştirir (Çileli, 1981:25).

Bu evrede çocuk, kendi yapmak istedikleriyle, ana-babasının yapmasını istedikleri arasındaki farklılığı görmeye başlar. Giderek ebeveynin isteklerini kendine mal eder ve onlara aykırı davrandığında kendini cezalandırır. Çocuk reddedilmiş olmasını yanlış bir girişimde bulunmuş olmasına bağlarsa kendini suçlu hisseder. Çocuk bu evrede toplum tarafından onaylanmak için istenilen hedeflere bilinçli ya da bilinçsiz olarak yönelir. Bu dönemde toplumsal kuralları öğrenirken "yasak" ve "ayıp"ları öğrenmeye başlamıştır (Özeri, 2004:77).

### **1.1.8.2 Sosyal Öğrenme Kuramı**

Sosyal öğrenme teorisine göre, bir kimsenin ahlâk normlarını ve değerlerini öğrenmesi esas itibari ile ceza-mükâfat yoluyla ve bir kimseyi model edinmekle olur. Ceza ve mükâfat bütün davranışçı (behaviorist) psikologların öğrenmeyi açıklamak için kullandıkları temel kavramlardır. Model edinmeye gelince, bu kavram genellikle başka birkaç kavramın anlattığı şeyi ifade edecek şekilde kullanılmaktadır. Bu terimler ise "özdeşleşme" ve "taklit"tir. Özdeşleşme bir kimsenin kendisini bir başkası ile bir

tutması, arada bir ayniyet görmesi demektir. Taklit de aynı manaya gelir, bir kimse kendisi ile özdeşleştirdiği kimsenin davranışlarını kendi davranışları olarak benimser. Ancak özdeşleşmenin bütün şahsiyeti içine alan bir durum olmasına karşılık taklit için mutlaka böyle bütün halinde özdeşleşme gerekmez. Kısacası, sosyal öğrenme teorisi ahlâkî davranışın kazanılmasına “modellerle öğrenme” prensibine dayandırmaktadır (Güngör, 2000:60).

Çocuk önünde gördüğü çeşitli örneklerden -model- birini seçerken bu seçimi bazı esaslara göre yapmaktadır. Buna “taklidi belirleyici faktörler” diyebiliriz. Bu faktörleri kısaca şu şekilde sıralayabiliriz.

1-Mükâfat görme isteği: Model olarak alınan kimsenin davranışı ile o kimsenin çocuğa verdiği mükâfat arasında bir bağlantı kurulabilir. Bu bağlantı öğrenme teorilerinin “ikinci dereceden pekiştirme” dedikleri prensibe göre olmaktadır. Eğer bir uyarıcı ardından mükâfat gelen bir başka uyarıcı ile çağrışım haline getirilirse, o birinci uyarıcı kendi başına pekiştirici bir rol oynar. Mükâfat görme ile taklit arasındaki ikinci bir ilişki ise, kendisi mükâfat gören bir modelin taklit edilmesi (vicarious reinforcement). Bir model birtakım davranışları dolayısıyla mükafat görüyor ve çocuk bu durumları müşahade ediyorsa (meselâ ebeveyninden mükafat gören bir kardeşin müşahadesi) modelin o davranışlarını taklit etmesi pek muhtemeldir.

2-Cezadan kaçınma: Burada çocuk kendi durumunu menfi şekilde bozacak sonuçlarla karşılaşmamak için taklit yapar. Durumunun menfi şekilde bozulması ya bir cezaya uğraması yahut ya bir mükâfat kaybetmesi halinde olur. Çocuk özellikle kendini yetiştiren büyüklerin istekleri dışında davranışlar yapması halinde cezalandırılacağı için, böyle bir cezadan kaçınmak üzere onların uygun buldukları davranışları taklit edecektir.

3-Kudret isteği ve taklit: Çocuk bir kimsenin kendi hedefi olan kaynaklar üzerinde etkili olduğunu görünce onun mevkiine gıpta eder, kendisinde o mevkide olmak ister. Böylece orada bulunan şahıs olabilmek için onu taklit eder.

4-Şahıslar arası benzerlik ve taklit: Şahıslar arası benzerliğe dayanan taklit ve özdeşleşme bir çeşit niyetsiz veya “farkında olmadan” öğrenmedir. Şahıs kendisini bir vasıf bakımından öbürüne benzetiyorsa, onda bulunan başka bir vasfında kendisinde bulunduğunu zanneder, öyle imiş gibi davranır (Güngör, 2000:60).

Bu kurama göre okul öncesinde çocuk taklit döneminde bulunduğu için toplumun kabul ettiği davranışları çevresindeki anne-baba ve yetişkinlerden model alarak öğrenir. Vicdan, bu dönemde yetişkinleri model almanın yanında, etrafındaki, kişiler tarafından onaylanma veya onaylanmamaya bağlı olarak gelişmektedir. Çocuk eğer çevresinden onay göreceyse o davranışı uygulamakta veya onay görmeyecekse kaçınmaktadır. Bu davranışları uygulaya uygulaya çocuk, toplum tarafından onaylanan veya onaylanmayan davranış kalıplarını öğrenir. Okul öncesi dönem bu öğrenmelerin en yoğun olduğu dönemdir (Özeri, 2004:77-78).

Bu kuramın en önde gelen temsilcileri Skinner ve Eysenck'tir. Öğrenme kuramını temsil edenler, ahlaki gelişimi incelemek amacı ile vicdan, süper ego ve zihinsel gelişim evreleri gibi soyut yapıların, incelenme ve gözleme imkânı vermedikleri için geçerli olmadığı, ahlaki davranışların öğrenilmesinde, pekiştireçler ve gözleme dayalı öğrenmenin gerekli olduğu görüşündedirler (Aydın, 2003:43).

### **1.1.8.3 Piaget ve Ahlaki Gelişim Kuramı**

Zihinsel gelişim alanında, kuramı ile en kapsamlı en inandırıcı açıklamayı getiren Jean Piaget, ahlâki yargının gelişimini de ilk kez sistemli bir şekilde açıklamaya çalışan kuramcı olmuştur (Çileli, 1986:22). Piaget'e göre; "ahlak gelişimi bilişsel gelişime paralellik göstererek, tedrici olarak ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıkar. Bilişsel gelişim için geçerli olan ilkeler, ahlaki gelişim için de geçerlidir. Örneğin, her bireyin bilişsel gelişimin en üst basamağına ulaşması beklenmediği gibi ahlaki gelişimin en üst basamağına ulaşması da beklenmez. Ahlaki yargıyı odak noktası yapan Piaget, ahlaki gelişimin her bireyin kendisine özgü bir yapı taşıdığını kabul eder (Selçuk, 2001:110).

Piaget, çocukların ahlaki gelişimlerini anlamak için onların kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmenin önemli olduğunu vurgular. Piaget, bunu çocukların oyunlarını gözleyerek incelemiştir. O, çocukların bilişsel gelişimi ile ahlaki yargıları arasında ilişki olduğuna inanmıştır. Yani çocuğun ahlaki ve sosyal kuralları kavrayışı onun zihinsel gelişim düzeyine bağlıdır. Piaget, yaptığı araştırmalar sonunda şu sonuçlara varmıştır: 1. Değişik yaşlardaki çocuklar, düşünce ve problem çözümlerinde niteliksel farklılıklar gösterirler. 2. Her çocuk, belirli devrelerden aynı sırayı takip ederek geçer ve böylece bilişsel gelişimini tamamlar. Bu dönemler kültürel ve

toplumsal farklara rağmen evrensellik gösterir. 3. Her dönemde daha önceki dönemlerin sentezi yapılır ve problem çözümüne daha etkili ve akılcı yaklaşım geliştirilir. (Kağıtçıbaşı, 1999:331)

Piaget, çocukların ahlâki yargılarında ne tür ölçütler kullandıklarını ortaya koyabilmek için onlara değişik hikayeler anlatmış ve suçlu örnekleri sunmuştur. Sonuçta çocukların yaşlarına göre değişik cevaplar almıştır. Piaget bu değişik yargılamaların yaş farklılığından değil zihinsel gelişimdeki farklılıktan olduğunu ortaya koymuştur. Yedi yaş civarındaki çocukların daha çok nesnel sorumluluk üzerinde yoğunlaşmalarına rağmen, on yaş ve üstü çocukların daha çok öznel sorumluluk üzerinde durduklarını belirlemiştir. Aynı şekilde yalan söylemenin yanlışlığı üzerindeki araştırmada da yedi yaş civarındaki çocukların ceza olduğu için yalandan uzak durmaları gerektiğini söylemelerine rağmen, öznel sorumluluk duygusu gelişen çocukların ceza olmasa bile yalanın yanlış bir davranış olduğu cevabını verdiklerini görmüştür (Çileli,1986:42). Ahlak gelişiminde yaşa bağlı değişimler olduğunu söyleyen Piaget küçük çocukların önce kurala kural olduğu için uyarırken, zamanla kuralların ne anlama geldiğini anladıklarını söylemektedir (Özdemir, 2003:116).

Çocukların bir davranışı doğru-iyi ya da yanlış-kötü diye değerlendirirken, küçük yaşlarda niyet ve kasıtlı olmayı anlamadıklarını, büyüdükçe niyet ve kasıtı anlayabildiklerini görmüştür (Özdemir, 2003:116). Örneğin; küçük bir çocuk, kazara 10 fincan kıran bir çocuğun suçunun, annesinin oynamasını yasakladığı fincan takımıyla gizlice oynayan bir başka çocuğun bir fincanı kırmasına göre daha büyük bir suç olduğunu söyleyebilir. Piaget çocukların değerlendirmelerinden yola çıkarak, ahlak gelişimini **dışa bağlı** ve **özerk** olmak üzere iki döneme ayırır (Özdemir, 2003:117).

#### **a) Dışa Bağlı Dönem**

Piaget, dört yaşından sekiz veya on yaşına kadar olan çocukların bulunduğu ahlaki dönemi, "heteronomi" olarak nitelemiştir. "Heteronomi" terimi başkalarının yasalarına boyun eğmek anlamındadır. Küçük çocuklar, yetişkinlerin koyduğu yasalara boyun eğmektedir. Bu dönemdeki çocukların otoriteye saygısı, yetişkinlerin kurallara kutsal ve değişmez olarak saygı duymasına neden olmaktadır. Bu dönemde ahlaki davranışlar yetişkinlerin onayına göre değerlendirilmektedir. Çocuklara göre yanlış davranışlar, yetişkinler tarafından cezalandırılan davranışlardır. Bu dönemdeki çocuğun zihinsel

sınırlılıkları, onun yanlış davranışları, niyeti ya da maksadını düşünmeksizin sonuçlarına göre değerlendirmesine neden olmaktadır (Aydın, 2003:44). Dışa bağlı ahlâk evresinde işlenen bir suçun önem derecesini, ortaya çıkaran fiziksel sonuçlar belirler. Bu evrede çocuklar, yetişkinlerin kendileri için kurallar koymasını açık ya da örtülü bir şekilde bekleyebilir (Zembat ve Unutkan, 2001: 17).

Çocukta ilk görülen ahlak biçimi yetişkinin baskısına karşı yapılan karşılıklardan oluşur. Bu çocuğun ahlakını yetişkinin dışarıdan yönetmesi demektir. Bu, çocuktan yetişkine giden tek yönlü bir saygı ile ve yetişkinin otorite ve nüfuzu sayesinde oluşur. Çocuk, yetişkin ve kendi arasında karşılıklı bir ilişki kuramaz ve bu yüzden kendi benliği içinde kapalı kalır. 7.8 yaşına kadar çocuklar böyle bir ahlaki düşünceye sahiptirler. Çocuk bu dönemde ahlaki realizm içindedir. Bunun sebebi de bilişsel gelişimin iki özelliğidir. Bilişsel gelişiminin bu iki özelliği ise egosantrizm ve realizmdir. 7-8 yaşına kadar çocuklar egosantriktir (benmerkezcidir) (Çağdaş, Seçer, 2002:113).

Çocuktaki zihin yapısının bu iki özelliği ahlaki düşüncesine iki şekilde yansımaktadır.

a. Çocuk egosantrik (benmerkezci) olduğu için, ahlaki konularda insanların farklı düşüncelere sahip olabileceklerini ve bununda olağan bir şey olduğunu bilmez. Bu yüzden çocuğa göre ahlaki yargı tektir ve herkes onu kabul etmektedir.

b. Çocuk realist olduğu için, sosyal hayatın kurallarını ve psikolojik mahiyetteki inançları fiziki kurallardan ayıramaz. Ahlak kurallarının tabiatın bir parçası olduğunu ve değiştirilemeyeceğini düşünmektedir. Kısaca, çocuk bu dönemde objektifle sübjektifi içle dışı birbirinden ayıramamaktadır. İç dünyasını dışarıya yansıtmakta, düşünüş ve duygularını dışarıda var olan gerçekler gibi görmektedir. Örneğin, rüyasının aynı odada bulunan bir başkası tarafından görülebileceğini, düşüncenin bir ses olduğunu, Çamlıca isminin o tepenin kendisinde olduğunu düşünür. İşte bu yaşlarda çocuk ahlak kurallarını da bilincin dışında var olan kesin değerler gibi almaktadır. Bu değerler çocuğa yetişkinler tarafından baskı ile kabul ettirilmektedir. Bir şey kötüdür. Çünkü çocuğun çevresindeki yetişkinler onun kötü olduğunu söylemektedirler. Yetişkinlerin koyduğu kurallara körü körüne bağlılık söz konusudur. Yetişkinlerin yapma dediği her şey yanlış yaptığı her şey ise doğrudur. Bu yaşlarda çocukta eşitlik düşüncesi söz konusu değildir.

Annenin çocuklarına eşit davranmaması çocuk tarafından doğru kabul edilmektedir (Çağdaş, Seçer, 2002:113).

### **b) Özerk Dönem**

Piaget'ye göre, buna döneme "otonom" adını vermiştir. Piaget otonom ahlakı, kendi yasalarına uyma olarak tanımlamaktadır. Otonom ahlak, zihinsel gelişmenin yanı sıra, akranlar arasındaki karşılıklı saygının gelişmesinden dolayı oluşmaktadır. Kurallara, grup anlaşmalarının bir ürünü ve iş birliğine dayanan davranışların vasıtası olarak saygı duyulmaktadır. Ahlaki yargı konusunda gelişen çocuklar, başkasının bakış açısına ve isteklerine değer vermekte ve başkalarının da kendilerini anlayabileceği ve kendilerine değer verebileceğini anlamaktadırlar. Önceleri kuralların kesin ve değişmez olduğunu düşünen çocuk, bu dönemde kurallardan sapmaların her zaman dürüst olmama şeklinde değerlendirilmeyeceğini gözlemektedir. Ayrıca gruptaki herkes, dürüstlüğüne ne olduğu konusunda fikir birliğine vardığında, yeni bir kuralın oluşabileceğini öğrenmektedir. Bu dönemde adalet, karşılıklı haklar ve zorunluluklardan doğar düşüncesi yer almakta ve adaletin, yapılan zararların tazmini işlevini gördüğüne inanılmaktadır (Aydın, 2003:45).

On bir yaş ve üstüne doğru çıkıldıkça çocukların yaptıkları değerlendirmeler "görelilik" kazanmaya başlamaktadır. İçinde bulunulan koşulları dikkate alarak değerlendirmeler yapan çocukların, ahlâkî yargıları ve kuralları uygulamaları esneklik göstermektedir. Bu döneme geçen çocuklar, başkalarının değerlendirmelerinden çok, kendi yaptıkları değerlendirmeye uygun davranmaya başlarlar. Bir davranışın iyi ya da kötü olduğuna karar verirken, davranışı altında yatan niyet de dikkate alınır. Piaget, ahlâkî gelişimle bilişsel gelişim arasında bir paralellik kurarak, soyut işlemler dönemine doğru ilerledikçe, çocukların dışı bağlı dönemden özerk döneme geçtiklerini ifade etmiştir. Piaget, özerk döneme geçiş için kesin bir yaş sınırı vermemekle birlikte, ilkokul son sınıfa doğru (10-11 yaş) çocukların ahlâkî değerlendirmelerinde özerk döneme has özellikler ortaya çıkmaya başladığını belirtmektedir (Erden, 2001:105-106).

Bu dönemde, çocuğun sosyal dünyası giderek artan akran gruplarıyla genişlemiştir. Çocuğun sürekli diğer çocuklarla etkileşimde bulunması ve işbirliği yapması, kurallar hakkındaki fikirlerin değişmesine zemin oluşturur ve ahlak ilkeleri değişmeye başlar. Kuralların insanlar tarafından oluşturulduğu ve gerektiğinde değiştirilebileceği bilincine ulaşır. Ceza, artık kuralların ihlal edilmesiyle otomatik olarak uygulanması gereken bir

durum değildir. Kuralların ihlal edilme nedenleri de önemlidir. Diğer bir deyişle, yargıda bulunurken kuralları ihlal edenlerin niyetleri ve içinde buldukları durumlarda dikkate alınır (Aydın, 2003:44).

#### **1.1.8.4 Dewey ve Ahlak Gelişimi**

Ahlak gelişimine bilişsel gelişim paralelinde eğilen ilk kuramcı Dewey' dir. Dewey ahlak eğitiminin temelinde zihinsel eğitimi görmüş ve ahlak eğitiminin de genel eğitim süreci gibi temelde çocuğun farklı değerler ve bu değerlere ilişkin kararlarda aktif akıl yürütmesi ile gerçekleşebileceğine inanmıştır. Bu görüşün gelişimsel niteliği ise Dewey'in ahlak eğitimini evrelerden geçmek olarak görmesinden kaynaklanmaktadır. Dewey'e göre eğitim bireyin psikolojik işlevlerinin en özgür ve tam şekilde olgunlaşmasına olanak verecek koşulların sağlanmasıdır. Bu doğrultuda eğitim ve ahlaki gelişim, gelişimin psikolojik kökenlerinin kavranması ile gerçekleşebilir. Dewey ahlaki gelişimi üç gelişim evresinde incelemiştir (Çağdaş, Seçer, 2002:108).

**Ahlak veya gelenek öncesi düzey:** Ahlak ve gelenek öncesi düzey: Biyolojik ve sosyal dürtülerle güdülenen ahlaki davranışları içeren evredir.

**Geleneksel düzey:** Bireyin içinde bulunduğu grubun değerlerini benimsediği evredir.

**Özerk düzey:** Bireyin davranışlarının kendi akıl yürütme ve karar vermesi ile oluştuğu, bireyin içinde bulunduğu grubun standartlarını irdeleyerek benimsediği evre.

Dewey' in ahlak gelişimi alanında ileri sürmüş olduğu bu evreler kuramsal düzeyde kalmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2002:108).

#### **1.1.8.5 Kohlberg ve Ahlaki Gelişim Kuramı**

Kohlberg ahlâk gelişimi konusunda oldukça kapsamlı çalışmalar yapmıştır. Kohlberg Piaget'in zihin ve ahlâk gelişimi alanında ortaya koyduğu dönemleri dikkate alarak ahlâkî gelişimi incelemiştir. Piaget, ahlâkî gelişimi bir inşa süreci, Kohlberg ise evrensel ahlâkî ilkelerin keşif süreci olarak görmektedir (Zembat ve Unutkan, 2001:18).

Kohlberg'in ahlak gelişimi alanında en önemli katkısı ahlak gelişimini Piaget'nin zihin gelişimi alanında ortaya koyduğu evreler üstüne kurmasıdır. Piaget'nin çocukların kuralları nasıl kazandıklarını incelemesine karşın, Kohlberg, ilkelere dayalı ahlaki yargının gelişmesinde çocuklardan çok ergenler ve yetişkinler üzerinde yoğunlaşmıştır (Aydın, 2003:45).

Ahlak gelişimi kuramında Kohlberg, ahlaki yargının gelişimini incelemiştir. Piaget'in de ortaya koyduğu gibi çocuklar gelişimsel açıdan kuralları, anlamlarını kavramadan çok önce öğrenirler. Kuralların anlamlarının kavranması, rol alma yeteneği, yani bir başkasına kendisi gibi tepki göstermek, kendi davranışına da bir başkası gibi tepki verebilmek sonucu kazanılır. Kohlberg bir başkasının yerini alabilme yeteneğinin altı yaştan itibaren gelişmeye başladığını belirtmektedir. Kohlberg'e göre bu yeteneğin gelişimi ahlaki yargının gelişiminde dönüm noktası niteliğindedir; çünkü ahlaki yargı, başkalarının haklarını bireyin kendi haklarına karşın tanımmasıdır, bu da rol alma yeteneğini gerekli kılar. Çocuğun dünyaya yeni bir bakış açısı geliştirmesi, ancak somut işlemler dönemine geçmesi ile gerçekleşebilecektir. Bu yeni dönemin gerçekleşebilmesi rol alma ve ahlaki yargı kapasitesindeki gelişimlere bağlıdır. Bu gelişimsel olgu, mantık, rol alma ve ahlaki alanlardaki değişimlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Zihinsel ve sosyo-ahlak evrelerin kazanılmasına ilişkin araştırmaları çocukların ilişkili rol alma ve ahlaki yargı yeteneklerini kazanmalarından önce, zihinsel olarak somut işlemler dönemini kazanmaları gerektiği olgusunu ortaya koymuştur. Kohlberg orta çocukluktan, yetişkinliğe kadar ahlaki yargı gelişimine ilişkin altı evre olduğunu ortaya koymuştur. Bu zihinsel gelişim evreleri şu özellikleri gösterirler: 1. Evreler düşünce yapılarında niteliksel değişikliklerdir. 2. Bu farklı düşünce yapıları bireyin gelişiminde değişmez bir sıra oluştururlar. 3. Her evre yapısal bir bütündür. 4. Evreler hiyerarşik bir bütünlük gösterir (Çileli, 1986: 42-48).

Kohlberg ahlaki gelişimin bilişsel gelişime paralel olduğunu ifade etmektedir. Piaget'nin iki dönemde incelemesine karşılık Kohlberg ahlak gelişimini üç büyük düzey içinde ele almıştır. Düzeyler içinde yer alan ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemlerin her birinde yeni bir zihinsel örgütlenme, buna bağlı olarak da farklı bir dünyaya bakış açısı ortaya çıkmaktadır. Dönemler içinde ilerleme, takvim yaşı ile birlikte bilişsel gelişim düzeyindeki ilerlemeye bağlı olmaktadır (Erden, 1997:106-107).

Kohlberg de Piaget gibi ahlaki gelişim düzeylerini belirlerken, ahlaki değerlendirmeler yapılması gereken öykülerden yararlanmışır. Değişik yaş gruplara ve sosyo-ekonomik düzeylerdeki bireylere öyküler verildikten sonra, öyküde anlatılan duruma ilişkin bir karar vermeleri istenmiştir. Kararın doğru ya da yanlış olması üzerinde



durulmamaktadır. Önemli olan, bireyin öyküde anlatılan soruna çözüm bulurken kullandığı dayanak noktaları ve yaptığı değerlendirmedir (Erden,1997:107).

Kohlberg ahlâki yargının insan yaşamındaki işlevi çerçevesinde izlenmesi gereğini vurgular. İnsanlar genellikle ahlâk kavramını değerler doğrultusunda ele alırlar. Günlük yaşam için geçerli olan bu durum değerlerin çatıştığı durumlarda yetersiz kalmaktadır. Bu durum değerlerin yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılar. Bu amaçla Kohlberg, insanların ahlâki sorunları çözmek için kullandıkları düşünce süreçlerini belirleyecek ikilemler geliştirmiştir (Çileli, 1986:44). Bu hikâyelerde, birey sorunun çözümünde bir ikilemle karşı karşıyadır. Önemli olan, bireyin sorunu nasıl çözdüğü değil, çözümü gerçekleştirirken yürüttüğü akıl yürütme süreci ve niçin böyle davranması gerektiğine ilişkin mantıksal dayanaklarıdır. Bu hikâyelerden biri şöyledir (Aydın, 2003:46).

### *Heinz'in İkilemi*

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

- 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 karını sınırlayan bir yasa olmasa bile, bu kadar çok para istemeye hakkı var mıdır? Niçin?
- Koca, kendisini karısına yakın hissetmiyor, ona şefkat duymuyorsa ilacı yine de çalmalı mı?
- Kanserden ölmek üzere olan Heinz' in karısı değil de yakın arkadaşı olsaydı ve arkadaşının ilacı temin etmeye çalışacak bir yakını olmasaydı, Heinz, bu durumda arkadaşı için ilacı çalmalı mıdır? Niçin?
- Karınızın hayatını kurtarmak için siz olsaydınız ilacı çalar mıydınız?

□ Kanserden ölen siz olsaydınız ve ilacı çalacak kadar da gücünüz olsaydı ilacı kendiniz için çalar mıydınız?

□ Heinz, karısı için ilacı çaldıktan sonra yakalandı ve yargıç önüne çıkarıldı.. Yargıç, Heinz' i hapse mi yollamalı mı, serbest mi bırakmalı? Niçin?

Kohlberg, bireylerin "Niçin?" sorusuna verdikleri mantıksal açıklamadan yola çıkarak, insanların içinde buldukları ahlaki düzeyi belirlemeye çalışmıştır (Aydın, 2003:46).

Üç düzey ve altı evreden oluşan Kohlberg'in teorisi çocuk ya da yetişkinin doğru ya da yanlış olarak neyi algıladığına ve bunu nasıl belirlediğine göre sıralanmıştır. Diğer dönem kuramlarında olduğu gibi, her düzey kendinden öncekine dayanmakta, kendinden sonraki döneme temel oluşturmaktadır. Ancak şu da var ki, aynı kişi bazı zaman ve durumlarda bir aşamada davranış gösterirken, bir başka zaman ve durumda da başka bir aşamada davranış gösterebilmektedir (Senemoğlu, 2002:71). Kohlberg'in ahlaki gelişim evreleri şunlardır:

#### **A) Gelenek Öncesi Düzey**

Bu düzey Piaget'in dışsal kurallara bağlılık döneminin özelliklerini kapsar. Kurallar başkaları tarafından koyulur. Ahlaki olay ve durumlar ödöl ve ceza gibi fiziksel sonuçlarına göre değerlendirilir. Düzeyin temel özelliği otoriteye bağlılık ve bireysel çıkarların ön planda olmasıdır Gelenek öncesi düzey, Kohlberg' in ahlaki gelişim kuramında en düşük düzeydir. Bu düzeydeki çocuklar ahlaki kavramları somut yer ve olaylara bağlamaktadırlar. Bir anlamda, "Güçlü olan kazanır." düşüncesi hâkimdir. Bu düzeyin temel özelliği, otoriteye bağlılık ve bireysel çıkarların ön plana alınmasıdır (Aydın, 2003:47).

Ana amaç cezadan ve maddi zarardan kurtulmaktır (Çileli, 1986:24). Düşünceleri işlem öncesi ve somut işlem evresinde olan okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin ahlâki yargıları genellikle gelenek öncesi düzeydedir (Kaya,1997:189). Bu düzeyde kurallar ve beklentiler benliğe dışarıdan yöneltilmektedir. Ben merkezli bakış açısı hakimdir (Çileli, 1986:49).

İlk iki evre bu düzeyde oluşmaktadır.

### **Birinci Evre: Bağımlı Evre, Otoriteye İtaat ve Cezadan Kaçma**

Bu aşamadaki birey, kendisinin merkezi olduğu bir dünyada yaşıyor gibidir. İyi davranış bireyin istediği ve hoşuna giden davranıştır. Başkalarının da ilgileri ve ihtiyaçları olduğunu düşünmez. Onların ihtiyaçları ile ilgili değildir. Bu aşamadaki birey için davranışın sonuçları, onun iyi veya kötü olduğunu belirler. Az zarar veren davranış, çok zarar verenden daha iyidir. İki bardak kıran, bir bardak kırana göre daha kötü bir iş yapmıştır. Bu evrede olan birey için önemli olan, başının derde girmemesidir (Zembat ve Unutkan, 2001:19).

Bu evrede bireyin tipik özelliği gücü kendinden çok olan otoriteye boyun eğme ve cezalandırılmaktan korkmadır. Doğru davranışın ölçütü ceza ile sonuçlanacak kuralların çiğnenmesinden sakınmaktır. Doğruya ulaşma nedeni cezadan kaçma ve otoritenin isteğidir. Kurala ve otoritenin isteklerine körü körüne bağlı kalma doğru davranış olarak görülür. Bu aşamadaki birey kendisinin merkezi olduğu bir dünyada yaşıyor gibidir. İyi davranış bireyin istediği ve hoşuna giden davranıştır (Kulaksızoğlu, 2004:101). Bu dönemdeki birey diğer insanların istek ve ilgileriyle ilgilenmez. Otoritenin görüşünü kendi görüşünden ayıramaz. Bu dönemdeki çocuklar yakalanma ve cezalandırma ihtimaline önem verirler (Selçuk, 2001:113).

Aynı seviyede iyi ve kötü, ortaya çıkan maddî sonuçlara -ceza ve mükâfata veya kuralları ve iyi-kötü gibi etiketleri koyanların maddî güçlerine göre yorumlanmaktadır. Yani iyi şey büyüklerin tasvip ettiği ve maddî mükâfat verdikleri şeydir, kötü de bunun aksidir. Bu maddî kuvvet safhası karakteristik bir şekilde cezaya doğru yönelmiştir; üstün kuvvet ve itibara kayıtsız şartsız boyun eğilir, kötü denilen hareketlerden kaçılır, iyilik ve kötülüğü davranışının sonundaki müeyyide tayin eder (Güngör, 1993:53).

### **İkinci Evre: Bireycilik, Karşılıklı Çıkara Dayalı Alışveriş**

İkinci ahlâkî gelişim döneminde doğrular çocuğun bir ihtiyacını karşılayan veya ona ödül getiren eylemlerdir. Bu dönem çocukların çok çıkarıcı davrandıkları yaşlardır. Sadece kendi ihtiyaçlarını karşılama güdüsü ile hareket eden bu çocukların düşüncesi "sen bana yardım edersen ben de sana yardım ederim"dir (Özden, 2003: 32).

Ahlâkî yargı, bireye kazandırdığı yararlı sonuçlara dayanır. Bu evredeki kişiler, başkalarının da ihtiyaçlarını dikkate alırlar. Ancak, bunu yaparken kendi çıkarlarını yine

ön plânda tutarlar. Doğru olan şey, diğer insanların ihtiyaçlarını da dikkate alan, somut ve adil karşılıklı alışveriştir. Bu evredeki kişi "Ne kadar verirsem o kadar almalıyım." şeklinde bir yargıya sahiptir. "Polis beni koruduğu sürece, belediye su ihtiyacımı sağladığı sürece vergi vermem gerekir. Devlet, bana bir şey vermiyorsa ben neden ona bir şey vereyim." temel yargılardan birisi olarak gözlenir (Aydın, 2003:47).

Bireyler arasında ihtiyaca dayalı alış-veriş yapılabilir. Çıkarlar çelişse de herkes kendi çıkarını korumayı amaçlar. Her şey karşılıklıdır. Doğru davranış kişinin ihtiyacını tatmin eden davranıştır. Gelenek öncesi düzeye ait ahlâki tutum ve yargılar 9 yaşına kadar olan çocuklarda ve bazı yetişkinlerde görülür (Kulaksızoğlu, 2004:101-102).

### **B) Geleneksel Düzey**

Geleneksel düzeyde, diğer insanlar tarafından kabul edilen davranışlar, doğrudur. Kişi, sadece kişisel beklentilere ve sosyal kurallara uymakla kalmaz, aynı zamanda bu evrede kuralları destekleme, koruma ve kurallara bağlılık da söz konusudur. Bu evredeki birey, kuralları benimseyen kişi ya da grupta özdeşim kurmaktadır (Aydın, 2003:47). Bu düzeyde ben-merkezci düşünce, yerini empatik düşünceye bırakır. Empatik düşünce, dünyaya, olaylara diğer insanların gözüyle bakmak demektir (Aydın, 2003:48).

Dokuz ve on beş yaşları arası dönemi kapsayan bu evre, çocukların sosyal baskıyı en yoğun şekilde hissettikleri zamanlardır. Bu evre çocukların çoğunluğa uyma, basmakalıp davranışlar gösterme, kurallara uyma ve beklentilere karşılık verme baskıları altında adeta boğuldukları yaşlardır. Eğitimin çocuklara bu evrede rehberlik etmesi çok önemlidir. Ahlâkî gelişimin üçüncü ve dördüncü dönemleri bu evrede yer alır (Özden, 2003:32).

### **Üçüncü Evre: Karşılıklı Kişiler Arası Beklentiler, Bağlılık ve Kişiler Arası Uyum**

Bu evre 10-15 yaş çocuklarını kapsar. Başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan ve onların beğeni ve takdirlerini kazanan çocuk olmak için kurallara uyma eğilimindedirler. Doğru, iyi olmak, başkaları ve onların duyguları ile ilgilenmek, sadık ve güvenilir olmak, beklentiler ve kurallar doğrultusunda davranmaktır. Akran gruplarıyla işbirliği yapılır. Benmerkezciliğin azalması ve somut işlemler dönemine girmesiyle çocuk, olaylara başkaları açısından bakabilme özelliğini kazanır, ahlaki yargılarda başkalarının hissettikleri de dikkate alınır. Artık yaptıklarını sadece ceza

almamak için ya da kendisi için değil; aynı zamanda başkalarını mutlu etmek için de yapmaya çalışır (Çileli, 1986:50). Bu dönem çocuğu kendini karşısındakinin yerine koyarak (empati) iyi davranışlarda bulunur. Başkalarına karşı düşünceli davranarak, aynı şeyi diğer insanlardan bekler (Selçuk, 2001: 114).

Kurallara bağlılık ve iyi adam olma, "altın kural"dır. Diğer insanlarla ilişkilerde, kendini diğer insanların yerine koyarak, onların beklentilerine uygun davranmak ve kurallara uymak altın kuraldır. Heinz, iyi bir koca olarak ne pahasına olursa olsun ilacı çalmamalıdır. İyi vatandaş, vergi ödemelidir; iyi çocuk, anne babasının koyduğu kurallara uyar ve onların istediği gibi davranır (Aydın, 2003:48).

Bu aşamadaki birey grupla ilgilenir ve grup normlarına uyum aşamasındadır. Doğru olmak, başkaları ile ilgilenmek, iyi olmak, sadık ve güvenilir olmaktır. Grubun beklentileri ve kuralları doğrultusunda davranmak gerekir, iyi olmak, başkalarını memnun eden, onlara yardımcı olan davranıştır. Bu aşamada insan davranışları hareketlerinin sonuçlarına göre değil, niyete göre değerlendirilir. Başkalarınca sevilmemek ve onaylanmamak kaçınılması gereken bir davranış biçimidir (Kulaksızoğlu, 2004:102).

#### **Dördüncü Evre: Sosyal Sistemi Sürdürme ve Vicdan Evresi**

Ahlaki yargı, yasalara uygunluğa dayanır. Bunun nedeni toplumsal sistemin korunmasıdır. Doğru, bireyin temel ihtiyacı, toplumsal düzeni korumak, toplumun ve grubun refahı doğrultusunda davranmaktır. Kurallara uymanın nedeni, toplumsal düzenin korunmasıdır. Bunun için de bazı durumlar vicdani değerlerle çatışsa bile, sistemi korumak gerekir (Aydın, 2003:48).

Bu evrede, "Heinz'in karısının hayatı değerlidir, dolayısıyla çalarak veya zorla ilacı almalıdır" ifadesi vicdani bir değer olarak çıkar. Ne var ki, "herkes çalarsa" düşüncesi ve sistemin çökmesi kaygısının sonucu ne pahasına olursa olsun Heinz, ilacı çalmamalıdır." yargısı galip gelir. "Herkes vergisini vermezse ne olur? Kimse askere gitmese ne olur? gibi düşünceler yargısal davranışın temelini oluşturur (Aydın, 2003:48).

Bu evrede birey, toplumdan gelen görev ve kuralları kabul toplumun haklarını korumayı amaçlar. Doğru davranma toplumun ve grubun refahı doğrultusunda davranmaktır. Başkalarının beklentilerine saygı duymak, bağlı olduğu kurum, grup veya topluma

katkıda bulunmak bu ahlâki seviyedeki bireyin doğru davranma ölçütüdür. Bu düzeyde sosyal düzeni korumak ve toplum düzeyini korumak önemlidir. Otoriteye saygı göstermek ve onun vereceği cezadan sakınmak gerekir, ikinci düzeyin üçüncü ve dördüncü evreleri 9 ile 15 yaş arasındaki çocuğun ve birçok yetişkinin ahlâki yargısını belirler (Kulaksızoğlu, 2004:102).

Bu dönemde gençlerin en büyük mücadelesi onurlarını korumak ve saygınlık kazanmaktır. Kohlberg bu dönemin temel güdüsünü de toplumsal düzeni korumak olarak ifade etmektedir. Yaşamları boyu bir türlü bu dönemi aşamayanlar hep kural ve düzen sendromu yaşarlar (Özden, 2003:32).

### **C) Gelenek Ötesi Düzey**

İnsanların ancak çok azının ulaşabildiği "gelenek-ötesi düzey" de ise bireyler, kendileri ile başkalarının kuralları ve beklentileri arasında farklılık oluşturmakta ve kendi ahlâki değerlerini kendilerinin seçtiği ilkelere göre akılcı yollardan tanımlamayı yeğlemektedirler (Onur, 2000:174).

Bu evre, kişinin otoriteden bağımsız olarak evrensel değerler doğrultusunda kendi ilkelerini oluşturmaya, kendi doğru ve yanlışlarını belirlemeye başladığı evredir (Özden, 2003:33).

### **Beşinci evre: Toplumsal Faydacılık ve Uzlaşma**

Bu evrede gerçekleşen beşinci dönem, kişinin yeni değer ve uzlaşmalar sonucu kuralların değişebileceğini gördüğü dönemdir. Doğru, genel doğrular, standartlara uyan ve üzerinde uzlaşılanlardır. Doğru ve yanlışlar kişisel değer ve fikirlere göre değişebilir. Bu dönemde toplumsallaşma eğilimi ağır basar. Birey toplum yararına olan kuralların çoğunluk tarafından korunmasının gerekliliğine inanır (Özden, 2003:33).

Ahlâkî yargı, toplumsal anlaşmalar ve kamu yararına dayanır. Bu evredeki kişiler, yasaların kullanımını ve bireysel hakları eleştirici bir şekilde inceler. Yasaların da değişebileceği ilkesine sahiptirler. Yasalar ve sosyal düzeni korumak, insan hayatını ve özgürlük haklarını güvence altına almak için gerekli görülmektedir (Aydın, 2003:48).

Doğru, insanların farklı düşünce ve değerlere sahip olabileceklerini bilerek, bu göreceli değerleri korumaktır. Yasalara, üzerinde çoğunluk anlaştığı yani toplumsal bir anlaşma

olduğu için uymak gerekir. Ancak bu yasalar değişebilir. Örneğin, hiç bir yasa, bir insanın ölümüne neden olabilecek uygulamayı meşru gösteremez. Ancak, kimse de çalma hakkına sahip değildir. Aynı zamanda, insanlar, sahip oldukları mal üzerinde kendi tasarrufunu istediği gibi kullanır. Hans, ilacı çalarsa yasaları çiğnemiş olur. Ancak yasa, mülkiyeti korumak uğruna diğer insanların ölümüne neden olamaz. Dolayısıyla, Hans, ilacı çalmalıdır. Çünkü bu durum kişiyi, yasalara karşı gelmekle insan hayatını kurtarma arasında bir seçim yapma durumunda bırakmaktadır. Böyle bir durumda insan hayatının devam etmesi için çaba gösterilmesi her şeyin üzerinde olmalıdır (Aydın, 2003:49).

Bu evredeki bireyin toplumun üstünde bir bakış açısı vardır. Kanunlara, sosyal bir anlaşma olarak çoğunluğun haklarını koruyacağı için uyulur. Gerektiğinde kanunlar değiştirilebilir. Grubun kanunları ile çelişse de, toplumun temel hak ve değerlerini korumak bu devrenin temel özelliklerindedir. Topluma yararı olacaksa, yasaların değiştirilebileceğine inanır. Başkalarının haklarını çiğnemekten kaçınır. Bu evrelere ait ahlâki yargılara çok az yetişkinin erişebileceği, bunun da 20 yaş civarında kazanılabileceği belirtilmektedir (Kulaksızoğlu, 2004:102-103).

### **Altıncı Evre: Evrensel Ahlâki Prensipler**

Bütün insanlığın uyması gereken ahlâki prensiplere göre davranmaya yönelirler. İnsan haklarına, insan onuruna saygılı davranılması gerektiğini düşünürler. İnsanlar araç değil, amaçlılar. Ahlâki prensipler, kurallardan farklıdır. Kurallar özeldir, ahlâki prensipler geneldir. En önemli ahlâki prensip adalet, eşitlik ve başka insanların haklarını korumaktır. Bu prensipler herhangi bir yasadan daha önemlidir (Güngör, 1993:53-54).

Bu evrede, ahlâkî yargı, evrensel ahlâkî ilkelere dayanır. Bu evre, ahlâk gelişiminde ulaşılabilecek en üst düzeydir. Kişi, adalet, eşitlik, insan hakları gibi evrensel kavramlara dayalı olarak kendi ahlâk ilkelerini kendisi oluşturur. Kohlberg'in ortaya koyduğu bu evre çok tartışılmıştır. Bu düzeyin, çok az insanda gözlendiğini ileri sürmüştür. Örneğin, Hz. Muhammed, Gandhi vb. peygamber ve düşünürler ancak bu evreye ulaşmışlardır (Aydın, 2003, 49).

5. dönem ile 6. dönem arasındaki fark, 5. dönemde sosyal sisteme, 6. dönemde mantığa ve evrenselliğe yer verilmesidir. Doğruluk, karşılıklık ve eşitlik gibi evrensel ilkeler

hakimdir. Kohlberg'in 6. dönem hakkında araştırmaya dayanan verileri yoktur. Bu dönemdeki insanlar, diğer insanlara karşı yüksek bir duygusallığa sahiptir. Ahlak kahramanlarının bulunduğu aşamadır (Selçuk, 2001:115).

Kohlberg, 10 yaşlarına kadar çocukların 1 ila 2. dönemde olduğunu 13 yaş civarında 3. döneme geçildiğini, 13-16 yaş arasında 3. dönem özelliklerinin tutarlı olarak kullanıldığını ve bunun yanı sıra 4 döneme de geçilebileceğini belirtir. 16-20 yaşları arasında ise, 3 ve 4. dönem tutarlılık kazanmakta ve 5. dönemin esas dönem olmasa bile yan dönem olarak kullanılması söz konusu olmaktadır (Selçuk, 2001:115).

Kohlberg, daha sonra yaptığı çalışmalarda ahlâkî gelişimi altı dönem yerine beş dönemde, fakat yine üç evrede düzenlemiştir. Ahlâkî gelişimin son evresinde, toplumsallaşma ve evrensel değerler edinme, birleştirilerek beşinci dönem ahlâkî gelişim dönemi olarak gösterilmiştir (Özden, 2003:33).

Ahlak gelişimi dönemleri gözden geçirildiğinde, Kohlberg' in yaklaşımında kişinin içinde bulunduğu düzeyi saptamak için bir sorunla karşılaşıldığında bulunan çözüm ile değil, çözüme var olurken gözlenen akıl yürütme süreci ile ilgilendiği görülmektedir. Örneğin bir öğrencinin kopya çekmesinden çok, kopya çekmemesine gösterdiği neden ya da bir çocuğun yala söylemeyi neden kötü bir davranış olarak kabul ettiği, onun hangi ahlak gelişimi döneminde bulunduğunu göstermektedir (Erden, 1997:111).

Kohlberg, 1970'li yılların sonunda yaptığı araştırmalara bağlı olarak kuramını yeniden gözden geçirmiş ve dönemlerin sayısını bir azaltarak, ahlak gelişimini yine üç düzey içinde ele alan, beş dönemlik yeni bir düzenleme önem sürmüştür. Dönemler belirlenirken, bireyin kendisini bir başkasının yerine koyabilme yeteneği de ele alınmış ve ahlaki yargılardaki gelişme il bu yetenek arasında da bir ilişki olduğu öne sürülmüştür. Bu son düzenlemeye göre bilişsel gelişimi bağlı olarak ortaya çıkan muhakeme yapabilme düzeyi ve bireyin kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneği, ahlak gelişiminin hangi noktada olduğunu göstermektedir. Yapılan bu yeni düzenlememede gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası düzeyler aynı sırada yer almış, farklı olarak, gelenek sonrası düzey tek dönemden oluşmuştur (Erden, 1997:112).



### 1.1.8.6 Gilligan ve Ahlak Gelişimi

Carol Gilligan' da ahlak gelişimi ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Gilligan Kohlberg'in teorisini eleştirmektedir. Gilligan' a göre Kohlberg'in ahlak gelişimi aşamaları kesin ve evrensel değildir. Gilligan (1983) Kohlberg'in orijinal örnekleminin kadınları kapsamadığı halde kadınlarla ilgili genellemeler yaptığını belirtmiştir. Kohlberg'e göre kadınlar erkeklere göre üçüncü evreden sonra daha düşük düzeyde bulunmaya meyillidirler. Gilligan bunun kadının yetersizliğinden kaynaklanmadığını, toplumun kadından beklentilerinin burada rol oynadığını öne sürmüştür. Yani üçüncü evrenin özelliği olan yardım etme, iyilik yapma gibi davranışlar birçok toplumda, kadınlardan beklenen özelliklerdir. Gilligan' a göre kızlar bu beklentiyi karşılama ve onay görme çabası içinde olduklarından ahlak gelişiminin bu evresini aşamamış gibi görünmektedir. Gilligan (1976) yetişkinlikte hem kadınların hem erkeklerin Kohlberg'in gelenek sonrası düzeyinin daha ötesinde olgun olarak görevlerini yerine getirebildiklerine inanmaktadır. Gilligan' a göre önemli olan şey ahlak sevgisini kazanmaktır (Çağdaş ve Seçer, 2002:122).

Bussey ve Moughan (1982) konuyla ilgili yaptıkları çalışmada Kohlberg'in ahlaki olgunluk ölçeğinde kadınların evre 3 erkeklerin evre 4'e eğilimli olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kadın ve erkeklerin farklı cinsiyet rolleri içinde sosyalleşmelerinin ahlak gelişiminde cinsiyet farklılığının çıkmasına katkıda bulunduğunu öne sürmüşlerdir. Çalışmalarının başka amacı da Kohlberg'in ikilemlerinde yer alan ana karakterin cinsiyetinin genellikle erkek olduğu bu ana karakterin cinsiyetini değiştirerek deneklere sunmak ve ahlaki yargı düzeylerini belirlemektir. Deneklerin yarısına ana karakterin erkek olduğu ikilemler, geri kalanına da ana karakterin kadın olduğu ikilemler sunulmuştur. Sonuçta kadınların ahlaki yargı düzeylerinde her iki cinsten ana karakterin bulunduğu ikilemlerde farklılık bulunmadığını erkeklerin ahlaki yargı düzeylerinde ana karakterin cinsiyetine göre bazı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun yanında cinsiyete önem verilmediğinde deneklerin evre 3 düzeyinde puanlar aldıklarını ahlaki yargılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuşlar ve özellikle erkek deneklerin kanun ve düzen eğilimi yargısı üzerine temellenen ahlaksal yargılarda bulunduğunu, kadınların ise duygusallığa dayanan ahlaksal yargılarda bulunduğunu bildirmişlerdir (Çağdaş ve Seçer, 2002:122).

Walker (1984)'de yaptığı benzer bir çalışmada, cinsiyet ve ahlak gelişimi ile ilgili araştırmaları incelemiş ve çocuklukta ve ergenlikte ahlak gelişiminde çok az cinsiyet farklılıkları olduğunu belirtirken, yetişkinlik döneminde ise erkeklerin kadınlardan daha ileri düzeyde ahlaki gelişime sahip olmalarının nedenini de cinsiyete değil, deneklerin eğitim seviyeleri ve meslekleri ile ilişkili olduğunu öne süren araştırma sonuçlarına ulaşmıştır. Sonuç olarak ahlaki yargıda cinsiyet farklılığına rastlamamıştır (Çağdaş ve Seçer, 2002:122-123).

### **1.1.9 Vicdan**

İnsanın bir birey olarak eylemleri üzerinde yargıda bulunmasını gerçekleştiren ve eylemlerindeki iyi ve kötü değerleri anlamasını sağlayan gücüne vicdan denir. Vicdan, kişinin eylemlerini gerçekleştirme sırasında başvurduğu bir yargılama ve karar verme yeri olduğuna göre, kişinin içindeki mahkemedir. Kişinin içindeki bu mahkeme genellikle kişinin ahlaki eylemlerde bulunması için onu her zaman uyarır. Vicdan aynı zamanda mahkemenin yargıcısıdır. Vicdan hem mahkeme hem de bir yargıç olarak ne yapmamız gerektiğini bize doğrudan bir çağrı veya seslenişte bulunur (Çüçen, 2001:258).

Ahlakta iyiyi kötüden ayıran içten bir kabiliyet olarak ifade edilen vicdan, “insan fiillerinin, davranışlarının ahlaki değerini takdir ve tayin etme kabiliyeti” diye tarif edilmektedir. İşte, iyi veya kötüye karar verme kuvvetine, vazifenin tabii bilgisine ve insanın kendi kendisine muhakeme etme gücüne “ahlaki vicdan” denir ki bu vicdan, insanın hem kendi hareketlerini, hem de başkalarının fiil ve davranışlarını takdir ve tayin eder (Tavukçuoğlu ve Erdem, 2002:180). Böylece işlerimizin aslına uygun olup olmadığına dair hüküm verir. Türkçemizde “katı kalpli”, “kalbi kararmış”, “taş yürekli”, “hissiz”, “ruhsuz”, “iyi kalpli”, “merhametli” gibi ifadeler başkalarının vicdanını ölçen veya takdir eden ifadelere birer örnektir. Şu halde değerlerin kabul edilmesinde ve gerçekleşmesinde bu ruhi kabiliyetlerin önemli rolü vardır. Yine bununla değerli ile değersiz birbirinden ayırmak mümkündür. Sonra o ahlaki alanın belirlenmesinde ve ahlaki oluşun nasıl olduğunun kararlaştırılmasında kullanılan bir melekedir (Yavuz, 1994:234).

Kendimizin veya başkalarının davranışlarından söz ederken vicdan kelimesini kullanırız. “vicdanım razı olmadı, vicdanımın sesini dinledim, vicdansızlık etti.” Deriz. Bu deyimlerden de anlaşıldığı gibi vicdan kelimesi, davranışların iyi veya kötü

olduğuna hüküm veren, iyi davranışları onaylayan, kötü davranışları kınayan, bize iyilik yapmamızı emir, kötülük yapmamızı yasak eden bir duygudur (Aydın, 2003:33). Yolumuzu şaşırdığımız zaman, oradan değil, buradan yr” emrini verir. Fiil ve hareketlerimizi mevcut bulunan iyilik ve kötülük fikirlerine nisbetle onları değerlendirip mukayese eder, ölçer ve bu suretle onların iyi ve kötü olduklarını anlatır. Fiillerimiz iyiliğe, ahlaki kanuna uygun olursa, vicdan tarafından mükafata, takdire mazhar oluruz; aksi takdirde ise cezaya layık grlrz. Vicdanın kınama ve ayıplamasına, acı acı sitemlerine maruz kalırız. Sonuç olarak ahlaki sorumluluğun temeli, yani en önce ve vasıtasız olarak fiillerimizi inceleyerek onların amaçlarına göre bizi sorumlu tutan ve ceza veren vicdandır (Akseki, 1991:106).

İnsanda ortaya çıkan vicdanı olaylar, iki şekildedir. Hükümler, duygular. Vicdanın verdiği hükümler fiilin yapılmasında önce veya yapıldıktan sonradır. Birincisinde vicdan önce yapılacak fiilin iyi veya kötü olduğunu muhakeme eder ve onu yapmamanın iyi veya kötü olacağını belirler. İkincisinde, fiil iyi ise güzel bulup beğerir, kötü ise ayıplar beğermez. Vicdan bu hükümleri verdikten sonra bizde bir takım ahlaki duygular ortaya çıkar. Mesela vicdanın hükmü niyet ve amaçlara ait ise bu hüküm bizde bir muhabbet hissi, yahut bir nefret hissi doğurur. Eğer meydana gelen fiil kendi üzerine ise, o zaman fiilin sorumlusu biz olduğumuza göre, bir zevk veya pişmanlık duyarız; başkası olursa, bir nefret hissederiz. Demek ki vicdanın hükmü, yalnız iyilik ve kötülüğü belirlemekten ibaret olmayıp, onların yapılması zorunlu veya sakınılması zorunlu olduklarını da göstermektedir (Akseki, 1991:106).

Vicdan ocuğun kendi beninin ötesinde kalan, gerektiğinde kendisinin danıştığı ve kendi, benine hakim olabilecek gcl i bendir. Bu stn ben ana-baba veya toplumun taleplerinden bağımsız çalışan bir güce sahiptir. Kararlarını almak üzere çocuğun ie ynelmişliği önemli bir özelliktir. Zira ocuk yaşayışında vicdanın önemli bir fonksiyonu vardır. Çünkü, doğru düşünme, doğru karar verme ve doğru hareket etmede onun katkısı inkar edilemez. Bununla birlikte vicdan her şeyin üstünde bir güce sahip olmadığı gibi, değerli hafife alınacak bir gc de değerdir. Yani o sesini duyurabilecek bir güce sahiptir (Yavuz, 1994:239).

### 1.1.10 Çocukta Vicdanın Gelişimi

Vicdanın oluşmaya başlamasını ana-babalar ve eğitimcilerin öğrettikleri ilk emir ve yasaklara kadar geri götürmek mümkündür. Onların hayatın başlamasından itibaren çocuklarına “şunu yap- bunu yapma” diye başlayan ve bunların doğrultusunda hareket edenlere mükafaat, etmeyenlere ceza veren bir hareket tarzı ile vicdanın oluşmasını da başlattıklarını söyleyebiliriz. Yine biliyoruz ki çocuk içgüdüsüne yumuşak davranır. Ama her zaman olduğu gibi onun arkasından gidemez. Zira o henüz küçüktür, kendini idare etmede yetersizdir. Anne ve babalar genelde çocukları neyin tehlikeli olup olmadığını tahmin edebilecekleri gibi, toplumun kendilerinden neler beklediğini, neleri yapmaya izin vereceğini ve neleri yapmaya izin vermeyeceğini de tahmin edebilir. Nitekim onları bunları göz önünde bulundurarak çocuğuna emirleri ve yasakları yer geldikçe öğretmeye çalışırlar. Çocuklar da zamanla kendilerinden beklenenleri öğrenmiş olurlar. Zaman geçtikçe ve kendinden beklenen talepleri ve kuralları öğrendikçe çocuklar kendilerini tek başına daha çok idare etmeyi öğrenirler. İstendiğinde bunun nasıl olacağı hakkında fikirleri oluşur. Bir durum karşısında İyi ve kötüyü esas olarak içine danışıp bir karar verebilir. İşte bir şeyin olması veya olmaması, yapılması veya yapılmaması, iyi olup olmadığı hususunda kendine danıştığı iç merciiye [ben]biz vicdan adını veriyoruz. Daha önceleri ana babasının dışardan gelen seslerine göre hareket eden çocuk, şimdi içinden gelen sese de kulak vererek kararlarını alabilmektedir. Artık çocuk dışardan yasak gelmeden de vazgeçmeyi veya isteklerin kontrol etmeyi öğrendiğinden gerekli olanları uygulamaya geçebilecek hale gelmiştir (Yavuz, 1994:239).

Vicdanın teşekkülü dıştaki kontrol gücünün(anne-baba-yetiştirici-öğretmen ve benzeri) bir iç kontrol mekanizması haline dönüşü demek olduğuna göre, çocuğun kendisini ayrı bir fert olarak görmesi, bir benliğe sahip olması gerekir. Çocuklar, genellikle sekiz yaşına kadar, bütün dünyayı kendileriyle olan münasebetlerine göre bir düzen içinde idrak ederler, kendilerini ve başka insanları bağımsız fertler halinde düşünemezler. Vicdanın teşekkülü için, çocuğun kendini ayrı bir “ben” olarak görmesi, insanlar arasında “karşılıklı münasebet” esasının bulunduğunu anlaması lazımdır. Bu yüzden belli bir olgunluk seviyesine ulaştıktan sonra meydan gelir (Güngör, 1995:59).

Vicdan her canlıda var olan bir özellik değildir. O sadece insana mahsus ruhsal bir özelliktir, daha doğrusu onun ruhsal yapısına yerleşen yetenektir. Nitekim insan dünyaya gelirken vicdanlı olma istidat ve kabiliyetiyle birlikte gelir. Bu onun ahlaki oluşumunda kendini yavaşça gösteren bir yetenektir (Yavuz, 1994:234).

Esasen çocuk başlangıçta ahlaki manada neyin iyi, neyin kötü olduğunu bilmez. O henüz bunları anlayacak ve birbirinden ayırt edecek durumda değildir. Hatta çocuk henüz onların duygusunu bile taşıyamaz. Öyle ise çocuk başlangıçta ahlakı yaşayacak ve değerlendirebilecek güçte değildir. Ancak iyi olabilecek ve kendini kötülüklerden uzak tutabilecek yetenektir. Çocuk fitratında olduğu gibi vicdanlı olmaya hazır ve elverişli olarak gelmiştir. Zamanla oluşmuş, hatta olgunlaşmış bir vicdandan da söz etmemiz mümkündür. Böylece iyiyi kötüden, haklıyı haksızdan, değerliyi değersizden ayırabilen ve buradan hareketle yüksek değerlere ulaşan bir insan olabilir. Çünkü o bunlara kabiliyetlidir (Yavuz, 1994:236).

Çocuğun vicdanlı olmaya kabiliyetli olması onun öteki olanlarla da aynen kabiliyetli olduğu manasına gelmez. Mesela bir çocuk ileri de çok akıllı olmadığı halde vicdanlı olmaya çok elverişli olabilir. Bu irade için de geçerlidir. Bir kimsenin iradesi zayıf olabilir. Ancak vicdanen güçlü olabilir. Şu halde vicdanlı olmak için akıllı ve güçlü bir iradeye sahip olmak şart değildir. Hatta aklen normal diyebileceğimiz bir kimse neticede vicdanen çok üst seviyede geliştiği görülebilir. Buna karşılık çok akıllı bir genç çok vicdansız bir insan haline gelebilmektedir (Yavuz, 1994:236).

Öte yandan iradesi zayıf olan bir çocuk, rahatça vicdanı bir karar verebilir. Belki bu dıştan gelen tesirlere ve ferdi teşebbüslere karşı zayıf iradesiyle yenik düşebilir. Ancak o bu beceriksizliği karşısında kendini pekala mahkum edebilir.

Şu halde vicdanın oluşması için akıl ve iradenin şart olduğu fikri doğru değildir. Bunun yanında vicdanın normal gelişmesinde çocuğu içgüdüsel yapısının ona elverişli bir ortam hazırladığı görüşü de ciddi manada savunulamaz. Ancak bunların destekleyici katkıları olabilir.

Bununla birlikte bir şeye karşı insanın içinde duyulan istek ile vicdanın talepleri arasında bir anlaşmazlık olursa, orada bir mücadele başlayabilir. Bu bir bakıma vicdanın fiilen oluştuğunun bir ifadesidir. Ancak içgüdüsel istekler insanı şiddetli bir şekilde

vicdan mücadelesine itebilir ve neticede vicdana ağır zararlar verdirebilir. Buna karşılık vicdan güçlü bir şekilde beslenerek aşırı derecedeki içgüdüleri ustaca ayarlayabiliyorsa, vicdanı gelişme üst seviyeye ulaşmış demektir (Yavuz, 1994:237).

Görülüyor ki çocukta vicdanın gelişmesiyle ilgili bir takım peşin hükümler ve yanlış düşünceler vardır. Bir kere bunlar değiştirilmeli, bunların yerine büyükler, vicdanın gelişmesine olumlu katkılarda bulunmalıdırlar. Vicdanın çocukta kendini gösterebilmesi için ona ana-baba ve eğitimcileri kendini gösterme, yani gelişme imkanı vermelidir. Aksi halde vicdan dediğimiz melek ve istidat gelişmemiş olarak kalabilir. Onlar istenen dengenin kurulması için yapılması gerekenlerle, uzak durulması gerekenleri öğretmeli ve göstermelidirler. Büyükler çocukta vicdanı geliştirecek sağlam bilgiler edinmeli ve isabetli uygulamalarda bulunmalıdırlar. Bunlar geliştirilecek olursa ileride değerlerin duygularına rahatça sahip olabilir ve olmalıdır da (Yavuz,1994:s.235).

## **1.2 Empati**

### **1.2.1 Empatinin Tanımı**

Empati kavramının iki kökeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Almanca “*einflühlung*” terimidir. Almancada “*einflühlung*” kelimesi bir başkasının yerine geçebilme kabiliyeti anlamına gelmektedir. Bu kavramı ilk kullananlardan birisi olan Alman psikolog Tpedor Lipps, “*einflühlung*”u şöyle tanımlamıştır: Bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi, bu yolla o nesneyi kendi içine alarak anlaması sürecine “*einflühlung*” adı verilir (Dökmen, 2005:135). Empati kavramının diğer kökeni ise Yunanca bir kelime olan “*empathia*” dır. Terimin bugün ifade ettiği anlam ise; başkalarının düşünce ve duygularını ve bunların muhtemel anlamlarını objektif bir şekilde farkında olma; karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşama; kendini başkasının yerine koyma, acıları, sevinçleri paylaşma vb. anlamına gelmektedir (Budak, 2001: 259).

Başka bir deyişle empati; bir başkasının yaşadığı deneyimleri bir elbise gibi giyinerek, onun duygularını anlama ve onun hakkında bilgi edinmedir. Burada “*bir başkasının duygularının bir elbise gibi giyinilmesi*” ibaresiyle “*yerine koyulan kişinin hareketlerine anlam katan duygular*” kastedilmektedir. Empati kişinin, hayal etme, taklit, gözlem, dili kullanma, bakış açısı oluşturma veya duygulara iştirak etme vasıtasıyla

onun duygularını anlaması ve bilgi edinmesini sağlar. Bu tanım, empatinin asıl öneminin “*bir insanın başka bir insanı anlama çabası*” olduğunu, açıkça göstermektedir (Akt. Keskin, 2007:9).

“Empati denildiğinde ilk akla gelen ve adıyla bu terimin özdeşleştiği Carl Rogers, psikoterapi alanında empatik yaklaşımı başarıyla uygulamış ve terim üzerinde çeşitli tanımlamalarda bulunmuştur. Rogers’in 70’li yıllarda ulaştığı empati anlayışı, bugün çoğunluğunun üzerinde uzlaştığı bir tanıma dönüşmüştür. Katı bir nitelik taşımayan söz konusu tanım, genel çizgileriyle şöyledir: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine “empati” adı verilir (Dökmen, 1996:136).

Dökmen(1996) yukarıdaki empati tanımının üç temel öğeden oluştuğunu ifade eder. Bir insanın karşısındaki bir kişi ile empati kurabilmesi için gerekli olan bu öğeleri şöyle sıralayabiliriz:

a) Empati kuracak kişi kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Başka bir söyleyişle, empati kurmak isteyen kişinin, karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmesi gereklidir. Fenomenolojik alan nedir? Psikolojideki Fenomenolojik yaklaşıma göre her insanın bir fenomenolojik bir alanı vardır. Her insan gerek kendisini gerekse çevresini, kendine özgü bir biçimde algılar; bu algısal yaşantı öznedir.(subjektiftir); kişiye özgüdür. Yani her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız. Bunu gerçekleştirmek için de empati kurmak istediğimiz kişinin rolüne girmeli, onun yerine geçerek adeta olaylar onun gözlüklerinin gerisinden bakmalıyız.

b) Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin duygularının ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gereklidir. Karşımızdakinin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Empatiyi tanımlarken bu noktayı vurguladığımızda, empatinin iki temel bileşeninden söz etmiş oluyoruz. Bunlar, empatinin bilişsel ve duyuşsal bileşenleridir. Karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız bilişsel bir nitelik(bilişsel rol alma/bilişsel perspektif alma), karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duyuşsal nitelikli bir

etkinliktir (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma). Bilişsel rol alma, duygusal rol almanın ön şartı sayılabilir.

c) Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışıdır. Karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız. Örneğin, bir dostumuz üzülmemektedir. Kendimizi onun yerine koyup, neler yaşamakta olduğunu anlarız. Onun duygularını içimizde hissederiz. Sıra, bu durumu ona ifade etmeye geldiğinde ise hiçbir şey yokmuş gibi gülümseyerek “takma kafanı” diyebiliriz. Eğer böyle yaparsak, yüzümüzdeki ifadeyle ve söylediğimiz sözle içimizdeki duygular arasında çelişki var demektir. Böyle yaptığımızda, doğru empati kurmuş fakat bunu karşıdakine yeterince iletmemiş oluruz (Dökmen, 1996:136-138).

### **1.2.2 Empati İle İlgili Yaklaşımlar**

Empati kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için bu kavramla ilgili olarak ortaya atılan temel yaklaşımların bilinmesi gerekir. Ünal(1972)’a göre empatiyi açıklayan üç temel yaklaşım vardır. Bunlar: Çıkarsama, Rol oynama ve Heyecan Yayılması Olarak Empati’dir.

#### **1.2.2.1 Çıkarsama**

Bu yaklaşım, bir insanı anlamının, onun ortaya koyduğu fiziki ifade tarzlarının yorumlanmasıyla mümkün olacağını açıklar. Bireyler kendi iç yaşantılarındaki duygu, düşünce ve heyecanlarına, beden yapısının duruş, şekil ve hareketlerinin, kaslarının gerginlik veya gevşekliğinin de eşlik ettiğini fark ederler. Böylece fiziki ifadeler, iç yaşantıların bir işareti olarak yorumlanır. Bireyler, başka bir insanda aynı fiziki ifadeleri gördükleri zaman, kendi yaşantılarından hareketle, o bireyde de aynı içsel yaşantıların olduğunu düşünürler. Kısaca, bireyler dış görüntüleri ile iç yaşantıları arasında kurduğu bağı, başkalarına da atfetmekte ve genelleştirmektedir.

Çıkarsama yaklaşımında, empati “bir kimsenin kendi motiflerini, duygularını ve davranışlarını başkalarına atfetmesi” biçiminde açıklanmakta, bu kavram bir çeşit başkalarına yüklenen yansıtma olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle, bazı yazarlar,



başkalarının fiziki ifadelerini yorumlamada, taklidin önemine işaret etmişlerdir (Ünal, 1972:72).

### **1.2.2.2 Rol Oynama**

Empatinin açıklanmasına yardım eden ikinci yaklaşım da, George H. Mead tarafından geliştirilen “rol alma” dır. Rol oynama yaklaşımı, çevremizdeki insanları taklit etmek veya kendimizi onların yerine koymak suretiyle başkalarının görüş açılarını kavramak, onların davranışlarıyla ilgili beklentiler geliştirmek olarak açıklanır. Rol oynama yaklaşımı, gözlenebilen şeyin, fiziki davranışlar olduğunu kabul eder ve bunların nasıl anlam kazanıp yorumlandığını araştırır.

Rol oynama yaklaşımında, empatik kabiliyetin gelişmesi çocuğun gelişimiyle ilişkili olarak açıklanır. Çocuk, taklit kabiliyetine sahip olup, çevredeki insanların davranışlarını taklit eder. Doğduktan sonra henüz bir benlik kavramı oluşmamış olan çocuk, ilk önce annesinin ve çevresinde bulunan kişilerin davranışlarını taklit eder; daha sonra, kendisini başkalarının yerine koyarak kendisini, başkalarının gözüyle değerlendirir. Çocuğun bu rol almaları fiziki olup, çocuk olgunlaştıkça zihni rol oynamaya baslar. Rol davranışları karmaşıklaşınca, genelleştirmeler yaparak, başkalarının kendisini nasıl gördüğüne, kendisine nasıl davrandığına ilişkin kavramlar oluşturur (Alver, 1998:61).

### **1.2.2.3 Heyecan Yayılması Olarak Empati**

Bu yaklaşımı ortaya atan Harry Stack Sullivan, çocuk ile annesi arasında bulunan heyecansal bağın empati olduğunu ileri sürmüştür. Empati, anne ile çocuk arasında bir bildirişim sağlamaktadır. Sullivan’a göre, empatinin en çok önem taşıdığı devre, muhtemelen çocuğun ilk 6. ayı ile 27. ayı arasındaki devresidir. Bu yaklaşıma göre, başka birisinin heyecanını yakalayıp, bu heyecanı kendimizde yaşadığımız zaman empati kurulur. Örneğin matemli bir insanın feryadı içimizde üzüntü uyandırır. Gülen bir çocuk bizi de güldürür. Korkan bir insanın durumu, bizde de korku yaratır. Bu etkileşim sonucunda yani bir başkasının heyecanını yakalayıp da kendimizde ifade ettiğimizde karşımızdaki kişiyle empati kurmuş oluruz.

Freud, empatinin açıklanmasında çıkarsama ve taklit görüşünü benimsemiştir. Freud’a göre empati, kişinin benliğine yabancı olan bir şeyi anlamasında rol oynayan ve birey

için hiçbir heyecansal önemi olmayan kişilerin anlaşılmasını sağlayan bir faaliyettir. Ona göre, birey için heyecansal önemi olan kişiler, özdeşleşme ile anlaşılır. Freud, empatinin derhal kavranılmayan faaliyetleri taklit ve çıkarsama ile anlamak için zihni bir gayret olduğunu, özdeşleşmenin ise, heyecansal olup bilinçsiz ve kendine özgü hiçbir taklitçilik gerektirmediğini ifade etmiştir (Akt. Alver, 1998:62).

### **1.2.3. Empati İle Karışan Kavramlar**

#### **1.2.3.1 Empati ve Sempati**

Empati ve sempati genellikle birbiriyle karıştırılan iki kavramdır. Bunun nedeni ikisinin de başkalarının duygusal yaşantıları karşısında gösterilen tepki biçimleri olmasından kaynaklanmaktadır. Wyschogrod, sempatiyi “ortak duygu“ olarak tarif etmektedir. Sen ve ben, bizim dışımızdaki herhangi bir şey hakkında, örneğin futbol maçı sonuçları veya hava durumuyla ilgili duygu ve düşüncelerimizde biriz. Sen benim başarımlarım üzerine benimle birlikte sevinebiliyorsan, benimle sempati içerisinde. Bir bakıma, geçmişte olmuş veya şu anda bizim dışımızda gerçekleşmekte olan bir şeyle ilgili ortak bir duyguyu paylaşıyoruz. Herhangi bir köprü kurma duygusu bulunmuyor. Ancak sempati yaşantısı diğer bir kişiyle basitçe bir fikir birliği içinde olmaktan daha güçlüdür (Sezer ve Damar, 2005:79).

Empatide diğer bireyin duygusal yaşantısına katılmakla birlikte o bireyi anlamak ve onun yaşantısındaki çarpıcı bazı noktaları algılayabilmek yer alır. Sempatide ise başkalarının duygularına katılma söz konusudur. Sempatide, sempati duyan bireyin yaşantıları yer almaktadır. Empatide ise empati kuran birey kendi istek ve yönelimlerinden uzakta kalmaya çalışarak kendini bir anlamda empati kurulan kimseye verir. Empati de, sempati de öznel anlamaya yöneliktir. Ancak empatide, empati kurulan kişinin öznelliği söz konusudur. Sempati yaşantısı, diğer bir bireyle ortak duygu, ilgi ve çıkarların paylaşılmasıdır. Empati ise diğer bireyin duygularını doğru olarak hissedebilmek ve bunları kendi "imiş gibi" yaşayabilmektir (Akkoyun, 1982).

Dökmen'e göre bir insana sempati duymak demek, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak demektir. Karşımızdaki kişiye sempati duyuyorsak, onunla birlikte acı çekeriz ya da seviniriz. Empati kurduğumuzda ise karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini anlamak esastır. Kendimizi sempati duyduğumuz kişinin yerine

koymamız ve onun anlamamız şart değildir; sempati de “yandaş” olmak esastır. Empati kurduğumuzda ise karşımızdaki kişiyle aynı duyguları ve görüşleri paylaşmamız gerekmez; sadece onun duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışırız. Bir insanı ”anlamak” başka bir şeydir, ona “hak vermek” başka şey. Empatide anlamak, sempati de ise anlamış olalım ya da olmayalım, karşımızdakine hak vermek söz konusudur. Diyelim kibir futbol takımını tutuyorsunuz. Aynı takımı tutan kişilere sempati duyarsınız.; takımınız kazandığında hep birlikte sevinirsiniz. Fakat bu kişilerin, tuttuğunuz takımla ilgili neler hissettiklerini bilmeyebilirsiniz. Eğer bilseydiniz, bu kişilere sempati duymanın yanı sıra onlarla empati de kurmuş olurdunuz (Dökmen, 1996:140).

### **1.2.3.2 Empati ve Özdeşim**

Özdeşim, bir kişinin birçok yönleri ile bir başka kişiye benzemesi yoluyla gerçekleşen, otomatik, bilinç dışı isleyen zihinsel bir süreçtir. Bir kişinin uyumsal ya da savunmacı tepki biçimi, genellikle sevilen, beğenilen ya da korkulan bir kişi ile özdeşimine bağlanır. Özdeşim aracılığı ile bir kişi, özdeşim yaptığı kişiden arzuladığı gereksinimleri konusunda doyurucu şekilde yardım alabilir (Gülseren, 2001:139). Benzer yönleri olmakla birlikte, özdeşim empatiden farklıdır. Özdeşimde karsıdaki kişinin durumunu anlamakla kalmayıp bunu hissetmeye devam etmek temel farklılıklardandır. Empatide ise böyle bir süreklilik söz konusu değildir (Gülseren, 2001:140).

Özdeşim, bilinç dışı çalışan ve kişinin kendisini başka birine göre biçimlediği zihni bir mekanizmadır. Bu anlamda özdeşim empati değil diğer kişi ile kuvvetli bir duygusal bağ oluşturmak için diğeri gibi olma isteğidir. Ayrıca bu iki süreç arasında yoğunluk, derinlik ve kalıcılık temellerine dayanan farklılıklar bulunmaktadır. . Kısaca özdeşimde iki kişi aynı benliği paylaşırken, empatide iki ayrı benlik birlikte varolmaktadır (Akkoyun, 1982).

Özdeşim kurma, birey bir başka kişi (örneğin bir kılavuz, akıl danışılan) veya gruba (örneğin belli bir dinin, bir siyasi partinin ya da bir kulübün üyeleri) yaklaştığında veya yöneldiği durumlarda güçlü bir duygusal bağla sonuçlanan kişilerarası bir süreçtir. Kendimi bir kişi veya grupla bir tuttuğumda, aynı değerleri, tavırları, öncelikleri ve giysilerini benimseyebilirim. Özdeşim kurmanın, bireyin kendi biricik kimliğinin

farkında olmadığı ve dünyada olmak için bir yol aradığı durumlarda olma olasılığı daha fazladır. Özdeşim kurmanın aşırı durumlarında diğer kişinin veya grubun adetleri, töreleri bireyin egosunun yerine geçer. Bu durumda tapma, tapınma (cult) davranışı gelişebilir (Sezer ve Damar, 2005:79-80).

### **1.2.3.3 Empati ve içtenlik:**

Empati ve içtenlik de birbirleriyle yakın ilişkili olan kavramlardır. Ancak empatik anlayış, empati kuran kişinin karşısındakinin iç dünyasına girerek bunu kendi içinde yasaması; içtenlik ise bunu yaparken aynı zamanda kendi yaşantısını algılamak içinde çaba sarf etmesidir. İçtenlik ve empati, birbirlerini dışlamamakta, bilakis birbirlerini tamamlamaktadırlar (Akkoyun,1982).

### **1.2.3.4 Empati ve Sezgisel Tanı**

Empati ve sezgisel tanı hemen hemen birbirlerinin karşıtıdır. Sezgisel tanı, bir kimsenin gereksinim ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümlenme ve düzenleme yeteneği ile ilgilidir. Burada bir yaşantıyı gözleme ve gözlenen yorumlama söz konusudur. Doğrudan doğruya bir değerlendirme amaçlanmaktadır. Oysa empattide her türlü değerlendirmeden kaçınılmaktadır (Akkoyun, 1982).

### **1.2.4 Çocukta Empatinin Gelişimi**

Empatinin kökeni hakkında tam bir bilgiye sahip olunmamakla birlikte, konu ile ilgili bazı teorik açıklamalar yapılmaktadır. Empatinin doğuştan var olduğunu savunan kuramcılarının sayısı çok azdır. Empatinin gelişiminde biyolojinin oynadığı rol pek dikkate alınmamaktadır. Bu görüşlere rağmen Hoffman(1981), motor taklitçiliğe ve klasik koşullanmaya dayalı empatik canlanmanın, türe özgü bir tepki olarak ele alınabileceğini ve empatik gelişimde, biyolojik temelli bir gelişimden söz edilebileceğini ileri sürmektedir. Hoffman'a göre (1984), çocukların empatiyi öğrenmeleri farklı gelişimsel evrelerde olmaktadır (Akt. Ünal, 2007:135).

Hoffman (1994) empatik üzüntü Şemasının karşısında verilen çöşkusal bir tepkinin, bireyin acı çeken tehlike içinde olan ya da yoksulluk çeken bir diğer birey karşısında masum bir izleyici modeli ile başladığını ve sosyal bilişsel gelişimle ve çeşitli nedensel yüklemelerle ya da çıkarsamalarla dengelenen altı tür empatik duyula ortaya çıktığını

belirtmektedir. Hoffman, bu duyuların kendiliğinden olduğunu ve bir önceki evrede yer alan duyuların yerine geçebilen ya da o duyularını içinde barındıran birbirini takip eden evreler dizisi oluşturmadıklarını ifade etmektedir (Akt. Ünal, 2007:135-136). Empatik duyuların uyanma evrelerine bakıldığında;

1. Birinci döngüsel tepkiler: Hoffman(1994) yeni doğan bir çocuğun diğer bir çocuğun ağlaması karşısında ağlamaya başlaması olarak açıkladığı ilk empatik duyuların bebeklik sonrasında, ağlamaya karşı kontrolün geliştirilmesi ile birlikte ortadan kalktığını, bunun herhangi bir öğrenme çeşidinin sonucu değil de doğuştan getirilen bir özellik sonucu ortaya çıktığını belirtmektedir (Şahin, 2007:20). Ancak bunu kanıtlayan herhangi bir ipucu bulunmamakla birlikte, bu durumun çok erken yıllarda başkalarının sıkıntı ile ilgili ipuçlarına sıkıntı ile cevap verildiğini gösterdiği, o yüzden birinci döngüsel tepkilerin ileride gelişen empatik tepkilerin gelişmemiş ilkel öncüsünü gösterebileceği ifade edilmektedir (Akt. Ünal, 2007:136).

Gelişim psikologları, bebeklerin henüz başkalarından ayrı bir varlık olduklarını tam olarak kavramadan, başkasının sıkıntısından rahatsız olduklarını saptamıştır. Doğumdan birkaç hafta sonra tepki veren bebekler, başka bir çocuğun gözyaşlarını görünce ağlarlar. Bir yaş civarında ise, sıkıntının kendilerinde değil de başkasında olduğunu farkına varırlar, ancak yine de bu duruma nasıl tepki göstereceklerini bilemezler. Örneğin, New York Üniveristesi'nden Martin L. Hoffman'ın bir araştırmasında, bir yaşındaki bir çocuk ağlayan arkadaşını yatıştırması için, odada bulunan çocuğu annesini görmezden gelip kendi annesini yanına getirmiştir (Goleman, 2000: 128-129).

2. Hareket taklitçiliği: Hoffman(1994), taklitçilik olarak açıkladığı ikinci empatik duyuların üzüntülü bir insanda dokunaklı ipuçları gözlemlendiği takdirde, gözlemleyen kişide empatik üzüntüyü gösteren taklit etme davranışlarının ortaya çıkması olduğunu belirtmektedir (Ünal, 2007:136). Örneğin bir bebek parmaklarını acıtmışsa, bir yaşındaki diğeri de kendi parmaklarını ağzına götürüp acıyıp acımadığına bakmıştır. Annesinin ağladığını gören bir bebek ise hiç gözyaşı olmadığı halde gözlerini silmiştir (Goleman, 2000:129).

Motor mimikleme diye adlandırılan bu hareket taklidi aslında 1920'de Amerikalı psikolog E.B. Titchener'in ilk kez kullandığı şekilde, empati sözcüğünün teknik anlamının özgün karşılığıdır. Bu kullanım, kelimenin Yunanca'da "içini hissetme"

demek olan empatheia terimi, ilk kez estetik kuramcılar tarafından, “diğerinin öznel deneyimini algılayabilme yeteneği” için kullanılmıştır. Titchener’in kuramına göre, empati, başkasının sıkıntısını bir tür fiziksel taklit yoluyla aynı hislerin kişinin kendisinde uyandırılmasından kaynaklanmaktadır. Hareket taklidi, bebekler iki buçuk yaşına geldiklerinde davranış repertuarlarından silinir. O noktada, başkasının acısının kendikilerinden farklı olduğunu anlar ve diğerini rahatlatabilecek hale gelirler (Goleman, 2000:129).

3.Klasik koşullanma: Hoffman(1994), klasik koşullanma olarak açıkladığı üçüncü empatik duyuşun, diğer bir insanın üzüntüsü ile empati kurulduğu durumlarda, kişinin kendi üzüntüsünün de açığa çıktığı ve diğer kişiden alınan üzüntü ile ilgili ipuçlarının kişinin bu üzüntü karşısında verdiği empatik tepki arasındaki bağı artırdığını belirtmektedir (Şahin, 2007:21). Başkalarına karşı verdiğimiz duygusal tepkilerin geçmişte yaralanan olaylardan kaynaklandığı, geçmişte yararlanan olaylarda kişi bir başkasından gördüğü duygusal tepkilerden yararlandığı belirtilmektedir. Bu iki olayın karşılaştırılması ikinci karşılaştırmadaki ipuçlarının aynı duygusal durumu yaratmasına neden olabileceği, ilerdeki duygusal cevaplara zemin hazırlayacağı ifade edilmektedir (Akt. Ünal, 2007:136).

4. Doğrudan ilişki: Üçüncü empatik duyuş ile yakından ilişkili olan bu empatik duyuşun, empatinin oluşum mantığına daha genel bir açıklama kattığı belirtilmektedir. Hoffman’a (1984) göre, başkalarının bir duyguyu yaşmasını gözlerken onların yüz ifadeleri, sesi , duruşu ya da bizim geçmişte o durumdaki kendi deneyimimizle ilgili herhangi bir ipucu bizde aynı duyguyu aynı anda yaratabilmektedir. O yüzden klasik koşullanmada olduğu gibi, bizim bu duyguyu aynı anda yaşamamıza gerek olmadığı, sadece başkalarının o anda gözlediğimiz bir duygusuna benzer bir duyguyu yaşamının yeterli olduğu ifade edilmektedir. Bunu da aynı süreçle ilişkili olmalarına rağmen “doğrudan ilişki”nin klasik koşullanma’dan çok daha esnek olduğunu ortaya koyduğunu, ancak her ikisinde de benzer ve ilkel bilişsel sürece ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Akt, Ünal, 2007:137).

5. Dil aracılığı ile çağrışım: Hoffman (1994) bu empatik duyuşun, büyük bir bölümünün yüzeysel bilişsel işleyiş düzeylerini gerekli kıldığını ve çoğunlukla önceden tasarlanmış duyuşlar olduğunu ifade etmektedir. Böylece, empatinin evrensel ve çoğunlukla

tasarlanmamış bir tepki olmasının sürpriz olmadığını ve kişinin konuyla ilgili ipuçlarını yakaladığı sürece empatik yanıtın oluşturacağını belirtmektedir (Şahin, 2007:21). Bu süreçte, karşı taraftakinin ipuçları ile gözlemcinin geçmiş deneyimleri arasındaki ilişki ve benzerliğin gözlemcide duyguya yol açtığı, buradaki farkın da karşıdaki kişinin ipuçlarının, ortaklığı doğrudan değil, dil aracılığı ile sembolik bir şekilde tetiklemesinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Örn; karşıdaki kişi kendi duygusal durumunu “çıkılmazda kaldım” ya da “korktum” gibi ifade edebilir. Bu kelimelerle sembolik olarak ifade edilen anlamın gözlemcinin hafızasında depolanan benzer duygu ve deneyimlere dayanan ortaklığı tetiklediği belirtilmektedir. O yüzden bu empatik duyuşun, karşıdakinin açıkça ifade ettiği ipuçlarına dayanmadığı aslında karşı tarafın varlığına bile ihtiyaç duyulmadığı gözlemci için tek gereken şeyin bir başkasının deneyiminin dile getirildiğinin farkına varmak olduğu ve bunun empatik gelişimin nispeten daha gelişmiş olduğu ifade edilmektedir (Akt. Ünal, 2007:137).

6. Rol alma: Hoffman(1994:163), “ben”in diğer kişiyi yerine konması yani diğer kişi merkezli olarak açıkladığı bu empatik duyuşta ise, ebeveyn ve terapistlerin çocuklarının ya da hastalarının duygularını hissedebildikleri takdirde kendilerinin daha etkili olabileceklerini düşündüklerini ifade etmektedir. Bu empatik duyuşta, gözlemcilerin karşıdakini etkileyen durumla karşılaştıklarında neler hissedeceklerini hayal etmelerini gerektiren açık bir çaba içerisine girmeleri gerektiği belirtilmektedir. Kişinin kendini karşıdakinin durumunda hayal etmesinin geçmişte yaşadığı benzer deneyimlerden doğan ilişkiyi tetikleyeceği belirtilmekte o yüzden bu tür duyuşun “doğrudan ilişki” ve “dille ilişki” ile benzerlikleri bulunduğu ifade edilmektedir. rol alma ile ilgili empatik duyuşun gelişmiş bilişsel yetenekler gerektirdiği belirtilmektedir (Akt. Ünal, 2007:137).

### **1.2.5 Empati Eğitimi**

Empatinin doğuştan getirilen bir yetenek olduğunu ileri süren görüşün yanı sıra empati kurmanın sonradan öğrenilebileceğini kabul eden bir görüş de söz konusudur. Bir yetenek olarak kabul edilen empati öğretilemez, ancak eğitim verilerek bireylerde var olan empati yeteneği geliştirilebilir.

Empati eğitiminin amacı, insanlarda varolan empati kurma becerisini geliştirmek, her yaş grubundan bireylerle iyi ilişkiler kurulmasını sağlamaktır. Bireyin empatik yeteneklerini geliştirmek için yapılan eğitim, empatik tepkiyi içeren duygusal ve bilişsel

yeteneklerin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmakta, empatik aşamada gerekli olan duyguları tanıma, değerlendirme ve adlandırma gibi bilişsel unsurları da içermektedir. Empatik becerinin eğitim ile geliştirilebileceğini gösteren pek çok araştırma vardır. Araştırmacılar özellikle empatik beceriyi genel iletişim becerisinin bir parçası olarak görmektedirler. Empatinin eğitimle bireylere kazandırabileceğini ileri süren bilim adamları, bu eğitimin verilebilmesine yardımcı olmak için zaman içinde çeşitli empati eğitim programları geliştirmişlerdir (Akt. Yılmaz-Yüksel, 2003: 39-40).

Empati eğitimine ilişkin yapılan çalışmalarda empati öğretimi için en etkili yol belirlenmeye çalışılmış ve genel olarak eğitim teknikleri didaktik, yaşantısal, rol oynama ve modelden öğrenme olarak dört grupta ele alınabilir.

**Didaktik Eğitim Tekniği (Bilgi Verme):** İletişim ve empati konusuyla ilgili teorik bilgilerin anlatılmasıdır.

**Yaşantısal Eğitim Tekniği:** Bireylerin bir başkasıyla gerçekleştirdiği terapötik iletişim, banttan, videodan veya gözlem odasında eğitim veren uzman tarafından izlenmekte ve eleştiriler getirilmektedir.

**Rol Oynama Tekniği:** Birey bazen kendisi olarak, bazen de karşısındakinin rolüne girerek iletişim kurmaktadır. Rol oynama tekniğinde kişi karşısındaki kişinin rolüne girerek olaylara onun bakış açısından bakmaya ve onun hissettiklerini hissetmeye çalışır. Empati karşımızdaki kişinin bakış açısından bakma, "rolünü alma" olarak tanımlandığında, empati eğitiminde rol oynama tekniğinin etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

**Modelden Öğrenme Tekniği:** Bir uzmanın model aldığı bu teknikte birey, uzmanın diğer bir kişi ile gerçekleştirdiği iletişimi doğrudan veya videodan gözleyerek empati kurmayı öğrenir. Birey uzmanı model almaktadır.

Cottle (1987) da empati eğitim yöntemleri ile ilgili çalışmasında didaktik anlatım, model alma ve pratik yapmanın bir arada kullanıldığı programların bunlardan sadece birinin kullanıldığı programlara göre daha etkili olduğunu bulmuştur (Akt. Yılmaz-Yüksel, 2003:44).



### 1.2.6 Empati Becerisini Geliştirmede Anne-Baba

Çocuğun doğumu ile birlikte karşılaştığı ilk çevre ailesidir. Çocukların içinde buldukları ailenin sosyo-kültürel düzeyi, ailedeki ilişki biçimi ve anne babaların çocuk yetiştirme tutumları çocukların tüm gelişimlerinde belirleyici rol oynamaktadır. Çocuk yetiştirme yöntemleri, anne babanın, tutum, değer, ilgi ve inançlarının, ifadesiyle birlikte bakım ve eğitim davranışlarını da içine almaktadır. Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki farklılıklar çocukların gelişimlerinde farklı sonuçlara yol açmaktadır (Akt, Ünal, 2007: 139).

Çocuklarda empati becerisinin geliştirilmesinde ailenin önemli bir fonksiyonu vardır. Psikologlar, çocukların empatisinin beslenmesinde üç şeyin önemli olduğunu belirtmektedir. 1. Anne babalar diğerlerine karşı kendi çocukları da dahil, empati göstermelidirler ki çocuklarına örnek olsunlar. 2. Çocuklarına diğer insanları dikkate alma ve dinlemeleri öğretilmelidir. 3. Anne-babaların çocuklarına sıcaklık, sevgi ve nezaket göstermeleri gerekmektedir (Akt.Ünal, 2007:141).

Eğitimde en temel ve en etkili yöntem, anne babanın iyi bir örnek veya model olmasıdır. Yaşayarak eğitime, bizzat iyi davranış örnekleri sunmak eğitimde tartışmasız kabul edilen bir husustur. Çünkü çocukta öğrenmenin ilk ve basit şekli, çevresindeki gördüğü davranışları taklittir. Olumlu olsun veya olmasın anne babalar, çocukları için doğal eğitim ve öğrenme modelleridir. Çocuklar anne babaya ait gördükleri, tüm özellikleri öğrenirler. Bu öğrenme bilgi, duygu ve davranış kazanma olarak gerçekleşir.

Araştırmacılara göre, çocuklardaki empatiyi şekillendiren etkenlerden biri, biri sıkıntıdayken diğerinin ona nasıl yaklaştığını görmesidir; özellikle sıkıntıda olan kişilere yardımcı olmak konusunda çocuklar gördüklerini taklit ederek empatik tepki repertuarlarını geliştirmektedirler (Goleman, 2000:130). Çocuğa empatik ve değer vererek davranmanın yanı sıra çocuğun yanında başkalarına empatik ve değer vererek davranan ebeveyn modeli oluşturmanın, çocuklarda empatinin ve prososyal davranışların gelişiminde güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirtilmektedir (Akt Ünal, 2007:140).

Sosyal öğrenme kuramcıları (Eysenc,1960; Aronfeed, 1968 ; Bandura, Grusec ve Redler, 1980) çocukta empatinin model alma, gözleme, taklit v.b. yollarıyla

geliştiğini ileri sürmektedirler. Örneğin Aronfeed, koşullanma ilkeleri içerisinde prososyal (özellikle başkalarını düşünene olumlu sosyal davranış) davranışta empatinin rolü ve gelişmesini ortaya koymuştur. Aronfeed, çocuğun empatisinin, bir bireyin karşısındaki kişinin duygusal ifadeleri hakkında nasıl bilgi elde ettiğini gözleyerek geliştiğini söylemektedir. Böylece çocuk başkalarının belirli davranışlarına, kendine özgü duygusal tepki göstermeye şartlanacaktır. Çocuk ayrıca diğer kişinin içinde bulunduğu duygusal durumdan etkilenecek kendine has davranışlar öğrenir. Böylece diğer kişinin içinde bulunduğu duygusal duruma göre tepki olarak belirli bir davranış üretebilir. Örneğin, yüz ifadesi ve beden duruşu sinirli olan bir anne ya da baba, çocukta kızgınlık ya da korku duygularını geliştirebilir. Çocuk anne ve babanın kızgınlığını sözel ya da sözsüz ipuçlarından öğrenir (Akt. Yılmaz, 2003:30).

Bandura (1969), empatinin sosyal öğrenme ilkeleri içerisinde geliştiğini belirtmiştir. İlk olarak gözlemci karşısındaki kişi tarafından gösterilen işitme, yüz ve duruş ipuçlarına dikkat etmektedir. Bu bilgi gözlemciye karşısındaki kişinin ne hissettiği konusunda bir fikir verir. Eğer karşısındaki kişinin duygusal ifadeleri, gözlemcinin duygusal sonuçları tarafından tekrar tekrar izlenirse, duygusal sosyal ipuçları gözlemcide tek basına duygusal tepkileri teşvik etmek için derece derece güç kazanır. Bandura, gözlem yapanın duygularıyla karşısındaki kişinin duygularının benzer olduğu zaman duygusal yansımanın kolaylaştığını belirtmiştir (Akt. Yılmaz, 2003:31).

Sosyal öğrenme kuramından yararlanan Rushton (1980) çocukların empatik olarak tepki göstermeye şartlandırılabilir oldukları görüşündedir. Rushton (1982) model alınan davranışın çocukların cömertliği üzerindeki etkilerini de araştırmıştır. Bir yetişkin model, bir grup çocuğa yoksulluk içinde olan ve yardıma gereksinimi olan çocukların yaşamını anlatmıştır. Ancak çocukların bir kısmının önünde bu çocuklar için para bağışı yaparak model olmuş, bir kısmı ise bu model alma davranışını gözlememiştir. Bu deney sonucunda para bağışlama modelini gözleyen çocukların gözlemeyenlere göre daha fazla bağış yaptıkları görülmüştür. Bu bulgu çocukların modelden öğrenme yoluyla empatik davranış geliştirebildikleri biçiminde yorumlanmıştır (Akt. Güldağ, 2007:91).

Sosyal öğrenme kuramcılarının yukarıdaki görüşlerini destekleyen çocukta empatik davranışın model alma, gözleme ve taklit gibi yollarla geliştiğini ortaya koyan başka araştırmalar da vardır. Örneğin bebekler ve çocuklar yüz ifadelerini, anne- bebek

arasındaki yüz yüze oynamalardan taklit etmektedir. Çocuğa bakan kişi, çocuğun gülümsemesine, hoş giden bir ses ve gülümseme ile tepki gösterir, çocuğun hoşlandığı tepkiyi yansıtırsa bakıcı ve çocuğun gülümsemelerinin sıklığı, ifadelerin otomatikleşmesine yol açar. Bu tür davranış empatik değildir, fakat ilerideki empatik tepkinin temelidir. Çocuğun anne- babayı model alması başkalarına tepki gösterme' kapasitesini etkilemektedir (Stern, Hofer, Haft ve Döse, 1985, Cummings, Zahn-Waxler ve Yarrow (1981) 'da evinde sevgiye şahit olan çocukların diğer insanlara karşı daha sevecen olduklarını, evinde öfkeye şahit olanların ise diğer insanlara karşı daha saldırgan olduklarını bulmuşlardır ( Akt. Yılmaz, 2003:32).

Günümüzde empati gerekli bir prososyal beceri olarak düşünülmektedir. Davranım bozukluğu olan çocuklarda ve antisosyal kişilik bozukluğu olan yetişkinlerde empatik becerinin olmaması bu durumu kanıtlamaktadır (American Psychological Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4 th. 1994). Araştırmalar, çocukların empati kurdukça olgunlaşabilen doğuştan bir yetenekleri olduğunu, fakat bu yeteneğin mutlaka geliştirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Sagi ve Hoffman, 1976, Simner, 1971; Martin ve Clark, 1982). Kötüye kullanılan, zarar verilen ya da kaba, sert davranılan çocuklar, arkadaşlarının sıkıntısına, üzüntüsüne sıklıkla saldırganca tepki verirler (Main ve George, 1985) ki bu çocuklar empatik davranışı gözlemleyemedikleri için empatik olamamaktadırlar (Akt. Yılmaz, 2003:35). Tüm bu sonuçlar göstermektedir ki empati becerisi model olma yolu ile geliştirebilir. Anne ve babanın çocuklarına iyi bir model olması bu bakımdan önem taşır.

Ailenin tutumlarının da çocuk üzerindeki etkileri son derece önemlidir. Anne babanın ve ailenin diğer bireylerinin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirlemektedir. Çocuğa yöneltilen davranış ve ona karşı takınılan tavır, ilk yaşantıların örülmesinde büyük önem taşımaktadır (Aydın, 2005:23-24).

Anne baba tutumları, gerek bir değer öğretilişyle ilgili özel tutum, gerekse her konuda çocuğa modellik eden genel tutum olsun çocuğun model alması sonucu taklit ve özdeşleşme yoluyla çocuk tarafından benimsenir ve alışkanlık haline gelerek kişiliğinin ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Bu nedenle anne baba tutumları çocuğun eğitilmesinin temel taşıdır. Anne baba çocuklarına doğru ve yanlışları bu tutumları sayesinde öğretirler (Aydın, 2005:30).

Çocukların empati becerileri de anne babaların tutumlarından etkilenmektedir. Anne ve baba tutumlarının çocuk üzerinde etkilerini gösteren birçok araştırma bunu göstermektedir. Ceyhan (1993:1-11) yapmış olduğu araştırmada, ana-babaların eğilim düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Kendi ana-babalarının tutumu demokratik olanların ilgisiz ve otoriter olanlara göre empatik eğilim düzeyleri yüksek bulunmuştur. Anne-baba tutumlarının kişilik gelişimi üzerindeki etkisini araştıran Yeşilyaprak'ın (1989:105-117), gençlerle yaptığı çalışmada, çocukluk döneminde anne ve babanın çocuğa karşı “ilgi ve şefkat gösterme” amaçlarına ulaşmasında “yardımcı olma ve değer verme” ile tutarlı bir disiplin yöntemi uygulamasının kişiliği olumlu yönde etkileyerek gencin içten denetimli olmasına yol açtığı, çocuğun davranışlarını kısıtlayan ona hareket serbestliği tanımayan denetleyici koruyuculuğun fiziksel ve ceza yöntemleri uygulamasının ve başarı için baskı yapmasının ise kişiliği olumsuz etkileyerek gencin dıştan denetimli olmasına yol açtığı belirlenmiştir. Bu araştırmalar göstermektedir ki ilgisiz ve otoriter anne baba tutumlarının çocuğun kişiliğinde ve empati kurma becerisi üzerinde etkisi söz konusudur.

İlgisiz ve kayıtsız tutum, ana- babanın, çocuğu yalnız bırakma, görmezlikten gelme şeklinde dışlaması anlamına gelir. Duygusal istismara yol açan böyle bir ortamda ana-baba-çocuk üçgeni arasında iletişim kopukluğu gözlenir (Yavuzer, 1999:33). İlgisiz anne baba, çocuğun ihtiyaçlarına duyarsız, sevgi ve şefkate yetersiz, çocukları yönlendirmede sorumsuz, iletişim kopukluğu içinde, çocuğun doğru veya yanlış söylediği veya yaptığı hiçbir şeye önem vermeyen bir tutuma sahiptir. Anne baba tarafından duygu ve düşünceleri dikkate alınmayan çocuk başkalarının karşı da aynı tavırları sergiler. Kendisi de başkalarının duygularını, düşüncelerinin dikkate almadan ve kendi davranışlarının başkalarına etkisini düşünmeden umursamaz bir şekilde hareket eder.

Aşırı baskılı, otoriter tutum ise çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldıran, onun kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur. Ne yazık ki geleneksel aile yapımızda bu tür tutuma sık sık rastlanmaktadır. Bu tutumda otoriter ve baskıcı anne baba, disiplini sağlamak için genellikle cezaya başvurur. Anne baba çocuğun doğru davranışlarını bile sürekli eleştirir, yanlış yaptığı zaman cezalandırır. Anne ve babanın tutumları çocuğunda başkalarına olan tutumunu belirler. Baskı görerek yetişen bir çocuk aynı

baskıyı çevresindekilere uygulayacaktır. Çünkü çevresindekilere bu şekilde davranan çocuk karşıdakini dikkate almadığını ve karşıdaki kişi ile empati kurmadığını göstermektedir. Yapılan araştırmalarda da bu sonuç ortaya çıkmıştır. Cotton'un yapmış olduğu bir araştırmada çocuğuna cevap vermeye hevesli, cezalandırmayan ve otoriter olmayan annelerin çocuklarının, duygusal ve bilişsel empati seviyeleri ile prososyal davranış düzeylerinin cezalandıran annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Akt. Ünal, 2007).

Çocuklar, güvenme, bağımsızlık, girişkenlik, empati ve özgüveni aynı anda duyabilme kapasitelerinde gelişmektedir. Sağlıklı bir benlik algısının gelişimi için gerekli olan kapasiteler, çocukların içinde buldukları serbest, destekleyici ve yönlendirici olarak ifade edilen sosyal ortamların özelliklerine göre gelişmektedir. Destekleyici ortamlarda yetişkinlerin kişisel kapasiteleri ve coşkularının onların çocuklarla olan etkileşimlerini canlandırdığı ve zenginleştirdiği ifade edilmektedir (Akt.Ünal, 2007:140).

Bazı çocukların empatiyi geliştirme eğilimleri esnasında uygun sosyal çevre yaşantıları yoktur. Örneğin çocuğa bakan kişinin duygusal tepkileri sınırlı olabilir. Güvenli bağlılığın da empatik çocukların gelişmesine katkıda bulunabileceği belirtilmektedir (Kestenbaum, Faber ve Sroufe 1989; Barnett, 1990) Güvenli bağlanan çocuklar, kendisine bakarlara sıcaklıkla, severek yaklaşmakta, duygusal gereksinimlerini doyurmaktadırlar. Güvenli bağlanan çocukların duygusal gereksinimleri karşılandığı için böyle çocuklar kendi ihtiyaçlarıyla daha az meşgul olurken, diğerlerinin ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olabilmekte ya da böyle çocuklar sevecen davranış gösteren yetişkin modellerini gözleyerek diğerlerine tepki verirken benzer davranışları gösterebilmektedirler (Barnett, 1990). Eğer bir çocuk böyle bir çevrede yetiştirilmemişse, Rogers (1967 ve Truax ve Rogers (1967) çalışmalarında önerdiği gibi, terapötik ilişki gibi uygun bir sosyal çevre sağlanırsa çocuğun ya da yetişkinin empatisinin (ve kişiliğinin diğer yönlerinin) potansiyel olarak gelişmesi söz konusudur (Akt. Güldağ, 2007:22).

## **1.2.7 Empati Becerisini Geliştirmede Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler**

### **1.2.7.1 Çocuk Edebiyatı**

İlköğretim çağı çocuklarının en çok ilgilerini çeken, dinlerken de okurken de zevk aldıkları şeyler, hikaye ve roman türü eserlerdir. Değişik zaman, karakter ve yaşamların bir olay örgüsü içinde ilgi çekici bir üslupla anlatımı çocukları her zaman cezbetmiştir. Çocukların hikaye ve romansı edebi türlere merakı eğitim ve öğretimde bir çok yönden ele alınmakta ve bu merak, bir çok eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde araç olarak kullanılmaktadır. Literatürde, edebi türlerin çocuktaki empatiyi artırmanın yanı sıra, öğretmene de faydalı olacağı belirtilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin şiir ve hikayeler okumaları önerilmektedir (Tan, 1992:103).

Öyküler, öğrencinin, sosyal boyutlu yaşantıları, kavramları, konuları ve temaları etik, düşünsel ve empatik boyutları ile öğrenmelerine, çözümlenmelerine ve sorgulayarak bireysel tavır almalarına olanak tanıyan eğitsel bir ortam yaratmaktadır. Öğrencinin aktif olarak yer aldığı bu süreç, öyküleştirilmiş olarak kendisine sunulan –aslında gerçek yaşama ilişkin- sorun, kavram ve olayları incelemesi, analiz etmesi ve kendi düşünme biçimi, değer yargısı ve algılamasına göre açıklaması temeline dayanır. Böylelikle bir birey olarak çocuk, hem kendini yalın bir biçimde ifade etme olanağına sahip olacak, hem de kendi açıklama sistematüğını diğer arkadaşlarının açıklamaları ile karşılaştırma şansını bulabilecektir (Kabapınar, 2004: 195).

Öykülerin değerlendirilmesinde üç boyutlu bir yaklaşım önerilir. Bunlar, ahlaki çözümlenme, düşünsel inceleme ve empatik düşünmedir. Empatik düşünme boyutu çocuğun yaptığı davranışın diğer insan/insanlar üzerinde oluşturacağı etkinin farkına varmasına yöneliktir. Empatik düşünme bireye ve onun içinde yaşadığı topluma, esneklik, duyarlılık ve hoşgörüyü katmayı amaçlamakta, böylelikle birbirimizin yaşamını kolaylaştırabileceğimiz düşüncesine dayanmaktadır. Bunun için çocuklara kendi hükümlerini ve bakışa açılarını ortaya koymalarını sağlayacak açık uçlu sorular yönlendirilir. Aynı sınıf içerisindeki öğrenciler verdikleri hükümler ve bakış açıları noktalarında farklılıklar göstereceklerdir. Bu noktada öğretmene düşen görev, bu hüküm ve bakış açısı çeşitliliği içerisinde doğru olanı işaret etmek yolu ile belirleyici olmamak, daha üst düzey düşüncelerin gelişmesi için uygun destekleyici soruları sınıfa

yönlendirmektir. Bu noktada önemli olan öğrencinin kendi hükmünün çerçevesini kendisinin belirlemesi ve seslendirmesidir (Kabapınar, 2004: 195-197).

### **1.2.7.2 Örnek Olay İncelemesi**

Örnek olay incelemesi yöntemi, bir olayın ya da sorunun yazılı ve sözlü anlatılarak ya da film gösterilerek konu hakkında öğrencilerin tartışarak çözüm önerilerini ortaya koymaları temeline dayanır. Örnek olay incelemesi, öğrencilerin sorunlu bir olay hakkında gerçek ve geçerli bilgileri, bizzat kendilerinin bu olayı anlatmaları, olay hakkında gerekli verileri toplamaları, bunları öğrenip çözümleme ve değerlendirme yapmaları yoluyla elde etmelerini sağlayan bir öğretim yöntemidir (Altaş, 2001:77).

Örnek olay inceleme, örnek problem çözme ve örnek olay isimleriyle anılan bu yöntem sosyal ilişkilerle ilgili bir durumu, bir sorunu, bir olayı inceler ve olayın nedenlerini ortaya çıkarmaya çalışır. Çözüm yolları önerilmek istendiğinde ise olayı kişiselleştirmeden genel bir hava içinde ve sorun merkeze alınarak tartışılması amacıyla uygulanır. Bu yöntemin amacı, öğrencinin karar verme, seçme ve sonuca ulaşma ile ilgili yaşantı geçirmesini sağlamaktadır. Ahlak öğretiminde ise örnek olay yönteminin amacı, çocuklara bazı ahlaki hükümleri ihtiva eden örnek olayları inceleme ve kahramanları üzerinde konuşma ve tartışma imkanı vermek olarak belirlenmektedir (Altaş, 2001:77). Öğrencilere olay üzerinde kendilerini kahramanların yerine koyarak düşünmelerini istemek ve o durum ile ilgili sorular yöneltmek öğrencilerin empati becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır.

Örnek olay incelemesi, öğrencilere olayları başkalarının bakış açısından görebilme, başkalarının duygularını görebilme ve başkalarını anlamada gerçeğe yakın olabilme imkanı verir. Öğrenciye yaptığı davranışların sonucunu gösterir. Bu yöntemde davranışların başkalarına, anne-baba, yakın kimselere, arkadaşlara yaptığı olumlu ya da olumsuz etkilerine dikkat çekilir. Böylece öğrenci, kendisini bir başkasının yerine koymasını öğrenebilir (Bilgin ve Selçuk, 1999:149-150).

### **1.2.7.3 Rol Oynama**

Rol yapma, eskiden beri öğretim amacıyla kullanılması önerilen tekniklerdendir. Rol yapmada birey duygularından sıyrılıp kendini bir başkasının yerine koyar. Ya da belli

bir durumda ne yapacağını ve neler hissedeceğini hareketlerle gösterir (Açıkgöz, 2003:147-148).

Rol oynama yöntemi, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kimliğe bürünerek ifade etmelerini sağlayan bir öğretim tekniğidir (Demirel, 2004:85). Rol oynama yönteminde ders konusu ile ilgili bir fikir, durum, sorun ya da olay; bir grup öğrenci tarafından yine bir grup öğrenci önünde dramatize edilir. Rol oynama sayesinde öğrenciler, başkalarının kimliğine bürünerek onların nasıl düşündüklerini, nasıl hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını anlamaya çalışırlar (Saban, 2005:261-262).

Dramatizasyon yöntemi çocukların taklit güçlerine dayanan doğal bir öğretme yolu olduğundan onların hayatlarında geniş ölçüde yer almaktadır. Çocuk dramatize ettiği bir konuyu eylemleştirirken konunun gerektirdiği el-yüz hareketleri, gerilimler, yumuşamalar, ses değiştirmeleri ve benzeri hareketlerde bulunur. Bunlar çocukların bedensel gelişimini etkilediği gibi hareket içinde bulunma ihtiyaçlarını da karşılamaktadır. Çocuk, karakterlendirdiği bir kimsenin kişiliğine bürünürken kendini tanır, hayal ve yorum gücünü kullanarak duygularını ve heyecanlarını harekete geçirir (Aydın, 1998:99).

Kişinin, kendisinin ve başkalarının duygularına farkına varmasının gerek kişilerarası ilişkilerdeki önemi ve gerekse psikolojik sağlık üzerindeki olumlu etkileri birçok yazar tarafından kabul edilmektedir. (Ailes,1996; Cüceloğlu, 1995; Dökmen, 1994; Goleman, 1998; Sylvander, 1974). Kişilerarası iletişimde, karşıdaki kişi ile empati kurabilmek için gerekli görülen önemli becerilerden biri de, başkalarının duygularının ayırt edilmesi ve adlandırılmasıdır (Fescbach,1978). Bir yaşındaki çocuklar, çevrelerindeki insanların, sevinç, kızgınlık ve diğer duygularına göre farklı biçimlerde davranış gösterebilmektedirler. Üç yaşındakiler ise, mutlu ve mutsuz olan yüzleri adlandırabilmektedirler. Dört- beş yaşlarında ise, mutluluk, korku, kızgınlık ve üzüntü ifade eden yüzleri ayırt edebilmektedirler. (Borke, 1971). Buradan hareketle, çocukların başkalarının duygularının farkına varmaları ve uygun biçimde ifade etmeleri konusunda eğitilmelerinin önemi açıktır. Drama, çocuğun hem kendisinin hem de başkalarının duygularına duyarlılık geliştirmesine yardımcı olur. Çocuğa kendi yaşantılarını ve duygularını başkaları ile paylaşmayı öğretir. Özellikle rol oynama etkinlikleri, olaylara başkaları açısından bakabilme becerisini kazanmasına, yani bir ölçüde empati



kurabilmesine katkıda bulunur. Drama etkinliği sırasında, grup dinamiği yolu ile yaşantılar ve yaşantılar yolu ile duygular berraklaşır, adlandırılır ve ifade edilir (Akt. Önder, 2004:74-75).

Ahlak öğretiminde ahlaki davranışların (anne-baba ve büyüklere saygı, küçüklere sevgi, yoksullara yardım) gösterilmesinde dramatizasyon yöntemi ahlak öğretiminin kuru bilgiler olarak kalmasına engel olabilir. Örneğin; yoksullara yardım etmenin öneminin vurgulanmak istendiği bir derste, yoksul bir ailenin hayatından bir kesintinin sunulduğu bir dramatizasyon sayesinde bazı öğrenciler maddi sıkıntı içerisinde yaşayan insanların duygularını, düşüncelerini anlama ve yaşama imkanına sahip olabilirler (Aydın, 1998:98). Bu şekilde öğrencinin hem ahlaki yönden gelişimi hem de öğrencinin empati becerisinin gelişimi sağlanır.

#### **1.2.7.4 Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?**

Bu oyun tekniği, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, sorun, tutum ve yaklaşımlarını; sağlık ve temizlik alışkanlıklarını; aile, arkadaş ve okul ilişkileri; sosyal tavırlar gibi ahlaki davranışların öğretilmesinde kullanılabilir (Altaş, 2001:106). Öğrencilerin belli bir alanda yeni bilgiler kazanmalarını, öncekileri gözden geçirmelerini ve problem durumlarında kullanmalarını sağlamak amacıyla da kullanılabilir (Açıkgöz, 2003:146).

Bu amaçları gerçekleştirici niteliğe sahip olan kartların hazırlanmasına özen gösterilmelidir. Sınıf çok kalabalık değilse öğrenci sayısınca, kalabalıksa sınıfın belirli bir örnekleme yetecek kadar kart hazırlanır. Kartların renkleri ve biçimleri, öğrencilerin yaş ve seviyelerine ile konunun özelliğine göre seçilir. Bu kartlara günlük hayatta karşılaşılan ahlaki durum ve olgularla ilgili bir olay veya durum yazılır. Karttaki yazının sonuna “siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu ile öğrencilerin tepkisi istenir. Bu şekilde seçilen örnekleme yetecek kadar ayrı olay ve durum yazılarak kart sayısı çoğaltılır ve kartlar numaralandırılır. Daha sonra kartlar öğrencilere dağıtılarak rastgele numaralar okunur ve öğrencinin kendine düşen karttaki soruyu cevaplandırması istenir. Öğrencinin verdiği cevap yetersiz kalırsa diğer öğrencilerden söz isteyenlerle cevap alınmaya çalışılır. Sonunda tartışılanlar özetlenir ve bir diğer karta geçilir (Altaş, 2001:106).

Kart oyun tekniğinin empati becerisini geliştirmede olumlu katkısı vardır. Öğrencilere sorulan “Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu öğrencilere olayları başkalarının bakış açısından görebilme ve olay ile ilgili düşüncelerini, hissettiklerini anlatma imkanı verir.

### **1.3 Ahlak, Vicdan ve Empati**

Ahlaki eğitim, çocuğun sadece ahlaki bakımdan bilgilendirilmesini ve ahlaki hüküm verecek insan olmasını temin etmekle yetinmez, aynı zamanda ahlaki davranışlarımızın belirlenmesinde etkili olan dıştan ve içten gelen itici (hareket ettirici) güçlerin ayarlanması ile ahlaki özellikleri ruhunda emmiş ve sağlıklı işleyen uyanık ve güçlü bir vicdanı olan bir insan olmasını hedefler. Dolayısıyla çocuğun ahlaklı olmasında güçlü bir vicdana sahip olması önem taşır (Yavuz, 1994:224-225).

Bir işin, bir davranışın iyi veya fena olduğuna, iyi ve fena hakkında anlayışımıza dayanarak yaptığımız bir akıl yürütme sonucu hüküm veririz. İyiliğe karşı takdir, kötülüğe karşı nefret duygularını, ahlak anlayışımıza göre duyarız. Vicdan, işler ve davranışlar hakkındaki bilgi, anlayış ve eğilimlerin, bu anlayış ve eğilimlere dayalı akıl yürütmelerin toplamından başkası değildir. Vicdan bütün diğer kabiliyetler gibi, normal bir bünyede doğuştan vardır. Olumlu ve olumsuz yönde hüküm verebilmesi, aldığı eğitime, kazanmış olduğu bilgiye ve anlayışa, kısacası insan aracılığı ile terbiye edilerek programlanmasına bağlıdır (Bilgin ve Selçuk, 1999:112).

Vicdan, niyet ve davranışları, iyi kötü açısından değerlendiren, iyi hareketleri takdir eden, kötülükleri yeren bir iç kontrol gücüdür Çocuk, genç veya yetişkin bir kişi, kötü bir davranışta bulunduğu, haksızlık yaptığı zaman huzursuzluk duyuyor, bu hareketi yapmaması gerektiği konusunda kendi kendini yargılıyorsa vicdanı gelişmiş, olgunlaşmış demektir. Hassas bir vicdan yapısına sahip kişi mümkün olduğu kadar, ahlak dışı davranışlardan kaçınarak, iyiye yönelir. Bu nedenle kişileri iyi vicdanlı, vicdanları hassas duruma getirmek, ahlak eğitiminin amaçlarındandır. Ancak kişinin iyi bir vicdan gelişimine sahip olması için küçük yaşlardan itibaren ona uygulanacak eğitimin büyük önemi vardır (Peker, 1998:222).

Çocuğun ahlâk ve adâlet anlayışının gelişmesine yardımcı olan üç temel unsur bulunmaktadır. Bu üç unsur birbirlerinden ayrı olarak değil, birlikte işleyerek çocuğun vicdan (iç denetim) geliştirmesinde yardımcı olurlar. Bunlar sırasıyla;

- Çocuğun, ana babasının davranışını, tutumunu ve adâletini benimsemesi,
- Çocuğun zekâsının, ahlâk ve adâlet kurallarını kavrayacak kadar gelişmesi ve
- Ana-babanın çocuk terbiyesi, yani disiplin konusundaki tutumlarıdır (Güler ve Zafer, 1983:13).

Eğitimde disiplin önemlidir. Disiplin, insanın yapmak istedikleri ile toplumun kısıtlamaları ve çevrenin istekleri arasında denge kurma gereğinden kaynaklanır. Bu anlamda çocuğun davranışlarını disiplin altına almak, ona kullanabilir özgürlük alanını öğretmek demektir. Çünkü çocuğu tamamen özgür bırakmak, başkalarının haklarını çiğnemeyle veya kendisine ve çevresine zarar vermekle sonuçlanabilir. Disiplin, bir anlamda çocuğun kendisine ve çevresine verebileceği zararlardan korunmayı amaçlamaktadır (Aydın, 2005:94).

Disiplin, herhangi bir toplulukta uyulması gereken yasa ve kuralların tümü, bireylerin içinde yaşadığı topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan tedbirlerin tümü; adabı muaşeret, eğitmek, idare etmek; çocuğa rehberlik etmek, onu yönlendirmek, kendine güveni artırmak ve çevresine uyum sağlamasında yardımcı olmak; çocuğa istenen davranış ve alışkanlıkları öğretmek, onda kendi kendini denetleme, ya da içi denetim demek olan ahlak gelişimini sağlamak anlamına gelmektedir (Aydın, 2005:94).

Çocuğun vicdan gelişimi ve ahlak karakterinin oluşumunda en etkili disiplin yönteminin hangisi olduğu konusunda yapılan araştırmalar oldukça bilgi vericidir. Genel olarak disiplin yöntemleri iki grupta ele alınır:

1-Fiziksel disiplin yöntemleri. Bu, dövme, dayak atma, maddi imkanlardan mahrum bırakma gibi uygulamaları içerir.

2-Fiziksel olmayan disiplin yöntemleri, utanç ve suçluluk duygusu uyandırma, sevgiden yoksun bırakma, şefkat, övme ve ödül verme, açıklama... gibi uygulamalar bu grupta yer alır (Hökelekli, 1998:200).

a) Sevgiden Mahrum Bırakma: Çocuğun istenmeyen davranış karşısında yetişkinin memnuniyetsizliğini doğrudan kızgınlık ve küsme yolu ile ifade etmesidir. Bu yöntem,

fiziksel olmadığı halde süresinin çocuk tarafından kestirilememesi nedeniyle ağır cezalandırıcı bir nitelik taşır.

b) Açıklama yapma: Çocuğa davranışını neden değiştirmesi gerektiğinin açıklandığı yöntemdir. Zihinsel bir özelliği vardır. Özellikle, olumsuz davranışların başkalarına verdiği zararın açıklanması, ahlak gelişimi ile olumlu ilişkisinin olması neden ile özel bir ağırlık taşır.

Disiplin yöntemlerini belirleyen Hoffman, araştırma bulgularına dayalı şu sonuçlara varmıştır.

a) Sık uygulanan fiziksel ceza ile ahlak gelişimi arasındaki ilişki olumsuzdur.

b) Sevgiden mahrum bırakma ile ahlak gelişimi göstergeleri arasındaki ilişki tutarsızdır.

c) Açıklama ve şefkat, ileri düzeyde gelişmiş ahlak ile olumlu bir şekilde ilişkilidir (Aydın, 2005:101).

Çocukta vicdan ve ahlak gelişmesi konusunda yapılan çeşitli araştırmalar (Örneğin, Allinsmith,1960; Aronfreed, 1961; Hoffman ve saltzstein, 1967) çocuklara sık sık uygulanan güç gösterisinin (yani çocuğu dövmek, bodruma kapamak, cezaya bırakmak gibi fiziksel cezanın) çocukta zayıf vicdan gelişimi (yani yetersiz iç kontrol) meydana getirdiğini göstermiştir (Akt. Kağıtçıbaşı, 1988:250).

Acaba çocuğu dövmek ya da kuvvet kullanarak cezalandırmak niçin çocukta zayıf vicdan gelişmesine yol açar? Çocuk bir yaramazlık yaptığı zaman dayak yerse, yaptığının karşılığını ödemiş demektir. Yaptığını tamir etmek ve onun kötü sonuçlarını düzeltmek için düşünmesine ya da başka bir şey yapmasına gerek kalmamıştır. Ayrıca, dövülmek çocukta ana- babaya karşı kızgınlık yaratır. Dolayısıyla çocuk kendi yaptığının kötü bir şey olduğunu öğrenip kendini suçlu göreceğine kendini döveni suçlar. Nihayet, bir disiplin tekniği, çocuğa taklit edebileceği bir model sağlar (Kağıtçıbaşı, 1998:251). Saldırgan ana-baba modeli ile kolayca özdeşleşen çocuk, aynı tür davranışı ana-babasına korku nedeniyle yöneltmese bile, arkadaşlarına ya da küçük kardeşlerine acımasızca davranabilmektedir. Öte yandan, bu tür cezalanma sonucunda borcunu ödediğini düşünen çocuğun, yaptığı olumsuz davranış üzerinde veya bunun

başkalarına verdiği zarar üzerinde düşünmesi engellenmektedir. Kendisine sıkça fiziksel ceza uygulanan çocuk, ana ve babasını kaçınılması gereken kimseler olarak algılar ve bu model çerçevesinde ahlak gelişimi içsel kontrol yerine, dışardan gelecek cezadan kaçınma yöntemleri doğrultusunda gerçekleşir. Sonuç olarak cezalandırmaya dayanan sert ve çok sıkı disiplin anlayışı, çocuğun ahlak gelişimi açısından faydadan çok zarar vericidir (Hökelekli, 1998:200).

Hoffman ve Saltzstein(1967) fiziksel olmayan psikolojik disiplini ikiye ayırmışlardır. Bunlardan birisi sevgiyi esirgeme, diğeri de kanıt göstererek inandırmadır. Sevgiyi esirgeme, dövme gibi bir cezadır; dövmeden farkı fiziksel olmayıp psikolojik olmasıdır. Çocukla konuşmamak, ona aldırılmaz bir şekilde davranmak, ya da onu artık sevmediğini söylemek, sevgiyi esirgeme yollarıdır. Hoffman ve Saltzstein(1967) Çocuğu kanıt göstererek inandırmanın, vicdan gelişimi açısından en uygun olduğunu göstermiştir. Kanıt göstererek inandırmada, davranışlarının başkasına yaptığı zarara (anne, baba, kardeş, arkadaş vs.) çocuğun dikkati çekilir. Böylece çocuğun kendisini bir başkasının yerine koyması (empati geliştirmesi) sağlanır. Başka bir deyişle çocuk, davranışının sebep olduğu zararı anlar. Başkasının acısına, üzüntüsüne kendisinin sebep olduğu fikri nedeniyle yaptığı davranıştan ötürü kendini suçlu hissetmesine ve pişmanlık duymasına yol açar. Böylece çocuk kendini cezalandırmaya, yani iç kontrol vicdan geliştirmeye başlar (Akt. Kağıtçıbaşı, 1988:251).

Çocukta ahlaki kavramların geliştirilmesi için öncelikle, yaptığı davranışların neden kötü, neden iyi olduğunun açıklanıp öğretilmesi gerekir. Ancak bu somut örneklere dayanmalı, zamanında yerinde ve yeter oranda olmalıdır. Uzun, yersiz ve gereksiz öğütler etkili olmamaktadır. Açıklama yöntemi zihinsel bir nitelik taşır. Çocuğa, davranışını niçin değiştirmesi gerektiği dile getirilir (Hökelekli, 1998:202). Başkalarına verilen zararın açıklanması çocuğa, yapması ve yapmaması gereken davranışların nedenlerinin, çocuğun zihinsel gelişim düzeyine uygun şekilde açıklanması çocuğun uzun vadede davranışlarının sonuçlarına ilişkin içgörü kazanmasına ve ahlak gelişimi alanında içsel kontrol geliştirmesine yardımcı olacaktır (Aydın, 2005:101).

Demek ki, çocukta vicdanın gelişmesi için kötülük yaptığı kişinin yerine kendini koyup onun için üzülmesi, onun gibi hissetmesi ve yaptığından pişmanlık duyması önemlidir. . Ceza, ancak bunu gerçekleştirebilirse, kötü davranışın bir daha tekrar edilmemesini

sağlar ve çocukta vicdan gelişimine katkıda bulunur. Bu nedenlerle sevgiyi esirgeme ve özellikle kuvvet kullanarak cezalandırmak(fiziksel ceza) ahlak gelişmesi için kanıt göstererek inandırma kadar etkili disiplin türleri değildir (Kağıtçıbaşı, 1988:251).

Her insanda doğuştan gelen ve sonradan kazanılan bir takım arzu ve eğilimler vardır. Bunlar insanın bedensel, zihinsel ve sosyal ihtiyaçlarıyla ilişkili olarak ortaya çıkarlar. Örneğin, açlık ihtiyacının yemek yeme arzusu doğurması gibi. İnsanın istek, arzu ve eğilimleri çok çeşitlidir. İşte insanın bu çeşitli arzu ve eğilimlerinin gerek kendisinin gerekse toplumun zararına yol açacak bir düzeye gelmemesi için bunların belli bir disiplin, ölçü ve anlayış içinde eğitilerek doyurulması gerekmektedir.

Bu nedenle insandaki, toplumun yararına olan merhamet ve şefkat, kötülük ve haksızlıktan nefret, doğruya, güzele, iyiye yönelme gibi eğilimler kuvvetlendirilmelidir. Bunun için de kişiye, kendini başkalarının yerine koyarak düşünme ve değerlendirme yapma alışkanlığı kazandırılmalıdır. “kendisi için istediğini, diğer insanlar için de isteme” tarzındaki düşünce tarzı çocukluktan itibaren benimsetilmelidir. Böyle bir inanç ve alışkanlıkla kişi, başkalarına yapılan haksızlık, iftira, çekiştirme, çekememe, zarar verme gibi ahlaki kusurlardan uzaklaşmış olacaktır (Peker, 1998:224-225).

Bu ahlaki kusurları yok etmede etkili olan vicdanın çocukta kendini gösterebilmesi için ona ana-baba ve eğitimcileri kendini gösterme, yani gelişme imkanı vermelidir. Aksi halde vicdan dediğimiz melek ve istidat gelişmemiş olarak kalabilir. Onlar istenen dengenin kurulması için yapılması gerekenlerle, uzak durulması gerekenleri öğretmeli ve göstermelidirler. Çocukta vicdanın gelişmesiyle bunların yerine büyükler, vicdanın gelişmesine olumlu katkılarda bulunacak ve onu geliştirecek sağlam bilgiler edinmeli ve isabetli uygulamalarda bulunmalıdırlar. Bunlar geliştirilecek olursa ileride değerlerin duygularına rahatça sahip olabilir ve olmalıdır da (Yavuz,1994:s.235).

Çocuk, yaptığı davranışların sonucunu, diğer insanlar üzerindeki etkisini önceden hesaba katan bir görüş açısı geliştirme yönünde de eğitilmelidir. Yani diğer insanlar onun hayatına, onun da bu insanların hayatlarına ne biçim etkide bulunduğu farkına varmalıdır. Bu yöndeki yetiştirme biçimi, onun ileriye görme ve yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmesine imkan sağlayacaktır. Bu amaçla çocuğu, hep başkalarının duygu ve düşüncelerini dikkate alması, kendi davranışlarının sonuçlarını düşünmesi yönünde cesaretlendirmek gerekmektedir. Böylesi bir tutum, çocuğun kendi iç disiplininin

gelişmesi için çok önemlidir. Ana-baba ve eğitimciler açısından bu oldukça zahmetli bir süreçtir; acele ve telaşa kapılmadan sabır ve dikkatle ancak uzun yıllar içerisinde başarılacak bir sonuçtur. Kendini kontrol duygusu bu şartlarda tam bir gelişme gösterir.

Ayrıca, iyi bir vicdan gelişimi için, çocuğu düşündürmeye, vicdan muhasebesine itecek, ona, bir başkasının yerine kendisini koyabilecek, başkalarının çektiği acıyı taddırabilecek dini ve ahlaki hikayeler anlatmak, günümüzde yaşanan olaylardan örnekler vermek gerekmektedir. Bu tür tarihi ve günlük hayatta rastlanan dikkat çekici olayların, anne babalarca ailede çocuklara ve öğretmenlerce sınıflarda öğrencilere anlatılması ve beraberce tartışılması, onları kendi davranışları üzerinde de vicdan muhasebesine götürecektir, kötü davranışlarda bulunmaktan alıkoyacaktır (Peker, 1998:224).

#### **1.4 İlgili Araştırmalar**

Şahin(2007) tarafından yapılan “ilköğretim okullarında zorbalık davranışlarının azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması” adlı çalışmanın amacı empati eğitim programının ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencileri arasında görülen zorbalık davranışları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıfta zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin empatik becerilerini geliştirerek, yaptığı olumsuz davranışları fark etmeleri, bu davranışlara uğrayan arkadaşlarına karşı empati geliştirmeleri, farklı duygularına ilişkin duyarlılık geliştirmeleri ve prososyal davranışlarda bulunmaları amaçlanmıştır.

Araştırmada, empati eğitimi ile zorba davranışlar sergileyen ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, empatik beceri geliştirerek olumsuz davranışlarını fark ettikleri, zorba davranışlara uğrayan arkadaşlarına karşı empati geliştirdikleri, arkadaşlarının duygularına karşılık duyarlılık sergiledikleri ve özsaygılarını yükselttikleri sonucuna ulaşılmıştır (Şahin, 2007).

Alver (1998) tarafından yapılan “Bireylerin Uyum Düzeyleri ve Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmada bireylerin uyum düzeyleri ile empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkiler, cinsiyet ve öğrenim alanı(fen ve sosyal) değişkenleriyle birlikte incelenmiştir.

Araştırmada kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyleri ile empatik beceri arasında istatistiksel olarak bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları, kişisel uyumun alt boyutları olan “kendini gerçekleştirme”, “duygusal kararlılık”, “nevrotik eğilimler”, “psikotik belirtiler” ile empati becerisi arasında önemli bir ilişkinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulguları sosyal boyutun boyutları olan “aile ilişkileri”, sosyal ilişkiler”, “sosyal normlar”, “anti-sosyal normlar” ile empatik beceri arasında önemli bir ilişkinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulguları öğrenim alanlarının ve cinsiyet farklılığının empati beceri ve genel uyum düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Rehber(2007) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi” adlı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, empatik eğilim düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin puanları ile çatışma çözme davranışı ölçeğinin saldırganlık ve problem çözme alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır.

Araştırmada empatik eğilim düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin çatışma çözme saldırganlık ve problem çözme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bir diğer deyişle; empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise problem çözme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Empatik eğilim ve çatışma çözme alt boyutlarından saldırganlık ve problem çözme açısından kız ve erkek öğrenciler arasında fark bulunmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek empatik eğilim düzeyine ve daha yüksek problem çözme düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla çatışma çözme davranışı saldırganlık alt boyutu daha yüksek çıkmıştır. Görüşmelerde de erkek öğrenciler genellikle çatışma çözmeyi kavgaları, küslükleri bitirme olarak ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin buldukları sınıf ve sosyo ekonomik düzey açısından empatik eğilimde ve çatışma çözmeye bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sadece öğrencilerin



buldukları sosyo ekonomik düzey çatışma çözme davranışı saldırganlık alt boyutunda anlamlı fark yaratmıştır.

Strayer ve Roberts (2004), beş yaşındaki çocukların empati gelişimlerini, öfke ve saldırganlık ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmanın amacı, empati, öfke ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi anlayabilmenin, çocuklardaki saldırganlık düzeylerini anlama ve çözümlemede bulgular sunmaktır. Çalışma grubu beş yaşında 24 çocuktan oluşmuş ve bu grubun yarısı kız yarısı erkek olarak seçilmiştir. Çalışmada, kız çocuklarının erkek yaşlılarına göre empati duyguları daha çok gelişmiştir. Erkek çocuklar ise kız yaşlılarına göre öfkeli ve saldırgan oldukları, empati yetisi daha çok gelişmiş çocuğun daha az öfkeli, daha az saldırgan olduğu, daha az oyuncak kavgası yaptığı ve daha çok sosyal ilişkilerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt Şahin, 2007).

## BÖLÜM 2: YÖNTEM

### 2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin empati beceri düzeyleri ile ahlaki davranış düzeyleri tespit edilerek, bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada *ilişkisel tarama modeli* kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005: 77).

### 2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde Eyüp ve Kağıthane ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı kamu ilköğretim okullarında eğitim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Örneklem seçiminde iki ilçede bulunan ilköğretim okulları mahallelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre üç sınıfa ayrılmıştır. Sınıflama yapılırken ilçe milli eğitim müdürlüklerinden de bilgi alınmıştır. Bu yöntemi kullanmada amaç üç farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilere ulaşmaktır. Bu okullar arasından sosyo-ekonomik düzeyi farklı toplam 6 ilköğretim okulu belirlenmiştir.

• Şehirli ve varlıklı ailelerin çocuklarının yoğun olduğu devlet okulları ve buldukları bölgeler:

Şehit Öğretmenler İlköğretim Okulu (Eyüp)

Atatürk İlköğretim Okulu(Kağıthane)

• Orta gelirli ailelerin çocuklarının yoğun olduğu okullar ve buldukları bölgeler:

Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu (Eyüp)

Harmantepe İlköğretim Okulu ( Kağıthane)

• Düşük gelirli ailelerin çocuklarının yoğun olarak bulunduğu okullar ve buldukları bölgeler

Kılıçaslan İlköğretim Okulu(Eyüp)

Merkez İlköğretim Okulu(Kağıthane)

Araştırmanın örneklemini, belirtilen ilköğretim okullarında öğrenim gören 136'sı kız 124'ü erkek toplam 260 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama yapılan ilköğretim

okullarının listesi ve okullarda araştırmaya katılan öğrenci sayıları tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1: Uygulama Yapılan Okullar ve Öğrenci Dağılımının Frekans ve Yüzde Değerleri**

İlköğretim Okulu	N	Yüzde
Şehit Öğretmenler İlköğretim Okulu	37	% 14
Atatürk İlköğretim Okulu	48	% 19
Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	40	% 15
Harmantepe İlköğretim Okulu	50	% 19
Kılıçaslan İlköğretim Okulu	41	% 16
Merkez İlköğretim Okulu	44	% 17
	260	% 100

### 2.3 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada yedi farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan biri öğrencilerin empati beceri düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır. Bu araç Bryant(1982) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz- Yüksel(2003) tarafından türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır. Diğer ölçekler ise araştırmacı tarafından öğrencilerin ahlaki davranış düzeylerini ölçmek için hazırlanan “Adaletli Davranış Ölçeği”, “Saygılı Davranış Ölçeği”, “Sabırlı Davranış Ölçeği”, “Yardımsever Davranış Ölçeği”, “Dürüst Davranış Ölçeği”, “Saygılı Davranış Ölçeği”dir. Bu ölçekler kullanılarak, öğrencilerin empati beceri düzeyleri ile ahlaki davranış düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesinin ilk aşamasında ahlaki davranışları ölçen araçlar (Koruklu, 1998; Dilmaç, 1999; Akbaş, 2004) incelenmiştir. Sonraki aşamada ise belirlenen ahlaki davranışları ölçecek ifadeleri yazmak amacıyla ilgili kaynaklara başvurularak (Helik, 2003; Perese, 2003; Hayat Bilgisi Dersi ve Sosyal Bilgiler Dersi Ders Kitapları(Koza ve Okyay yayıncılık), 2008) her ahlaki davranışı ölçebilecek ifadeler yazılmıştır. Ölçeklerin ön çalışması araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra danışman öğretim üyesine takdim edilmiştir. Danışman öğretim üyesi yaptığı ön incelemeden sonra bazı düzeltme tavsiyeleriyle birlikte maddelerin gözden geçirilmesi

için iade etmiştir. Yapılan düzeltme ve düzenlemelerden sonra maddeler tekrar incelenmek üzere danışman öğretim üyesine sunulmuştur. Son olarak öğretim elemanı ile birlikte sorular üzerinde tartışmalar yapılmak suretiyle yeni bir şekil ve muhteva kazandırıldıktan sonra araştırma kapsamına alınmayan iki okulda ön uygulama / deneme uygulaması yapılmıştır. İlk uygulamanın amacı, ölçme aracının güvenilirlik düzeyini ve faktörlerini (yapı geçerliği) belirlemektir. Toplam 260 kişilik bir öğrenci grubuna yapılan ön uygulama sonucunda öğrencilerce net anlaşılamayan ya da ölçme tekniği açısından uygun olmadığı tespit edilen maddeler ölçeklerden çıkarılmış, bu alanda araştırma yapmış kişilerin ve tez danışmanının da yardımıyla ölçeklere son şekli verilmiştir.

## **2.4 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada yedi farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Öğrencilerin empati beceri düzeylerini ölçmek için “Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araç Bryant(1982) tarafından geliştirilmiş Yılmaz-Yüksel(2003) tarafından türkçe’ye uyarlanarak yeniden düzenlenmiştir. Öğrencilerin ahlaki davranış düzeylerini ölçmek için araştırmacı tarafından “Yardımsever Davranış Ölçeği”, “Dürüst Davranış Ölçeği”, “Adaletli Davranış Ölçeği”, “Sabırlı Davranış Ölçeği”, “Hoşgörülü Davranış Ölçeği”, “Saygılı Davranış Ölçeği” geliştirilmiştir.

### **2.4.1 Empati Beceri Ölçeği**

Bryant tarafından geliştirilen Empati Beceri Ölçeği Mehrabian&Epstein (1972)’in Yetişkinler için Empati ölçeğinden adapte edilmiştir. Bryant’ın adapte ettiği ölçek , 22 maddelik, kendini anlatma(self-report) ve kağıt-kalem ölçeğidir. Bryant’ın çocuklar için olan ölçeği gruplara ve bireylere uygulanmış ve bütün durumlarda yüksek puanın daha fazla empatiyi yansıtmakta olduğu görülmüştür (Yılmaz-Yüksel, 2004: 346).

#### **2.4.1.1 Çocuklar İçin Empati Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması**

Çocuklar için Empati Ölçeği (Bryant, 1982) öncelikle Yılmaz ve İngilizce ’yi kullanma deneyimi olan iki kişi tarafından ayrı ayrı Türkçe’ye çevrilmiştir. Bu çeviriler esas ölçekle doğruluk ve anlamlılık açısından yeniden karşılaştırılmıştır. Ölçeğin bazı maddelerinde anlama bağlı kalınarak uygun görülen ifade değişiklikleri yapılmıştır.

#### **2.4.1.2 Güvenirlik Çalışmaları**

Yurt dışında çocuklar için empati ölçeğinin güvenilirliğini bulmak için testin tekrarı ve Cronbach Alpha yöntemi ile iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İki hafta ara ile yapılan testin tekrarı yöntemi ile birinci, dördüncü ve yedinci sınıflara uygulama yapılmıştır. Elde edilen güvenilirlik katsayıları birinci sınıflar için  $r=.54$ , dördüncü sınıflar için  $r=.81$ , yedinci sınıflar için ise  $r=.83$  olarak bulunmuştur.

Türkiye’de yapılan güvenilirlik katsayısının hesaplanması ile elde edilen güvenilirlik katsayıları birinci sınıflarda  $.54$ , dördüncü sınıflarda  $.68$ , yedinci sınıflarda ise  $.79$  olarak bulunmuştur (Yılmaz-Yüksel, 2004:346-347).

Türkiye’de yapılan güvenilirlik çalışmasında çocuklar için empati ölçeği araştırmacı tarafından 89 dördüncü sınıf öğrencisine iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı  $r=.69$  olarak bulunmuştur.

237 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanan çocuklar empati ölçeğinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı  $.70$  olarak bulunmuştur (Yılmaz-Yüksel, 2004:346-347).

#### **2.4.1.3 Geçerlilik çalışmaları**

Bryant(1982), yurt dışında yapmış olduğu geçerlik çalışmalarında çeşitli ölçme araçlarını kriter olarak kullanmıştır. Birinci sınıflarda Feshbach ve Roe’nun empati ölçeğini kullanarak benzer ölçekler arasında  $.05$  düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yedinci sınıflar için de Mehrabian ve Epstein’in empati ölçeğini kullanmıştır. Bu ölçekle çocuklar için empati ölçeği arasında ise  $.001$  düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Türkiye’de yapılan geçerlik çalışmasında ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını görmek, yani madde indirgeme amacıyla uygulanır. Böylece aynı faktörü ölçen maddeler bir araya toplanarak oluşan gruba maddelerin içeriğine göre bir ad vermeye çalışılır. Faktör analizi ayrıca bir aracın tek boyutlu olup olmadığını test etmek amacıyla da kullanılmaktadır. Faktör analizi sonuçlarını değerlendirmede temel ölçüt ölçekte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki korelasyonlar olarak yorumlanabilen faktör yükleridir. Faktör yüklerinin

yüksek olması, değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğinin bir göstergesi olarak görülür. Bu çalışmada 22 maddeden oluşan ölçek üzerinde temel bileşenler analizi yapılmış ve tek faktörlü çözüm aranmıştır. Toplam varyansın % 14.791'ini açıklayan birinci faktör yükünün 3'ün üzerinde olduğu bulunmuştur. Maddelerin faktör yüklerinin büyük ölçüde birinci faktörde yoğunlaştığı anlaşılmıştır. Buna göre .245 ve daha yukarı faktör yüküne sahip maddeler seçilmiştir. İki maddenin ise ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu iki maddeden 10. maddenin faktör yükü .245 sınırının altında olduğundan (.156) ölçekten çıkarılmıştır. 7. madde ise birinci faktörde -.150 faktör yüküne sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu biçimiyle ölçek 20 maddeden oluşmuştur (Yılmaz-Yüksel, 2004:347).

#### **2.4.2 Adaletli Davranış Ölçeği**

Adaletli Davranış Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında araştırmacı tarafından yazılan ifadeler düzenlenerek bir ölçme aracı haline getirilmiştir. 13 maddeden oluşan ölçek araştırma kapsamına alınmayan iki okulda 260 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen bulgular SPSS paket 16.0 programına aktararak anlamlandırılmıştır.

Maddelerin puanlanması ölçeğin ilk halinin denemesinde olduğu gibi “her zaman” (5) seçeneğinden “hiçbir zaman” (1) seçeneğine doğru şekilde, olumsuz maddelerin puanlanmasında ise tam tersi bir yol izlenmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizinin amacı ölçeğin yeni boyutlarını belirlemek ve değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktörler bulmaktır (Büyüköztürk, 2002). Temel bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de ölçeğin 2 faktörden oluştuğu anlaşılacakla birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde edilememiştir. Bu nedenle maddelerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddelerin bulunması ve faktörlerin daha kolay yorumlanmasını sağlamak amacıyla 2 faktörlük sonuç döndürmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla oblimin döndürme metodu kullanılmıştır. Döndürme sonrasında, tablo 2'deki faktör yapısı elde edilmiştir. Tüm yükleme değerlerinin 0,5'den yüksek olması ve birden fazla faktör üzerinde yüksek yükleme bulunmaması güçlü bir yapının elde edildiğini göstermektedir.

**Tablo 2: Adaletli Davranış Ölçeği Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları**

Madde	(Döndürme sonrası yük değeri)		
	(Communalities) Ortak varyansı	Faktör 1	Faktör 2
M9	,588	,763	
M12	,551	,727	
M13	,529	,727	
M3	,494	,687	
M7	,404	,635	
M10	,394	,617	
M4	,356	,575	
M1	,308	,555	
M5	,496		,674
M11	,439		,663
M6	,363		,579
M2	,329		,556
M8	,287		,533

Faktör analizi sonuçlarına göre Adaletli Davranış Ölçeği'nin iki faktörlü olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçeğin geliştirilmesi sırasında dikkate alınan boyutların oluştuğunu göstermektedir. Sekiz maddeden oluşan birinci faktör "Bencil Davranmama" olarak adlandırılmıştır. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,555-0,763 arasında değişmektedir. Ölçeğin ikinci faktörü beş maddeden oluşmaktadır. "Başkalarının Haklarını Gözetme" olarak adlandırılmıştır. Faktörde bulunan maddelerin yük değerleri 0,533-0,674 arasında değişmektedir. Sonuç olarak, iki faktör ve 13 maddeden oluşan bir ölçeğe ulaşılmıştır.

Aşağıda verilen tablo 3 incelendiğinde Adaletli Davranış Ölçeği'nin birinci faktörünün ölçeğe ilişkin toplam varyansın yüzde 30,639'unu, ikinci, faktörün ise toplam varyansın yüzde 11,967'sini açıkladığı görülmektedir. İki faktörün açıkladığı toplam varyans ise 42,606'dır.

**Tablo 3: Adaletli Davranış Ölçeği Faktörleri ve Faktörlerin açıkladığı varyans oranları**

Faktör	Açıklanan varyans
1. Bencil davranmama	30,639
2.Başkalarının Haklarını Gözetme	11,967
Toplam	42,606

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Adaletli Davranış Ölçeği'nin birinci boyutunun güvenilirlik düzeyi ,809, ikinci boyutunun güvenilirlik düzeyi ,562 olarak bulunmuştur. Adaletli Davranış Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ise ,772'dir.

**Tablo 4: Adaletli Davranış Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

Cronbach's Alpha	Madde sayısı
,772	13

### 2.4.3 Dürüst Davranış Ölçeği

Dürüst Davranış Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında araştırmacı tarafından yazılan ifadeler düzenlenerek bir ölçme aracı haline getirilmiştir. 16 maddeden oluşan ölçek araştırma kapsamına alınmayan iki okulda 260 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Ölçeğin yeni boyutlarını ortaya koymak ve uzman görüşleri sonucunda oluşan boyutların işlerliğini ortaya çıkarmak için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizinin amacı hazırlanan ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu amaçla oblimin döndürmeli faktör analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 5'te verilmiştir.



**Tablo 5: Dürüst Davranış Ölçeği Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları**

Madde	(Döndürme Sonrası Yük Değeri)	
	(Communalities) Ortak varyansı	Faktör 1
M9	,543	,737
M11	,524	,724
M1	,492	,702
M13	,447	,669
M15	,437	,661
M12	,429	,655
M2	,417	,646
M14	,378	,615
M5	,356	,597
M10	,356	,596
M4	,273	,523
M6	,173	,416
M8	,118	,344
M7	,116	,341
M3	,106	,326

Dürüst Davranış Ölçeği'nin hazırlanması sırasında dikkate alınan tek boyut faktör analizi sonuçları tarafından doğrulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonunda ölçek tek faktörlü çıkmıştır. Faktör yükü 0,30'dan düşük olan bir madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin tek faktörü "dürüst davranma" olarak adlandırılmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin yükleri 0,326- 0,737 arasında değişmektedir. Sonuç olarak tek faktör ve 15 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir.

Aşağıda verilen tablo 6 incelendiğinde Dürüst Davranış Ölçeği'nin tek faktörünün ölçeğe ilişkin toplam varyansı 34,438'dir.

**Tablo 6: Dürüst Davranış Ölçeği Faktörleri ve Faktörlerin açıkladığı varyans oranları**

Faktör	Açıklanan varyans
1. Dürüst Davranma	34,438
Toplam	34,438

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Dürüst Davranış Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ise ,834'dür.

**Tablo 7: Dürüst Davranış Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

Cronbach's Alpha	Madde sayısı
,834	15

#### 2.4.4 Hoşgörülü Davranış Ölçeği

Hoşgörülü Davranış Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında araştırmacı tarafından "tercihlere saygı", "affedicilik" ve "anlayışlılık" boyutlarını ölçmek amacıyla yazılan ifadeler bir ölçek haline getirilmiştir. 13 maddeden oluşan ölçek araştırma kapsamına alınmayan iki okulda 260 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen bulgular SPSS paket programına aktarılarak anlaşılmıştır.

Ölçeğin yeni boyutlarını ortaya koymak ve uzman görüşleri sonucunda oluşan boyutların işlevliğini ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizinden amaç, hazırlanan ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu amaçla döndürmeli faktör analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 8'de verilmiştir. Yapılan faktör analizi sonuçları hoşgörü ölçeğinin iki faktörlü olduğunu göstermiştir. Ölçeğin hazırlanması sırasında dikkate alınan üç boyut faktör analizi sonuçları tarafından doğrulanmamıştır. Hoşgörülü Davranış Ölçeği'nin birinci faktörü 9 maddeden oluşmaktadır. Tercihlere saygı ve affedicilik boyutlarını ölçmek amacıyla hazırlanan maddelerin bu faktörü oluşturduğu görülmektedir. Bulunan maddelerin yük

değerleri 0.434-0,788 arasında değişmektedir. Elde edilen faktöre “Başkalarının yanlışlarına ve tercihlerine tahammül gösterme” ismi verilmiştir. Ölçeğin ikinci faktörü dört maddeden oluşmaktadır. “Anlayışlılık” boyutlarını ölçmek amacıyla hazırlanan maddelerin bu faktörü oluşturduğu görülmektedir. Elde edilen faktör “Çevresindekilere Anlayışlı Davranma” olarak adlandırılmıştır. Faktörde bulunan maddelerin yük değerleri 0,428-0,737 arasında değişmektedir. Sonuç olarak iki faktör ve 13 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir.

**Tablo 8: Hoşgörülü Davranış Ölçeği Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları**

Madde	(Döndürme sonrası yük değeri)		
	(Communalities) Ortak varyansı	Faktör 1	Faktör 2
M1	,626	,788	
M2	,606	,778	
M3	,574	,757	
M5	,502	,688	
M8	,206	,434	
M9	,252	,478	
M10	,470	,685	
M12	,239	,482	
M4	,183		,428
M6	,449		,665
M7	,268		,514
M11	,546		,737
M13	,430		,655

“Hoşgörülü Davranış Ölçeği” iki faktörden meydana gelmiştir. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın yüzde 28,901’ni, ikinci faktör ise toplam varyansın yüzde 12,236’sını açıklamaktadır. İki faktörün açıkladığı toplam varyans ise yüzde 41,138’dir.

**Tablo 9: Hoşgörülü Davranış Ölçeği Faktörleri ve Faktörlerin açıkladığı varyans oranları**

Faktör	Açıklanan varyans
1.Başkalarının Yanlışlarına ve Tercihlerine Tahammül Gösterme	28,901
2. Çevresindekilere Anlayışlı Davranma	12,236
Toplam	41,138

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Hoşgörülü Davranış Ölçeği'nin birinci boyutunun güvenilirlik düzeyi ,772, ikinci boyutunun güvenilirlik düzeyi ,576 olarak bulunmuştur. Hoşgörülü Davranış Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ise ,741'dir.

**Tablo 10: Hoşgörülü Davranış Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

Cronbach's Alpha	Madde sayısı
,741	13

#### **2.4.5 Sabırlı Davranış Ölçeği**

Sabırlı Davranış Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında araştırmacı tarafından yazılan ifadeler düzenlenerek bir ölçme aracı haline getirilmiştir. 10 maddeden oluşan ölçek araştırma kapsamına alınmayan iki okulda 260 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen bulgular SPSS paket programına aktararak anlamlandırılmıştır.

Ölçeğin yeni boyutlarını ortaya koymak ve uzman görüşleri sonucunda oluşan boyutların işlevliliğini ortaya çıkarmak için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizinin amacı hazırlanan ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu amaçla oblimin döndürmeli faktör analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11: Sabırlı Davranış Ölçeği Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları**

Madde	(Döndürme sonrası yük değeri)		
	(Communalities) Ortak varyansı	Faktör 1	Faktör 2
M1	,407	,632	
M2	,420	,646	
M3	,469	,668	
M6	,240	,477	
M7	,278	,520	
M10	,265	,515	
M4	,669		,818
M5	,603		,772
M8	,291		,524
M9	,557		,735

Yapılan faktör analizi sonunda ölçek iki faktörlü çıkmıştır. Ölçeğin birinci faktörü “başkalarına sabır gösterme” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin birinci faktöründe bulunan maddelerin yükleri 0,477- 0,668 arasında değişmektedir. Ölçeğin ikinci faktörü “kendine hakim olma” olarak adlandırılmıştır. Faktörde bulunan maddelerin yükleri 0,524-0,818 arasında değişmektedir. Sonuç olarak iki faktör ve 10 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

Sabırlı Davranış Ölçeği iki faktörden meydana gelmektedir. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın yüzde 29,220’sini, ikinci faktör ise toplam varyansın yüzde 12,763’ünü açıklamaktadır. İki faktörün açıkladığı toplam varyans ise yüzde 41,983’tür.

**Tablo 12: Sabırlı Davranış Ölçeği Faktörleri ve Faktörlerin açıkladığı varyans oranları**

Faktör	Açıklanan varyans
1. Başkalarına Sabır Gösterme	29,220
2. Kendine Hakim Olma	12,763
Toplam	41,983

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Sabırlı Davranış Ölçeği'nin birinci boyutunun güvenilirlik düzeyi ,540, ikinci boyutunun güvenilirlik düzeyi ,686 olarak bulunmuştur. Sabırlı Davranış Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ise ,679'dur.

**Tablo 13: Sabırlı Davranış Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

Cronbach's Alpha	Madde sayısı
,679	10

#### **2.4.6 Saygılı Davranış Ölçeği**

Saygılı Davranış Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında araştırmacı tarafından yazılan ifadeler düzenlenerek bir ölçme aracı haline getirilmiştir. 17 maddeden oluşan ölçek araştırma kapsamına alınmayan iki okulda 260 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Ölçeğin yeni boyutlarını ortaya koymak ve uzman görüşleri sonucunda oluşan boyutların işlevliğini ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizinden amaç, hazırlanan ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu amaçla oblimin döndürmeli faktör analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14: Saygılı Davranış Ölçeği Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları**

Madde	(Döndürme sonrası yük değeri)		
	(Communalities) Ortak varyansı	Faktör 1	Faktör 2
M2	,551	,728	
M5	,512	,714	
M6	,462	,678	
M7	,253	,478	
M8	,486	,685	
M10	,477	,672	
M12	,512	,656	
M14	,464	,646	
M15	,320	,493	
M17	,408	,615	
M1	,397		,626
M3	,400		,627
M4	,377		,595
M9	,360		,595
M11	,706		,828
M13	,485		,694
M16	,290		,501

Yapılan faktör analizi sonuçları Saygılı Davranış Ölçeği'nin iki faktörlü olduğunu göstermiştir. Ölçeğin hazırlanması sırasında dikkate alınan üç boyut faktör analizi sonuçları tarafından doğrulanmamıştır. Saygı ölçeğinin birinci faktörü 10 maddeden oluşmaktadır. Bulunan maddelerin yük değerleri 0,478-0,728 arasında değişmektedir. Elde edilen faktör “çevredekileri önemseme/dikkate alma” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin ikinci faktörü yedi maddeden oluşmaktadır. Faktörde bulunan maddelerin yük değerleri 0,501-0,828 arasında değişmektedir. Elde edilen faktöre “kaba davranışlarda bulunmama” ismi verilmiştir. Sonuç olarak iki faktör ve 17 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir.

Aşağıda verilen tablo 15 incelendiğinde Saygılı Davranış Ölçeği birinci faktörünün ölçeğe ilişkin toplam varyansın yüzde 35,517'sini, ikinci faktörün ise toplam varyansın yüzde 8,367'ini açıkladığı görülmektedir. İki faktörün açıkladığı toplam varyans ise 43,884'dür.

**Tablo 15: Saygılı Davranış Ölçeği Faktörleri ve Faktörlerin açıkladığı varyans oranları**

Faktör	Açıklanan varyans
1.Çevredekileri önemseme/dikkate alma	35,517
2. Kaba Davranışlarda Bulunmama	8,367
Toplam	43,884

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Saygılı Davranış Ölçeği'nin birinci boyutunun güvenilirlik düzeyi ,839, ikinci boyutunun güvenilirlik düzeyi ,768 bulunmuştur. Saygılı Davranış Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ise ,880'dir.

**Tablo 16: Saygılı Davranış Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

Cronbach's Alpha	Madde sayısı
,880	17

### 2.3.7 Yardımsever Davranış Ölçeği

Yardımsever Davranış Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında araştırmacı tarafından yazılan ifadeler bir ölçek haline getirilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçek araştırma kapsamına alınmayan iki okulda 260 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen bulgular SPSS paket programına aktarılarak anlaşılmıştır.

Ölçeğin yeni boyutlarını ortaya koymak ve uzman görüşleri sonucunda oluşan boyutların işlevliğini ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizinden amaç, hazırlanan ölçeğin tek ya da çok faktörlü olup olmadığının tespit



edilmesidir. Bu amaçla oblimin döndürmeli faktör analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 17’de verilmiştir. Yapılan faktör analizi sonuçları Yardımsever Davranış Ölçeği’nin üç faktörlü olduğunu göstermiştir. Ölçeğin hazırlanması sırasında dikkate alınan üç boyut faktör analizi sonuçları tarafından doğrulanmış fakat istenilen faktör yapısı oluşmamıştır. Ölçekte hiçbir faktör yapısına uygun olmayan bir madde ölçekten çıkarılmıştır. Yardımsever Davranış Ölçeği’nin birinci faktörü yedi maddeden oluşmaktadır. Bulunan maddelerin yük değerleri 0,537-0,747 arasında değişmektedir. Elde edilen faktöre “Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme” ismi verilmiştir. Ölçeğin ikinci faktörü altı maddeden oluşmaktadır. Faktörde bulunan maddelerin yük değerleri 0,524-0,657 arasında değişmektedir. Elde edilen faktöre “Yardıma İhtiyacı Olanlarla İlgilenme” ismi verilmiştir. Ölçeğin üçüncü faktörü altı maddeden oluşmaktadır. Faktörde bulunan maddelerin yük değerleri 0,483-0,779 arasında değişmektedir. Elde edilen faktöre “Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelme” ismi verilmiştir. Sonuç olarak üç faktör ve 19 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir.

**Tablo 17: Yardımsever Davranış Ölçeği Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları**

Madde	(Döndürme sonrası yük değeri)			
	(Communalities) Ortak varyansı	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M5	,311	,537		
M8	,296	,519		
M9	,577	,747		
M10	,597	,764		
M13	,434	,597		
M17	,549	,691		
M18	,461	,634		
M3	,460		,644	
M6	,283		,524	
M7	,436		,589	
M12	,415		,614	
M14	,456		,657	
M16	,392		,619	
M1	,397			,583
M2	,398			,618
M4	,385			,555
M11	,307			,550
M15	,348			,483
M19	,624			,779

Aşağıda verilen tablo 18 incelendiğinde Yardımsever Davranış Ölçeği'nin birinci faktörünün ölçeğe ilişkin toplam varyansın yüzde 25,869'sını, ikinci faktörün ise toplam varyansın yüzde 8,725'ini üçüncü faktörün yüzde 6,381'ini açıkladığı görülmektedir. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise 40,975'dir.

**Tablo 18: Yardımsever Davranış Ölçeği Faktörleri ve Faktörlerin açıkladığı varyans oranları**

Faktör	Açıklanan varyans
1. Yardıma ihtiyacı olanlara yardım etme	25,869
2. Yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme	8,725
3.Yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelmeme	6,381
Toplam	40,975

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Yardımsever Davranış Ölçeği'nin birinci boyutunun güvenilirlik düzeyi ,773, ikinci boyutunun güvenilirlik düzeyi ,679, üçüncü boyutun ,686 olarak bulunmuştur. Yardımsever Davranış Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi ise ,813'tür.

**Tablo 19: Yardımsever Davranış Ölçeği Güvenirlik Düzeyi**

Cronbach's Alpha	Madde sayısı
,813	19

## 2.5 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında, örnekleme alınan okullardaki 5. sınıfa devam eden öğrencilere “Çocuklar İçin Empati Beceri Ölçeği” ile “Dürüst Davranış Ölçeği”, “Adaletli Davranış Ölçeği”, “Yardımsever Davranış Ölçeği”, “Hoşgörülü Davranış Ölçeği”, “Saygılı Davranış Ölçeği”, “Sabırlı Davranış Ölçeği” araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine ait bilgiler “Empati beceri Ölçeği”nde ayrılan kısma öğrenciler tarafından yazılmıştır. Araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek öğrencilerin kendileri hakkında doğru bilgi vermelerinin önemli olduğu, bilgilerin gizli tutulacağı vurgulanmıştır. Anketler istekli öğrencilere dağıtılmış,

anket doldurmak istemeyen öğrencilere uygulama yapılmamıştır. Ayrıca anketlerin bireysel olarak doldurulmasını sağlayacak önlemler alınmaya çalışılmıştır.

Ölçekler araştırmaya dahil olan okullardaki 5. sınıflara devam eden tüm öğrencilere sınıfta hali hazırda bulunan öğretmenlerin yardımıyla uygulanmıştır. Belirlenen okullarda ölçekler uygulandıktan sonra incelenmiş eksik cevaplanan ölçekler değerlendirilmeye alınmamıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak istatistiksel işlemler için hazır hale getirilmiştir.

## **2.6 Verilerin Analizi**

Araştırmanın genel amaçları doğrultusunda hazırlanan, “Empati Beceri Ölçeği” ve “Adaletli Davranış Ölçeği”, “Dürüst Davranış Ölçeği”, Saygılı Davranış Ölçeği”, “Yardımsever Davranış Ölçeği”, Sabırlı Davranış Ölçeği” ve Hoşgörülü Davranış Ölçeği”nden elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir.

İlk olarak ölçeklerden elde edilen veriler ve kişisel bilgiler birlikte bilgisayarda oluşturulan veri dosyasına aktarılmıştır. Empati beceri düzeyi yüksek ya da düşük olan öğrenci grubunu belirlemek üzere öncelikle öğrencilerin empati beceri düzeyi puanlarının ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değeri hesaplanmıştır. Bu verilerden hareketle ortalamanın 1 standart sapma altı ve 1 standart sapma üstü puanlar belirlenerek empati becerisi düşük ve yüksek düzeye sahip olanlar belirlenmiştir.

Ortalamalar arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmak ve ölçeklerden elde edilen verilerin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Verilerin analizinde önem düzeyi .05 olarak belirlenmiştir Test sonuçlarında  $p < 0,05$  olarak çıktığı takdirde grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark var demektir.  $p > 0,05$  ise grupların puan ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı anlaşılmaktadır.

Bilgilerin analizinde elde edilen sonuçlar, araştırmanın denencelerine cevap olabilecek bir düzen içinde tablolaştırılmış ve bulgular ve yorum bölümünde sunulmuştur.

### **BÖLÜM 3: BULGULAR ve YORUMLAR**

Bu bölümde ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin empati beceri düzeylerine ve cinsiyetlerine göre, Adaletli Davranış Ölçeği(Adaletli Davranma Düzeyi) ve ölçeğin alt boyutlarından (“Bencil Davranmama”, “Başkalarının Hakkını Gözetme”), Dürüst Davranış Ölçeği’nden (Dürüst Davranma Düzeyi), Hoşgörülü Davranış Ölçeği(Hoşgörülü Davranma Düzeyi) ve ölçeğin alt boyutlarından (“Başkalarının Yanlışlarına ve Tercihlerine Tahammül Gösterme”, “Çevresindekilere Anlayışlı Davranma”), Sabırlı Davranış Ölçeği(Sabırlı Davranma Düzeyi) ve ölçeğin alt boyutlarından(“Başkalarına Sabır Gösterme”, “Kendine Hakim Olma”) Saygılı Davranış Ölçeği (Saygılı Davranma Düzeyi) ve ölçeğin alt boyutlarından (“Çevresindekileri Dikkate Alma/Önemseme”, “Çevresindekilere Kaba Davranışlarda Bulunmama”), Yardımsever Davranış Ölçeği (Yardımsever Davranma Düzeyi) ve ölçeğin alt boyutlarından (“Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme”, “Yardıma İhtiyacı Olanlarla İlgilenme”, “Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelmeme”) aldıkları puanlar karşılaştırılmış, buna ilişkin bulgular tablolar şeklinde verilmiştir.

#### **3.1 EMPATİ BECERİ DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRENCİLERE UYGULANAN AHLAKİ DAVRANIŞ ÖLÇEKLERİ ve ÖLÇEKLERİN ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN BULGULAR**

##### **3.1.1 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Adaletli Davranış Ölçeği(Adaletli Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular:**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “adaletli davranma” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin adaletli davranma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Adaletli Davranış Ölçeği(Adaletli Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	124	56,94	8,651	166,221	-5,592	0,000*
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	136	61,66	3,837			

p< 0,01

\* Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 20 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 56,94, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 61,66'dır. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-5,592 p<0,01). Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine gözlenen bu farklılaşma, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin, empati beceri düzeyi düşük öğrencilere göre daha adaletli davranışlar sergilediklerinin bir göstergesi olabilir.

### **3.1.1.1 Empati Beceri Düzeyleri Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Adaletli Davranış Ölçeği “Bencil Davranmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “bencil davranmama” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin “bencil davranmama” düzeyleri puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21: Empatik Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Adaletli Davranış Ölçeği “Bencil Davranmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	124	35,72	6,336	151,488	-4,919	0,000
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	136	38,68	2,266			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 21 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 35,72, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 38,68’dir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-4,91 p<0,01). Bu farklılaşma, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilere göre davranışlarında daha çok kendilerini düşündüklerini ve daha bencil davranışlar sergilediklerini göstermektedir.

### **3.1.1.2 Empati Beceri Düzeyleri Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Adaletli Davranış Ölçeği “Başkalarının Hakkını Gözetme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular :**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “başkalarının hakkını gözetme” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin “başkalarının hakkını gözetme” düzeyleri puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22: Empati Beceri Düzeyleri Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Adaletli Davranış Ölçeği “Başkalarının Hakkını Gözetme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	124	21,21	4.000	222,234	-4,023	0,000
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	136	22,97	2,899			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 22 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 21,21 empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 22,97’dir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-4,023 p<0,01). Empati beceri düzeyi yüksek öğrencilere yönelik bu farklılaşma, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre başkalarının hakkını gözeterek daha adaletli davranışlar sergilediklerinin bir göstergesi olabilir.

### **3.1.2 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Dürüst Davranış Ölçeği (Dürüst Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular:**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “dürüst davranma düzeyleri” arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin dürüst davranma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 23’te verilmiştir.



**Tablo 23: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Dürüst Davranış Ölçeği(Dürüst Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	124	66,91	10,467	163,916	-5,187	,000
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	136	72,18	4,512			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 23 incelendiğinde empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 66,91, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 72,18'dir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-5,187 p<0,01). Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine gözlenen bu farklılaşma, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha dürüst davranışlar sergilediklerinin bir göstergesi olabilir.

### **3.1.3 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Hoşgörülü Davranış Ölçeği (Hoşgörülü Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular:**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “hoşgörülü davranma düzeyleri” arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin hoşgörülü davranma düzeyleri puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 24’te verilmiştir.

**Tablo 24: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Hoşgörülü Davranış Ölçeği (Hoşgörülü Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	124	56,87	9,388	171,311	-4,793	0,000
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	136	61,30	4,417			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 24 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 56,87, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 61,30'dur. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-4,79 p<0,01). Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine gözlenen bu farklılaşma, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin çevresindekilere daha hoşgörülü olduklarını göstermektedir.

### **3.1.3.1 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Başkalarının Yanlışlarına ve Tercihlerine Tahammül Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “başkalarının yanlışlarına ve tercihlerine tahammül gösterme düzeyleri” arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin “başkalarının yanlışlarına ve tercihlerine tahammül gösterme” düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 25’te verilmiştir.

**Tablo 25: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Başkalarının Yanlışlarına ve Tercihlerine Tahammül Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	124	35,76	6.53	147,697	-4.966	,000
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	136	38,82	2,17			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 25 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 35,76 empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 38,82’dir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-4,96 p<0,01). Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine gözlenen bu farklılaşma, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin başkalarının yanlışlarına ve tercihlerine daha tahammüllü olduklarının bir göstergesi olabilir.

### **3.1.3.2 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Çevresindekilere Anlayışlı Davranma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “çevresindekilere anlayışlı davranma” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin “çevresindekilere anlayışlı davranma” düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 26’da verilmiştir.

**Tablo 26: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Çevresindekilere Anlayışlı Davranma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	124	21,10	4,18	242,242	-2,838	,005
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	136	22,47	3,55			

p<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 26 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 21,10 empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 22,47’dir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-2,83 p<0,01). Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine gözlenen bu farklılaşma, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin çevresindekilere daha anlayışlı davranışlar sergilediklerini göstermektedir.

#### **3.1.4 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Sabırlı Davranış Ölçeği (Sabırlı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular:**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “sabırlı davranma” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin sabırlı davranma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Sabırlı Davranış Ölçeği(Sabırlı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	124	43,25	6,371	197,332	-5,177	0,000
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	136	46,66	3,814			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 27 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 43,25 empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 46,66'dır. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-4,385 p<0,01). Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine gözlenen bu farklılaşma, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha sabırlı davranışlar sergilediğinin bir göstergesi olabilir.

### **3.1.4.1 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Sabırlı Davranış Ölçeği “Başkalarına Sabır Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “başkalarına sabır gösterme” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin “başkalarına sabır gösterme düzeyi” puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 28: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Sabırlı Davranış Ölçeği “Başkalarına Sabır Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	124	25,55	4,171	220,925	-4,104	0,000
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	136	27,41	2,987			

p<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 28 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 25,55 empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 27,41’dir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-4,104 p<0,01). Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine gözlenen bu farklılaşma, empati beceri düzeyi yüksek olan başkalarına karşı daha sabırlı olduklarını göstermektedir.

#### **3.1.4.2 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Sabırlı Davranış Ölçeği “Kendine Hakim Olma ” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “kendine hakim olma düzeyleri” arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin kendilerine hakim olma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 29’da verilmiştir.

**Tablo 29: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Sabırlı Davranış Ölçeği “Kendine Hakim Olma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	124	17,69	3,561	175,313	-4,385	,000
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	136	19,24	1,749			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 29 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 17,69 empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 19,24’tür. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-4,385 p<0,01). Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine gözlenen bu farklılaşma, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin kendilerine hakim olarak daha sabırlı davrandıklarını göstermektedir.

### **3.1.5 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Saygılı Davranma Ölçeği (Saygılı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular:**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “çevresindekilere saygılı davranma” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin çevresindekilere saygılı davranma düzeyleri puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 30’da verilmiştir.

**Tablo 30: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Saygılı Davranma Ölçeği (Saygılı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	124	77,14	10,530	149,827	-5,656	,000
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	136	82,77	3,652			

p<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 30 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 77,14 empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 82,77'dir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-5,656 p<0,01). Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine gözlenen bu farklılaşma, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin çevresindekilere daha saygılı davranışlar sergilediklerini göstermektedir.

### **3.1.5.1 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Saygılı Davranma Ölçeği “Çevresindekileri Dikkate Alma/Önemseme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “çevresindekileri dikkate alma/önemseme” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin “çevresindekileri dikkate alma/önemseme” düzeyleri puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 31'de verilmiştir.



**Tablo 31: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Saygılı Davranma Ölçeği “Çevresindekileri Dikkate Alma/Önemseme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	124	45,58	6,549	153,606	-5,231	,000*
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	136	48,85	2,429			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 31 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 45,58 empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 48,85’tir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-5,231 p<0,01). Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine gözlenen bu farklılaşma, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin çevresindekileri önemseyerek daha saygılı davranışlar sergilediklerinin bir göstergesi olabilir.

### **3.1.5.2 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Saygılı Davranış Ölçeği “Kaba Davranışlarda Bulunmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “kaba davranışlarda bulunmama düzeyleri” arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin çevresindekilere kaba davranışlarda bulunmama düzeyleri puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 32’de verilmiştir.

**Tablo 32: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Saygılı Davranma Ölçeği “Kaba Davranışlarda Bulunmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-testi sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	124	31,55	5,025	153,857	-4,948	,000
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	136	33,92	1,872			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 32 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 31,55, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 33,92’dir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-4,948 p<0,01). Bu farklılaşma, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin çevresindekilere kaba davranışlarının daha fazla olduğunu göstermektedir.

### **3.1.6 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği (Yardımsever Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular:**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük /yüksek) göre “yardımsever davranma düzeyleri” arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin yardımsever davranma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 33’te verilmiştir.

**Tablo 33: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği (Yardımsever Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	68	74,98	10,130	173,152	-5,946	,000
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	89	80,93	4,862			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 33 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 74,98 empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 80,93'tür. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-5,94 p<0,01). Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine gözlenen bu farklılaşma, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha yardımsever davranışlar sergilediklerinin bir göstergesi olabilir.

### **3.1.6.1 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “yardıma ihtiyacı olanlara yardım etme” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin yardıma ihtiyacı olanlara yardım etme düzeyleri puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 34’te verilmiştir.

**Tablo 34: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	68	31,95	4,362	165,095	-4,910	,000
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	89	34,04	1,908			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 34 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 31,95 empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 34,04’tür. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-4,910 p<0,05). Empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine gözlenen bu farklılaşma, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin çevresinde yardıma ihtiyacı olan kişilere yardım etme davranışlarının daha fazla olduğunun bir göstergesi olabilir.

### **3.1.6.2 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlara İlgilenme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada “empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin “yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme ” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin yardıma ihtiyacı olanlara ilgilenme düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 35’te verilmiştir.

**Tablo 35: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlara İlgilenme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	68	24,96	5,81	199,788	-4,238	,000
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	89	27,52	3,55			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 35 incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 24,96 empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 27,52’dir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-4,238 p<0,05). Bu farklılaşma, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin çevresinde yardıma ihtiyacı olan kişilerle daha az ilgilendiklerinin bir göstergesi olabilir.

### **3.1.6.3 Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelmeme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:**

Araştırmada “öğrencilerin empati beceri düzeylerine (düşük/yüksek) göre “yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelmeme” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, empati beceri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelmeme düzeyleri puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 36’da verilmiştir.

**Tablo 36: Empati Beceri Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Öğrencilerin Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelmeme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Empati beceri düzeyi düşük</b>	124	27,50	3,316	175,146	-4,917	,000
<b>Empati beceri düzeyi yüksek</b>	136	29,12	1,625			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo incelendiğinde, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması 27,50, empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise 29,12’dir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-4,917 p<0,01). Bu farklılaşma, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin, empati becerisi yüksek öğrencilere göre çevresinde ihtiyacı olanları görmezden gelme davranışlarının daha fazla olduğunun bir göstergesi olabilir.

### 3.2 ÖĞRENCİ CİNSİYET BİLGİLERİ

Tablo 37’de araştırma kapsamına ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet bilgileri verilmiştir.

**Tablo 37: Öğrencilerin cinsiyet bilgileri**

Cinsiyet	N	%
<b>Kız</b>	136	%52
<b>Erkek</b>	124	%48
<b>Toplam</b>	260	%100

Tablo 37 incelendiğinde, öğrencilerin % 52’sinin kız, % 48’inin erkek olduğu görülmektedir.

### 3.3 ÖĞRENCİLERİN EMPATİ BECERİ DÜZEYLERİ İLE AHLAKİ DAVRANIŞ ve ALT BOYUT DÜZEYLERİNİN CİNSİYETLERİNE GÖRE DAĞILIMI

Bu bölümde ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki davranışlara sahip olma düzeyleri ve empati beceri düzeyleri insiyetleri göz önüne alınarak verilmiştir. Öğrencilerin empati beceri düzeyleri Bryant(1982) tarafından geliştirilmiş olan Yılmaz-Yüksel(2003) tarafından türkçe'ye uyarlanarak yeniden düzenlenen “Empati Beceri Ölçeği” ile öğrencilerin ahlaki davranışları araştırmacı tarafından geliştirilen “Adaletli Davranış Ölçeği”, “Saygılı Davranış Ölçeği”, “Hoşgörülü Davranış Ölçeği”, “Yardımsever Davranış Ölçeği”, “Sabırlı Davranış Ölçeği”, “Dürüst Davranış Ölçeği” ile ölçülmüştür. Yukarıda verilen ölçekler ile elde edilen verilerin öğrenci cinsiyetlerine göre değişip değişmediği t-testi ile tablolatırılmıştır.

#### 3.3.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Empati Beceri Düzeyi Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre empati beceri düzeyi puanları arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre empati beceri düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 38’de verilmiştir.

**Tablo 38: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Empati Beceri Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	35,86	2,918	246,983	3,491	,001
Erkek	124	34,51	3,289			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 38 incelendiğinde, kız öğrencilerin empati beceri düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması 35,86 erkek öğrencilerin empati beceri düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması ise 34,51’dir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine

bakılarak da görülebilir ( $t=-3,49$   $p<0,01$ ). Elde edilen bu bulgular kız öğrencilerin empati beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

### 3.3.2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Adaletli Davranış Ölçeği(Adaletli davranma düzeyi ) Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre “ adaletli davranma” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre adaletli davranma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 39’ da verilmiştir.

**Tablo 39: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Adaletli Davranış Ölçeği Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	60,47	5,201	201,663	2,535	,012
Erkek	124	58,25	8,394			

$p<0,05$

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo incelendiğinde, kız öğrencilerin adaletli davranma düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması 60,47, erkek öğrencilerin adaletli davranma düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması ise 58,25’tir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir ( $t=2,535$   $p<0,05$ ). Elde edilen bu bulgular kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha adaletli davranışlar sergilediklerini göstermektedir.

### 3.3.2.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Adaletli Davranış Ölçeği “Bencil Davranmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre “ bencil davranmama” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre bencil davranmama düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 40’da verilmiştir.



**Tablo 40: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Adaletli Davranış Ölçeği “Bencil Davranmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları:**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	38,06	3,67	203,487	2,717	,007
Erkek	124	36,40	5,84			

P<0,01

\*Anlamlı bir fark vardır.

Tablo 40 incelendiğinde, kız öğrencilerin bencil davranmama düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması 38,06 erkek öğrencilerin bencil davranmama düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması ise 36,40’tır. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu p değerine bakılarak da görülebilir (t=-2,717 p<0,01). Elde edilen bu bulgular erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre davranışlarında daha çok kendilerini düşündükleri ve bencil davrandıklarını göstermektedir.

### 3.3.2.2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Adaletli Davranış Ölçeği “Başkalarının Hakkını Gözetme” Alt Boyutu Puanlarına İlişki Bulgular

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre “başkalarının hakkını gözetme” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre başkalarının hakkını gözetme düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 41’de verilmiştir.

**Tablo 41: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Adaletli Davranış Ölçeği “Başkalarının Hakkını Gözetme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	22,40	3,282	242,428	1,248	,213
Erkek	124	21,84	3,865			

p>0,05

Tablo 41 incelendiğinde, kız öğrencilerin başkalarının hakkını gözetme düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması 22,40, erkek öğrencilerin başkalarının hakkını gözetme düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması ise 21,84'tür. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olmadığı p değerine bakılarak da görülebilir ( $t=1,248$   $p>0,05$ ). Araştırma bulguları öğrencilerin başkalarının hakkını gözeterek adaletli davranma düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişmediğini göstermektedir.

### 3.3.3 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dürüst Davranış Ölçeği(dürüst davranma düzeyi) Puanlarına ilişkin bulgular

Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre “ dürüst davranma düzeyleri ” arasında bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre dürüst davranma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 42’de verilmiştir.

**Tablo 42: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dürüst Davranış Ölçeğine ilişkin t-testi sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	70,61	6,99	224,350	1,903	,058
Erkek	124	68,62	9,52			

$p>0,05$

Tablo incelendiğinde, kız öğrencilerin dürüst davranma düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması 70,61 erkek öğrencilerin dürüst davranma düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması ise 68,62'dır. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olmadığı p değerine bakılarak da görülebilir ( $t=1,903$   $p>0,05$ ). Araştırma bulguları öğrencilerin dürüst davranma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

### 3.3.4 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörülü Davranış Ölçeği(Hoşgörülü Davranma düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre “ hoşgörülü davranma düzeyleri” arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin

cinsiyetlerine göre hoşgörölü davranma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 43'te verilmiştir

**Tablo 43: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörölü Davranış Ölçeği(Hoşgörölü Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	59,70	7,258	250,802	1,154	,249
Erkek	124	58,62	7,840			

$p > 0,05$

Tablo 43'te görüldüğü gibi, her iki grubun ortalamaları da yüksek seviyededir. Kızlar grubu ortalaması ( $\bar{X} = 59,70$ ), erkek öğrencilerin ise ( $\bar{X} = 58,62$ )'dir. Öğrencilerin hoşgörölü davranma düzeylerine ilişkin ortalamaları arasında farklılığı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi anlamlı çıkmamıştır ( $t = 1,154$ ,  $p > .05$ ). Elde edilen bulgular öğrencilerin hoşgörölü davranma düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişmediğini göstermektedir.

#### **3.3.4.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörölü Davranış Ölçeği “Başkalarının Yanlışlarına ve Tercihlerine Tahammül Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada “ öğrencilerin cinsiyetlerine göre “ başkalarının yanıışlarına ve tercihlerine tahammül gösterme” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre başkalarının yanıışlarına ve tercihlerine tahammül gösterme düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 44'te verilmiştir.

**Tablo 44: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Başkalarının Yanlışlarına Ve Tercihlerine Tahammül Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları:**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	37,86	4,508	238,990	1,660	,098
Erkek	124	36,82	5,471			

$p > 0,05$

Tablo 44’te görüldüğü gibi, her iki grubun ortalamaları da yüksek seviyededir. Kız öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}=37,86$ ), erkek öğrencilerin ise ( $\bar{X}=36,82$ )’dir. Öğrencilerin başkalarının yanlışlarına ve tercihlerine tahammül gösterme düzeyine ilişkin ortalamaları arasında farklılığı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi anlamlı çıkmamıştır ( $t=1,66$   $p > .05$ ). Elde edilen bulgular öğrencilerin başkalarının yanlışlarına ve tercihlerine tahammül gösterme düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişmediğini göstermektedir.

### **3.3.4.2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Çevresindekilere Anlayışlı Davranma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:**

Araştırmada “ öğrencilerin cinsiyetlerine göre “çevresindekilere anlayışlı davranma” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre çevresindekilere anlayışlı davranma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 45’te verilmiştir.

**Tablo 45: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Hoşgörülü Davranış Ölçeği “Çevresindekilere Anlayışlı Davranma” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Kız</b>	136	21,84	4,051	257,828	,097	,923
<b>Erkek</b>	124	21,79	3,78 9			

p>0,05

Tablo 45 incelendiğinde, kız öğrencilerin çevresindekilere anlayışlı davranma düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması 21,84, erkek öğrencilerin çevresindekilere anlayışlı davranma düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması ise 21,79’dur. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olmadığı p değerine bakılarak da görülebilir (t=,097 p>0,05). Elde edilen bulgular öğrencilerin anlayışlı davranma düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişmediğini göstermektedir.

### **3.3.5 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sabırlı Davranış Ölçeği(Sabırlı Davranma Düzeyi ) Puanlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre “sabırlı davranma düzeyleri” arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre sabırlı davranma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 46’da verilmiştir.

**Tablo 46: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sabırlı Davranış Ölçeği(Sabırlı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
<b>Kız</b>	136	45,63	4,592	224,957	1,833	,068
<b>Erkek</b>	124	44,37	6,222			

p>0,05

Tablo 46 incelendiğinde, kız öğrencilerin sabırlı davranma düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması, 45,63 erkek öğrencilerin sabırlı davranma düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması ise 44,37'dir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olmadığı p değerine bakılarak da görülebilir ( $t=1,833$   $p>0,05$ ). Elde edilen bulgular öğrencilerin sabırlı davranma düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişmediğini göstermektedir.

### 3.3.5.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sabırlı Davranış Ölçeği “Başkalarına Sabır Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre “başkalarına sabır gösterme” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre başkalarına sabır gösterme düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 47’de verilmiştir.

**Tablo 47: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sabırlı Davranış Ölçeği “Başkalarına Sabır Gösterme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları:**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	26,72	3,491	246,723	,858	,392
Erkek	124	26,32	3,945			

$p>0,05$

Tablo 47 incelendiğinde, kız öğrencilerin başkalarına sabır gösterme düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması 26,72, erkek öğrencilerin başkalarına sabır gösterme düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması ise 26,32'dir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olmadığı p değerine bakılarak da görülebilir ( $t=,858$   $p>0,05$ ). Elde edilen bulgular öğrencilerin başkalarına sabır gösterme düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişmediğini göstermektedir.

### 3.3.5.2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sabırlı Davranış Ölçeği “ Kendine Hakim Olma” Alt Boyutuna Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre “kendine hakim olma düzeyleri” arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin

cinsiyetlerine göre kendine hakim olma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 48’de verilmiştir

**Tablo 48. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sabırlı Davranış Ölçeği “Kendine Hakim Olma” Alt Boyutu Puanların İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	18,91	2,301	215,975	2,386	,018
Erkek	124	18,05	3,333			

$p > 0,05$

Tablo 48 incelendiğinde, kız öğrencilerin kendilerine hakim olma düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması 18,91 erkek öğrencilerin kendilerine hakim olma düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması ise 18,05’tir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olmadığı p değerine bakılarak da görülebilir ( $t=2,386$   $p > 0,05$ ). Elde edilen bu bulgular öğrencilerin kendilerine hakim olarak sabırlı davranma düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişmediğini göstermektedir.

### **3.3.6 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saygılı Davranış Ölçeği (Saygılı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular:**

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre “saygılı davranma” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre saygılı davranma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 49’da verilmiştir.

**Tablo 49: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saygılı Davranış Ölçeği (Saygılı Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	80,84	7,038	228,215	1,532	,127
Erkek	124	79,26	9,305			

$p > 0,05$

Tablo 49’da görüldüğü gibi, her iki grubun ortalamaları da yüksek seviyededir. Kızlar grubu ortalaması ( $\bar{X} = 80,84$ ) erkek öğrencilerin ise ( $\bar{X} = 79,26$ )’dır. Öğrencilerin saygılı davranma düzeylerine ilişkin ortalamaları arasında farklılığı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi anlamlı çıkmamıştır ( $t = 1,532$   $p > .05$ ). Elde edilen bulgular öğrencilerin saygılı davranma düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişmediğini göstermektedir.

### **3.3.6.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saygılı Davranış Ölçeği “Çevresindekileri Dikkate Alma/Önemseme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre “çevresindekileri dikkate alma/önemseme” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre çevresindekileri önemseme/dikkate alma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 50’de verilmiştir.



**Tablo 50: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saygılı Davranış Ölçeği “Çevresindekileri Dikkate Alma/Önemseme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	47,77	4,578	237,860	1,563	,119
Erkek	124	46,77	5,608			

$p>0,05$

Tablo 50 incelendiğinde, kız öğrencilerin çevresindekileri dikkate alma/önemseme düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması 47,77 erkek öğrencilerin çevresindekileri dikkate alma/önemseme düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması ise 46,77’dir. Bu iki ortalama arasında anlamlı bir fark olmadığı p değerine bakılarak da görülebilir ( $t=1,563$   $p>0,05$ ). Elde edilen bulgular öğrencilerin çevresindekileri önemseyerek saygılı davranma düzeylerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

### **3.3.6.2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saygılı Davranma Ölçeği “Kaba Davranışlarda Bulunmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre “çevresindekilere kaba davranışlarda bulunmama” düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre çevresindekilere kaba davranışlarda bulunma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 51’de verilmiştir.

**Tablo 51: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saygılı Davranış Ölçeği “Kaba Davranışlarda Bulunmama” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	33,07	3,217	219,765	1,183	,238
Erkek	124	32,49	4,530			

$p > 0,05$

Tablo 51’de görüldüğü gibi, her iki grubun ortalamaları da yüksek seviyededir. Kızlar öğrencilerin çevredekilere kaba davranışlarda bulunmama düzeyi ortalaması ( $\bar{X}=33,07$ ), erkek öğrencilerin ise ( $\bar{X}=32,49$ )’dur. Öğrencilerin çevresindekilere kaba davranışlarda bulunmama düzeylerine ilişkin ortalamaları arasında farklılığı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi anlamlı çıkmamıştır ( $t=1,18$   $p > .05$ ). Elde edilen bulgular öğrencilerin çevresindekilere kaba davranışlarda bulunmama düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişmediğini göstermektedir.

### **3.3.7 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği (Yardımsever Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre “yardımsever davranma düzeyleri” arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre yardımsever davranma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 52’de verilmiştir.

**Tablo 52: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği(Yardımsever Davranma Düzeyi) Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	79,00	7,15	228,409	1,826	,069
Erkek	124	77,09	9,44			

p>0.05

Tablo 52’de görüldüğü gibi, her iki grubun ortalamaları da yüksek seviyededir. Kız öğrencilerin yardımsever davranma düzeyi ortalaması (  $\bar{X}$  =79,00), erkek öğrencilerin ise (  $\bar{X}$  =77,09)’dur. Öğrencilerin yardımsever davranma düzeylerine ilişkin ortalamaları arasında farklılığı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi anlamlı çıkmamıştır (t=1,826 p>.05). Elde edilen bulgular öğrencilerin çevresindekilere yardımsever davranma düzeylerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

### **3.3.7.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre “yardıma ihtiyacı olanlara yardım etme düzeyleri” arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre yardıma ihtiyacı olanlara yardım etme düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 53’te verilmiştir.

**Tablo 53: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlara Yardım Etme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	33,49	2,73	211,791	2,133	,034
Erkek	124	32,56	4,08			

P<0.05

Anlamlı fark vardır.

Tablo 53'te görüldüğü gibi, her iki grubun ortalamaları da yüksek seviyededir. Kız öğrencilerin yardıma ihtiyacı olanlara yardım etme düzeyi ortalaması ( $\bar{X}$  =33,49), erkek öğrencilerin ise ( $\bar{X}$  =32,56)'dır. Öğrencilerin yardıma ihtiyacı olanlara yardım etme düzeylerine ilişkin ortalamaları arasında farklılığı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi anlamlı çıkmıştır (t=2,133 p<.05). Elde edilen bulgular kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yardıma ihtiyacı olanlara daha çok yardım ettiklerini göstermektedir.

### **3.3.7.2 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlarla İlgilenme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre “yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme düzeyleri” arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme düzeyleri puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 54'te verilmiştir.

**Tablo 54: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanlarla İlgilenme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	26,73	4,70	249,840	1,463	,145
Erkek	124	25,83	5,13			

$p>0,05$

Tablo 54’te görüldüğü gibi, her iki grubun ortalamaları da yüksek seviyededir. Kız öğrencilerin yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme düzeyi ortalaması ( $\bar{X} =26,73$ ), erkek öğrencilerin ise ( $\bar{X} =25,83$ )’tür. Öğrencilerin yardıma ihtiyacı olanlara ilgilenme düzeylerine ilişkin ortalamaları arasında farklılığı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi anlamlı çıkmamıştır ( $t=1,826$   $p>.05$ ). Elde edilen bulgular öğrencilerin yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme düzeylerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

### **3.3.7.3 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelmeme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada “öğrencilerin cinsiyetlerine göre “yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelmeme düzeyleri” arasında bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt amacı sınamak amacıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelmeme düzeyleri puan ortalamaları arasındaki fark t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 55’te verilmiştir.

**Tablo 55: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yardımsever Davranış Ölçeği “Yardıma İhtiyacı Olanları Görmezden Gelme” Alt Boyutu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kız	136	28,36	2,62	252,183	,086	,931
Erkek	124	28,33	2,78			

$p>0,05$

Tablo 55’te görüldüğü gibi, her iki grubun ortalamaları da yüksek seviyededir. Kız öğrencilerin yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelme düzeyi ortalaması ( $\bar{X}=28,36$ ), erkek öğrencilerin ise ( $\bar{X} =28,33$ )’tür. Öğrencilerin yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelme düzeylerine ilişkin ortalamaları arasında farklılığı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi anlamlı çıkmamıştır ( $t=,086$   $p>.05$ ). Bu sonuç öğrencilerin yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelme davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

### Sonuçlar

Bu kısımda öğrencilerin empati beceri düzeyleri ile ahlaki davranış düzeyleri ve alt boyut düzeyleri arasındaki ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre empati beceri düzeyleri, ahlaki davranış düzeyleri ve alt boyut düzeyleri arasındaki ilişkiye dayalı sonuçlara yer verilmiştir.

1- Araştırmada empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin, empati beceri düzeyi düşük olanlara göre daha adaletli davranışlar sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre empati beceri düzeyi düşük olan öğrenciler, davranışlarında kendilerini düşünerek daha bencil davranışlar sergilemektedirler. Araştırma sonuçlarına göre empati beceri düzeyi yüksek olan öğrenciler, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre başkalarının hakkını gözeterek daha adaletli davranmaktadırlar.

2- Araştırmada empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin, empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha dürüst davranışlar sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

3- Araştırmada empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre çevresindekilere daha hoşgörülü oldukları ve empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre çevresindekilere daha anlayışlı davrandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

4- Araştırma empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre başkalarının yanlışlarına ve tercihlerine tahammül göstererek daha hoşgörülü davrandıklarını göstermektedir.

5- Araştırmada empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre genel olarak daha yardımsever davranışlar sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yine empati beceri düzeyi yüksek olan öğrenciler empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre çevresinde yardıma ihtiyacı olan kişilere daha çok

yardımda bulunmakta, yardıma ihtiyacı olanlarla daha çok ilgilenmekte ve yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelmemektedir.

6- Araştırmada empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre çevresindekilere daha saygılı davranışlar sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yine araştırmaya göre empati beceri düzeyi düşük olan öğrenciler empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilere göre çevresindekilere daha kaba davranmakta ve karşıdakini dikkate almamaktadır.

7- Araştırmada empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre başkalarına daha sabırlı oldukları ve kendilerine hakim olarak sabırlı davranabildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları empati beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin empati beceri düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha sabırlı davranışlar sergilediğini göstermektedir.

8- Araştırma sonuçları kız öğrencilerin empati beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

9- Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha adaletli davranışlar sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

10- Araştırmada elde edilen bu bulgular erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok davranışlarında kendilerini düşünerek bencil davrandıklarını göstermektedir.

11- Araştırma sonuçları öğrencilerin başkalarının hakkını gözeterek adaletli davranma düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişmediğini göstermektedir.

12- Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dürüst davranma düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

13- Araştırmada öğrencilerin hoşgörülü davranma, başkalarının yanlışlarına ve tercihlerine tahammül gösterme, çevresindekilere anlayışlı davranma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

14- Araştırmada öğrencilerin sabırlı davranma, başkalarına sabır gösterme, kendilerine hakim olma düzeylerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.



15- Araştırmaya göre öğrencilerin saygılı davranma, çevresindekileri önemseme/dikkate alma, çevresindekilere kaba davranışlarda bulunmama düzeylerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

16- Elde edilen bulgular kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yardıma ihtiyacı olanlara daha çok yardım ettiklerini göstermektedir.

17- Araştırma sonuçları öğrencilerin çevresindekilere yardımsever davranma, yardıma ihtiyacı olanlarla ilgilenme, öğrencilerin yardıma ihtiyacı olanları görmezden gelmeme düzeylerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

### **Öneriler**

1- Anne ve babalar çocuğun yaptığı bir davranıştan dolayı onu cezalandırmak yerine çocuğun empatik düşünmesini sağlayarak kendi davranışının sonucu üzerinde düşünmesini sağlamalıdır.

2- Ailede ve okulda çocuğa empatik olma, empatik düşünebilme yani kendini diğerinin yerine koyabilme becerisi kazandırılmalıdır. Dolayısıyla öğrenci kendisine davranılmasını istemediği şekilde davranma, yeteneğini kazanacaktır. Bu düşünme biçimi onun ahlâki davranışları gerçekleştirmesinde etkili olacaktır.

3- Her ortamda anne baba ve eğitimciler çocuklara empatik davranarak ve söylediklerini kendileri uygulayarak iyi bir model olmalı, çocukların empati becerilerinin gelişmesini sağlamalıdır.

4- Empati becerisi uygulanacak empati eğitim programlarıyla geliştirilebilmektedir. Dolayısıyla empati eğitim programları okullarda uygulanarak çocukların empati becerileri geliştirilebilir.

5- Çocukların empatik düşünme becerilerini geliştirmek için derslerde empati uyandırmaya uygun ders işleyiş yöntem ve tekniklerini uygulanabilir. (eğitici drama tekniği, rol yapma tekniği, örnek olay incelemesi vb.)

6- Ailelere verilecek eğitim ile öğrencilerin aile içinde de bu becerileri kazanmaları ve uygulamaları sağlanabilir. Bununla birlikte ilköğretimde çalışan öğretmenlere de bu

konularda seminerler ve eğitimler verilebilir. Ayrıca yazılı basın, radyo, televizyon gibi kitle iletişim araçlarında anne ve babalara ve çocuklara yönelik olarak yapılan eğitim programlarında empati eğitimine ağırlık verilebilir.

7- Öğretmenler öğrencilerin farklı bakış açılarını ve çok yönlü düşüncelerini geliştirmek için empatik etkinliklerden yararlanabilir. Öğrencilerin ahlâkî becerilerini geliştirmek için, derslerde empatik etkinliklere yer verilmelidir.

8- Öğrencilerinin empati becerilerini kazanmaları için okullarda her sınıf düzeyinde psikolojik danışmanlar tarafından sınıf ve grup rehberliği yapılabilir.

9- Bu araştırmada çocukların ahlaki davranış düzeyleri araştırmacı tarafından geliştirilen “Dürüst Davranış Ölçeği”, “Yardımsever Davranış Ölçeği” , “Sabırlı Davranış Ölçeği”, “Saygılı Davranış Ölçeği”, “Hoşgörülü Davranış Ölçeği”, “Adaletli Davranış Ölçeği” ile ölçülmüştür. Bundan sonraki araştırmalarda bu ölçeklerden de yararlanılarak ahlaki davranışları ölçen yeni ölçekler geliştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, Kamile (2003), **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- AKKOYUN, Füsün (1982), “Empatik Anlayış Üzerine”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi**, Cilt:15, Sayı-2.
- AKSEKİ, A.Hamdi, (1991), **Ahlak İlmi ve İslam Ahlakı**, Nur Yayınları, Ankara.
- ALTAŞ, Nurullah (2001), **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ALTINTAŞ, Hayrani (1999), **İslam Ahlakı**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- ALVER, Birol (1998), **Bireylerin Uyum Düzeyleri ile Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AYDIN, Mehmet Zeki (2005), **Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi**, Dem Yayınları, İstanbul.
- AYDIN, Mehmet Zeki (2003), **Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- AYDIN, Mehmet Zeki (1998), **Din Öğretiminde Yöntemler ve Buldurma Yöntemi**, Karakoç Basın Yayın, Ankara.
- BİLGİN, Beyza ve Mualla Selçuk (1999) , **Din Öğretimi**, Gün Yayıncılık, Ankara.
- BUDAK, Selçuk(2005) , **Psikoloji Sözlüğü**, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2002), **Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı:32.
- CEYHAN, A.Aykut. (1993), **Ana-Babaların Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

- ÇAĞDAŞ, A. ve Seçer, S (2002), **Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi**, Editör: Ramazan Arı, Nobel Yayınevi, Ankara.
- ÇAĞLAYAN, Ahmet (2005), **Ahlak Pusulası: Ahlak ve Değerler Eğitimi**, Dem yayınları, İstanbul.
- CEBECİ, Suat (2003), **Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim**, İz Yayıncılık, İstanbul.
- ÇİLELİ, Meral (1981), **14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlâkî Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi**, Doktora Tezi, AÜEF, Ankara.
- ÇİLELİ, Meral (1986), **Ahlak Psikolojisi ve Eğitim**, V Yayınları, Ankara.
- ÇÜÇEN, A.Kadir (2001), **Felsefeye Giriş**, Asa Kitabevi, İstanbul.
- DAVIS, Carol (2005) , “Empati Nedir?, Empati Öğretilbilir mi?”, Çev., Özcan Sezer ve Serhat Damar, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:6, Sayı:9.
- DEMİR, Ömer ve Mustafa Acar (1997), **Sosyal Bilimler Sözlüğü**, Vadi yayınları.
- DEMİREL, Özcan (2004), **Öğretme Sanatı**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DÖKMEN, Üstün (1996), **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati**, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- DÖKMEN, Üstün (2005), **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati**, Sistem Yayıncılık, İstanbul s.
- ERDEN, M. ve Akman, Y (1997), **Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- FİŞEK, Güler ve Şükran, Zafer (1983), **Çocuğunuz ve Siz**, İstanbul, s. 13.
- GOLEMAN, Daniel (2000), **Duygusal Zeka**, Çev, Banu Seçkin Yüksel, Varlık/Bilim Yayınları, İstanbul.

- GÜLDAĞ, Sibel (2007), **Düzce Çakırlar İlköğretim Okulunda Okuyan Örgencilerin Ebeveynlerinin Empatik Düzeylerinin Ailelerin Sosyo Ekonomik Yapılarına Göre İncelenmesi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- GÜLSEREN, Şeref (2001) “Empati: Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Bir Gözden Geçirme”, **Türk Psikiyatri Dergisi**, Cilt:12, Sayı: 2.
- GÜNDÜZ, Turgay (2002) , **İslam, Gençlik ve Din Eğitimi**, Düşünce Kitabevi, Bursa.
- GÜNDÜZ, Mustafa (2005), **Ahlak Sosyolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- GÜNGÖR, Erol (1995), **Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak**, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Güngör, Erol (2000), **Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırma**, İstanbul.
- HÖKELEKLİ, Hayati, (1998), **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**, Editör: AYHAN, Halis, “Çocukta Ahlak Gelişimi ve Eğitimi” , Ensar Neşriyat, İstanbul.
- KABAPINAR, Yücel (2004), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Editörler: ÖZTÜRK, Cemil ve D. Dilek, “Bir Öğretim Yöntemi Olarak Sosyal Empati”, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem (1988), **İnsan ve İnsanlar**, İstanbul matbaası, İstanbul.
- KAYA, Mevlüt (1997) “Kişilik Özelliklerinin Ahlâki Yargı Üzerindeki Etkisi” **Marmara Ün. Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, s:4, İstanbul.
- KESKİN, S. Çoşkun (2007), **Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerin Kullanılması**, Basılmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KÖYLÜ, Mustafa (2007), “Değerler ve Eğitimi”, Editör: Kaymakcam, Recep, “**Küresel Bağlamda Değerler Eğitime Duyulan İhtiyaç**”, DEM Yayınları, İstanbul.
- KULAKSIZOĞLU, Adnan(2004), **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- KUZGUN, Y. (1988), **Rehberlik Ve Psikolojik Danışma**, ÖSYM Eğitim yayınları, Ankara.
- OĞUZKAN, Ferhan(1981), **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, TDK yayınları, Ankara.

- ONUR, Bekir (2000), **Gelişim Psikolojisi**, İmge Kitabevi, Ankara.
- ÖNDER, Alev (2004), **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- ÖYMEN, Münir Raşit (1975), **Ahlak Eğitimi ve Ahlakın Testle Ölçülmesi**, İstanbul.
- ÖZCAN, Zeynep (2007), **Empati ve Dini İnanç Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZDEN, Yüksel (2003), **Öğrenme ve Öğretme**, Pegem A Yayınları, Ankara.
- ÖZDEMİR, M.Çağatay (2003), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- ÖZYILMAZ, Ömer (2003), **Çocukluk ve Gençlik Çağında İslami Eğitim ve Psikolojik Temelleri**, Pınar Yayınları.
- PEKER, Hüseyin (1998), **Din ve Ahlak Eğitimi Psikolojik ve Metodolojik Esaslar**, Aksi Seda Matbaası, Samsun.
- SABAN, Ahmet (2005), **Öğrenme Öğretme Süreci**, Nobel Yayınları, Ankara.
- SELÇUK, Ziya (2001), **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayınları, Ankara.
- SENEMOĞLU, Nuray (2002), **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Gazi Kitabevi, Ankara.
- ŞAHİN, Mustafa (2007), **İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması**, Basılmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TAN, Hasan (1992), **Psikolojik Yardım İlişkileri**, MEB Yayınları, İstanbul.
- TAVUKÇUOĞLU, Mustafa ve Hüsamettin Erdem (2002), **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**, Mikro Yayın-Dağıtım, Ankara.
- TOPSES, Gürsen (1990), **Eğitim Sürecinde İnsan ve Psikoloji**, VarlıkYay., Ankara.
- ÜNAL, Cavit (1972), “İnsanları Anlama Kabiliyeti”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 5, Sayı: 3-4, s.72.

- ÜNAL, Fatma (2007), “Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:176.
- YAVUZ, Kerim (1994), **Çocuk ve Din**, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- YAVUZER, Haluk (1999), **Ana-Baba ve Çocuk**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur (1989 ), “Anne ve Baba Tutumlarının Kişilik Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Araştırma”, **Ya-Pa 6. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya-PaYayınları , İstanbul.
- YILMAZ-YÜKSEL, Asuman (2003), **Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi**, Basılmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- YILMAZ-YÜKSEL, Asuman (2004), “Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi”, **Eğitim Fakültesi dergisi**, Cilt:17, Sayı:2.
- ZEMBAT, Rengin ve Özgül Polat UNUTKAN (2001), **Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri**, YA-PA Yayınları, İstanbul.

## EKLER

### EK 1: “ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ BECERİ ÖLÇEĞİ”

#### ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ BECERİ ÖLÇEĞİ

CİNSİYETİ: KIZ ( ) ERKEK ( )

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki “D” kutucuğunun altına, doğru olmadığını düşündüğünüz maddelerin karşısındaki “Y” kutucuğunun altına “X” işareti koyunuz.

	D	Y
1) Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
2) Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam.		
3) Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
4) Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider.		
5) Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
6) Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm.		
7) Televizyon izlerken bazen ağlarım.		
8) Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
9) Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm.		
10) Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
11) Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.		
12) Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuk gördüğümde içimden ağlamak gelir.		
13) Büyükler bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlarlar.		
14) Kedi ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünürüm.		
15) Bir arkadaşımın sürekli öğretmenden yardım istemesi beni kızdırır.		
16) Arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen hiçbir zaman arkadaşları olsun istemezler.		
17) Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
18) Bazı insanların acıklı bir film seyrederken ya da acıklı bir roman okurken ağlamaları bana çok komik gelir.		
19) Arkadaşlarımın yiyecek bir şeyleri yokken ben onların yanında kurabiyelerimi rahatlıkla yiyebilirim.		
20) Sınıfta yaramazlık yapan bir arkadaşımın cezalandırılmasına üzülmem.		



## EK 2: “ADALETLİ DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ”

### ADALETLİ DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen tablodaki ahlaki davranışlarla ilgili maddeleri dikkatle okuyarak, her bir maddedeki davranışın kendinizde ne derece görüldüğünü belirleyerek, ona uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1) Annem, ben ve kardeşim için pastayı bölerken anneme bana daha büyük pay vermesini söylerim.					
2) Evde iki tane muz kalmışsa, evdeki diğer kişileri düşünür, ikisini birden yemem.					
3) Babam, kardeşimle bana verdiği parayı eşit bölerek harcamamızı istemesine rağmen kardeşime daha az para veririm.					
4) Evde kalan 3 dilim keki arkadaşım ile yiyeceksek ona bir dilim verir, 2 dilimi kendime alırım.					
5) Arkadaşlarımla iş bölümü yaparken görevlerimizin aynı derecede olmasına dikkat ederim.					
6) Arkadaşım hakkında karar vermeden önce onu dinlerim.					
7) Annem verdiği çikolatadan kardeşime de vermeme istediğinde kardeşime göstermeden yerim.					
8) Haklı olan kişi sevmediğim biri olsa da onun yanında olurum.					
9) Öğretmenin her bir sıra için bir tane verdiği çalışma kağıdını arkadaşım ile birlikte kullanırken kağıdı kendi tarafıma daha çok çekerim.					
10) Herhangi bir eşyam kaybolduğunda araştırmadan başkalarını suçlarım.					
11) Benimle aynı sınıfta okuyan akrabamı yaramazlık yaptığında konuşanlar listesine yazarım.					
12) Ödevlerimi evde yapmam teneffüste arkadaşımın ödevini alır aynen geçiririm.					
13) Hata yaptığımda suçumu başkalarının üzerine atarım.					

### EK 3: “DÜRÜST DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ”

#### DÜRÜST DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen tablodaki ahlaki davranışlarla ilgili maddeleri dikkatle okuyarak, her bir maddedeki davranışın kendinizde ne derece görüldüğünü belirleyerek, ona uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1) Arkadaşımın sırlarını başkalarına anlatırım					
2) Sınavlarda arkadaşımın kağıdına bakarım.					
3) Bir hata yaptığımda suçumu itiraf ederim.					
4) Arkadaşımdan aldığım kitabı söz verdiğim zamanda götürürüm.					
5) Sınıfta öğretmenimin, masasının üstündeki, not defterini kurcalarım.					
6) Oyunlarda kazanmak için hile yapmam.					
7) Yaptığım bir hatayı başkalarının üzerine atmam.					
8) Aileme, aldığım düşük notları yüksek söylerim.					
9) Otobüste büyüklere yer vermemek için uyuyor numarası yaparım.					
10) Aileme arkadaşına ders çalışmaya gidiyorum der başka yerlere giderim.					
11) Ödevimi yapmamışsam öğretmenimin kabul edebileceği mazeretler uydururum.					
12) Okula gitmek istemediğimde kendimi hasta yaparım.					
13)Para lazım olduğunda hem annemden hem babamdan haberleri olmadan para isterim.					
14) Annemin cüzdanından gizlice para alırım.					
15) Yolda cüzdan bulduğumda içindeki paraları alır, cüzdanı bırakırım.					

#### EK 4: ‘‘HOŐGÖRÖLÖ DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ’’

##### HOŐGÖRÖLÖ DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

AŞağıda verilen tablodaki ahlaki davranışlarla ilgili maddeleri dikkatle okuyarak, her bir maddedeki davranışın kendinizde ne derece görÖldüğünü belirleyerek, ona uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

	Her zaman	çoğu zaman	Ara sıra	çok nadir	Hiçbir zaman
1) HoŐlanmadıđım tarzda giyinen arkadaşımla dalga geçerim.					
2) Ben futbol oynamayı isterken isteğimi kabul etmeyen ve basketbol oynamak isteyen arkadaşlarımın oyunlarına engel olurum.					
3) Öğretmen tarafından beğenilen resmi panoya asılan arkadaşımın bu resmini panodan alır yırtarım.					
4) Fikirlerine katılmadığım arkadaşıma kendi fikirlerimi onu incitmeden söylerim.					
5) Benimle aynı fikirde olmayan arkadaşımı dinleme gereği duymam.					
6) Bir yere gitmek için sözleŐtiđim arkadaşım son anda önemli bir nedenden dolayı gelemeyeceğini söylerse anlayıŐla karŐılarım.					
7)Zor durumda kaldığı için ekmecemdeki paramı izinsiz alan, nedenini daha sonra açıklayan kardeşime kızmam.					
8)Arkadaşım bana karşı yaptığı yanlışı fark edip özür dilediğinde onu affederim.					
9)Arkadaşımın bir yanlıŐını gördüğümde onunla arkadaŐlıđımı bitiririm.					
10)YanlıŐlıkla bana çarpan arkadaşımı döverim.					
11)Anneme gezmeye gidelim mi? diye sorduğumda annem iŐinin olduğunu söylerse anneme kızmam.					
12)izgi film oynandığı saatte babam haberleri izliyorsaa televizyonu kapatırım.					
13) KardeŐım ders çalıŐıyorken gürÖltü yapmamaya dikkat ederim.					

## EK 5: “SABIRLI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ”

### SABIRLI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen tablodaki ahlaki davranışlarla ilgili maddeleri dikkatle okuyarak, her bir maddedeki davranışın kendinizde ne derece görüldüğünü belirleyerek, ona uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1. Arkadaşımın sözünü kesmeden anlattıklarını sonuna kadar dinlerim.					
2. Kantinden yiyecek almak için kantinde uzun kuyruk olsa da çok aç olmama rağmen sıramı beklerim.					
3. Çok istediğim ayakkabıyı alması için babamın para durumu müsait değilse beklerim.					
4. Annemin akşam vereceği doğum günü hediyesini beklemeden gizlice açar bakarım.					
5. Annem ve babam konuşuyorken konuşmalarını bitirmelerini beklemeden araya girer söylemek istediğimi söylerim.					
6. Uyarılarıma rağmen odamı dağıtmayı devam eden misafir arkadaşlarıma kızmamaya çalışırım.					
7. Ödevlerimi yaptığım sırada arkadaşlarım beni oyun oynamak için çağırırlar gitmek istesem de ödevimi bitirmeden gitmem.					
8. Başladığım işi yarıda bırakırım.					
9. Annem beni misafirler için yaptığı pastayı bozmamam için uyarsa da dayanamayarak yerim.					
10. Sınıfta sorulan sorunun cevabını bana söz hakkı verilmeden söylemem.					

## EK 6: SAYGILI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

### SAYGILI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen tablodaki ahlaki davranışlarla ilgili maddeleri dikkatle okuyarak, her bir maddedeki davranışın kendinizde ne derece görüldüğünü belirleyerek, ona uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1) Arkadaşıma hoşlanmayacakları isimler takarım.					
2) Arkadaşım benimle konuşuyorken yüzüne bakarım.					
3) Annem ve babam konuştukları sırada araya girer söylemek istediğimi söylerim.					
4) Otobüste yolculuk ederken büyüklerime yer veririm.					
5) Arkadaşımla buluşmaya söz verdiğim saatten daha geç giderim.					
6) Evimize benimle aynı yaşta misafir geldiği zaman onunla ilgilenirim.					
7) Arkadaşım konuştuğunda sözünü kesmeden onu dinlerim.					
8) Arkadaşımın boyalarını kullanmak için ondan izin alırım.					
9) Annem istediğimi almadığımda ona bağırırım.					
10) Büyüklerime uygun şekilde hitap ederim.					
11) Arkadaşımı iterek sıranın önüne geçmeye çalışırım.					
12) Birisine karşı yanlış bir şey yaptığımda o kişiden özür dilerim.					
13) Arkadaşımın kalemini düşürdüğümde kaldırmadan geçerim.					
14) Öksürürken/Esnerken elimle ağzımı kapatırım.					
15) Başkalarının odasına kapıyı çalarak girerim.					
16) Tanıdığım insanları gördüğümde selam veririm.					
17) Arkadaşımın bana yaptığı bir davranıştan hoşlanmıyorsa onu uygun bir dille uyarırım.					

## EK: 7 “YARDIMSEVER DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ”

### YARDIMSEVER DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilen tablodaki ahlaki davranışlarla ilgili maddeleri dikkatle okuyarak, her bir maddedeki davranışın kendinizde ne derece görüldüğünü belirleyerek, ona uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok nadir	Hiçbir zaman
1) Arkadaşımın bir eşyayı taşımakta zorlandığını görsem onunla taşımak için yanına giderim.					
2) Yolum ortasında yürüyen kör bir insana kaldırımda yürütmesi için yardım ederim.					
3) Bana yakın oturan hasta arkadaşşıma ödevini götürmem.					
4) Yolda karşıdan karşıya geçmede zorlanan bir yaşlıyı gördüğümde ilgilenirim.					
5) Yerde bulduğum eşyanın sahibini bulmaya çalışırım.					
6) Çevremdekilerin benden yardım istemesinden hoşlanmam.					
7) Oyun oynarken bir arkadaşşımanın düştüğünü görsem oyunu bırakıp yanına gitmem.					
8) Arkadaşşımanın yere düşen eşyasını yerine koyarım.					
9) Arkadaşşıma düşen boya kalemlerini toplamada yardımcı olurum.					
10) Teneffüste düşüp kolunu kıran arkadaşşımanın durumunu öğretmene bildiririm.					
11) Yardıma ihtiyaç duyan birine yardım edemediğimde üzülürüm.					
12) Otobüste yaşlı insanlara yerimi vermem.					
13) Soğukta kapıda kalan komşu çocuğunu beklemesi için eve davet ederim.					
14) Okulda yardım kampanyaları ile ilgili verilen bilgileri aileme bildirmem.					
15) Ağlayan/Üzgün bir arkadaşşıımı gördüğümde yanına gidip üzüntüsünü paylaşırim.					
16) Markette kasada iken acelesi olan birine sıramı vermem.					
17) Yemeği olmayan arkadaşşımla yemeğimi paylaşırim.					
18) Kantinde parası yetmediği için istediğini alamayan arkadaşşımanın parasını bende varsa tamamlarım.					
19) Hasta olan arkadaşşımanın tedavisi için harçlığımın bir kısmını veririm.					

## ÖZGEÇMİŞ

Melek ERKEN 1984 yılında Adıyaman'da doğdu. İlkokulu İstanbul'da Gültepe İlköğretim Okulunda, ortaokulu Şair Mehmet Emin Yurdakul İlköğretim Okulunda, liseyi ise Yunus Emre Lisesinde tamamladı. 2006 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İstanbul'da bulunan Kılıçaslan İlköğretim Okuluna atandı. Aynı okulda sınıf öğretmeni olarak çalışmaya devam etmektedir.