T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ YARGI YETENEKLERİ VE AHLAKİ YARGI YETENEKLERİ İLE KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Gönül KARAKAVAK ÇIRAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2006

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ YARGI YETENEKLERİ VE AHLAKİ YARGI YETENEKLERİ İLE KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Gönül KARAKAVAK ÇIRAK

Danışman: Prof. Dr. Turan AKBAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA, 2006

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

.....

Başkan: Prof. Dr. Turan AKBAŞ

(Danışman)

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet BİLGİN

(Üye)

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Songül TÜMKAYA

(Üye)

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../..../2006

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ

Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ YARGI YETENEKLERİ VE AHLAKİ YARGI YETENEKLERİ İLE KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Gönül KARAKAVAK ÇIRAK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Turan AKBAŞ
Haziran 2006, 161 Sayfa

Bu araştırmada**,** üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri, bunları etkileyen faktörler ve üniversite öğrencilerinin, ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeyleri arasında fark olup olmadığı karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemi, İnönü Üniversitesi 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Eğitim Fakültesi, İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültesinin birinci ve dördüncü sınıflarına devam eden, oranlı küme örnekleme yöntemi ile seçilen ve ulaşılabilen 638 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan, ahlaki gelişim düzeyini ölçmek üzere "Değerlerin Belirlenmesi Testi (Difining Issues Test-DIT)" kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerden olan kendini gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesi için, "Kişisel Yönelim Envanteri (Personal Orientation Inventory)" ve öğrencilerin, cinsiyeti, yaşı, fakülteleri, sınıf düzeyleri, annelerinin öğrenim durumu, babalarının öğrenim durumu, mezun oldukları lise türü ve yaşadıkları yerleşim birimlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin "Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını" etkileyen faktörler incelendiğinde, çeşitli faktörler arasından, "annenin okuryazar veya ilkokul mezunu olması", Kendini Gerçekleştirme Puanında "düşük" kategoride bulunma ve "erkeklerin" Ahlaki Yargı Yeteneği Puanına göre "geleneksel" gruba girmede risk faktörleri olduğu bulunmuştur.

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

Anahtar Kelimeler: Ahlaki Gelişim, Ahlaki Yargı Yeteneği, Kendini Gerçekleştirme.

ABSTRACT

MORAL JUDGEMENT ABILITIES OF THE UNIVERSITY STUDENTS AND THE COMPARISON OF THEIR MORAL JUDGEMENT ABILITIES AND THEIR LEVELS OF SELF-REALIZATION

Gönül KARAKAVAK ÇIRAK

Post-Graduate Thesis, Department of Educational Sciences
Mentor: Prof. Dr. Turan AKBAŞ
June 2006, 161 pages

This study intends to analyze the moral judgment abilities of the university students, factors affecting this ability, and whether there is a significant difference between their moral judgment ability and self-realization levels in a comparative manner.

The participants of the study comprise 638 students attending the 1st and 4th grades at the Faculty of Education, Faculty of Economic and Administrative Sciences, and Faculty of Engineering during the 2004-2005 academic year, who are selected through stratified cluster sampling method.

"Defining Issues Test-DIT" was used in order to measure the level of moral development, which is the dependent variable of this study. Moreover "Personal Orientation Inventory" was used in order to measure the level of self-realization, one of the independent variables, and also a "Personal Information Form" developed by the researcher was used in order to define participant characteristics including sex, age, faculties, grades, educational status of their parents, type of the school they graduated, and the residential unit they live in.

As a result of the study, an analysis of the factors affecting the "Moral Judgment Ability Scores" of the students revealed that, among various factors, "for the mother to be literate or primary school graduate", to be in the "poor" category in terms of self-realization, and "for the men" to fall into the "traditional" group in terms of Moral Judgment Ability scores are risk factors.

It is found out that there is a significant difference between Moral Judgment Scores of the university students according to their scores from Time Management and Intrinsic Motivation Sub-Scales of Personal Orientation Inventory, but there is no significant difference between the Moral Judgment Ability scores of first and fourth graders.

Key words: Moral Development, Moral Judgment Ability, Self-realization.

ÖNSÖZ

Demokratik kişiliğin çekirdeği, ahlaki yargı yeteneğidir. Ahlak gelişimi ve ahlak eğitimi konusu, günümüzün toplumsal, eğitim, politik, teknolojik ve demokratikleşme sorunlarına katkıda bulunma, toplumsal uzlaşma kültürü yaratabilmesi, adalet ve hukuk kurallarının hüküm sürdüğü, temiz toplum arayışı ve özlemleri açısından önemlidir. Adalete dayanan bir ahlakı temel almayan bir demokrasi, Kohlberg için oy sandığı oyunudur. Adalete dayanmayan, adaleti korumayan bir demokrasi, gelişemez. Adalet duyarlılığı ve bilinci olarak ahlak gelişimi ve eğitimi, özerk davranışları, hak ve sorumluluk bilincini, karar ve eylemlerde başkalarının perspektiflerini de dikkate alıp kollayabilen, farklı görüşlerle uzlaşabilen tutumların gelişmesini sağlayıcı olmalıdır. Bu nedenle, bu çalışmada rasyonel bir bilinçlilik düzeyi ve bilişsel bir yetenek olarak ahlaki yargı yeteneği incelenerek, toplumun ve eğitimin sorunlarına ışık tutmak ve sorunların çözümüne bir katkı sağlayabilmek hedeflenmiştir.

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma süresince yardım ve desteklerini esirgemeyen tez danışman hocam Prof. Dr. Turan AKBAŞ'a, çalışmaya yaptıkları katkılarından ötürü hocam Yard. Doç. Dr. Mehmet BİLGİN ile hocam Yard. Doç Dr. Songül TÜMKAYA'ya, istatistiksel işlemler konusunda bilgi ve önerilerinden yararlandığım Doç. Dr. Saim YOLOĞLU'na, çalışmaya yaptığı katkılardan ötürü Yard. Doç. Dr. Baki DUY'a, desteklerinden dolayı Prof. Dr. Mevlüt KAYA ile arkadaşım Uzman Psikolojik Danışman Funda ERTEM'e, eğitimim sırasında bilgilerinden yararlandığım bölüm hocalarıma, Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına ve bu araştırmaya destek olan EF2006YL9 Araştırma Fonu Saymanlığına teşekkür ederim.

Ayrıca, eğitimimin her aşamasında beni destekleyen anneme, babama, kardeşlerime ve bütün çalışmalarımda destek olan eşim Yrd. Doç. Dr. Yüksel ÇIRAK'a teşekkür ve şükran borçluyum.

Gönül KARAKAVAK ÇIRAK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET i
ABSTRACT iii
ÖNSÖZ v
TABLOLAR LİSTESİ ix
EKLER LİSTESİ x

BÖLÜM I

GİRİŞ 1
1.1. Amaç 10
1.2. Problemler 10
1.3. Araştırmanın Önemi 10
1.4. Sayıltılar 12
1.5. Sınırlılıklar 12
1.6. Tanımlar 13

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR, İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR 14
2.1. Ahlaki Gelişim İle İlgili Kuramsal Açıklamalar 14
2.1.1. Ahlak Nedir? 14
2.1.2. Ahlak Gelişiminin Tanımı 15
2.1.3. Ahlak Kavramının Felsefi Temelleri 16
2.2. Ahlak Gelişimi Kuramları 18
2.2.1. Psikanalitik Kuramın Ahlak Kavramına Yaklaşımı 19
2.2.2. Davranışçı Kuramın Ahlak Kavramına Yaklaşımı 21
2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramının Ahlak Kavramına Yaklaşımı 22
2.2.4. Bilişsel Gelişim Kuramının Ahlak Kavramına Yaklaşımı 23
2.2.4.1. Dewey'in Ahlaki Gelişim Kuramı 24
2.2.4.2. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı 24
2.2.4.3. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı 28
2.2.4.4. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Teorisine Eleştiriler 38

2.3. Kendini Gerçekleştirme İle İlgili Kuramsal Açıklamalar 42
2.4. Ahlaki Gelişim İle İlgili Araştırmalar 51
2.4.1. Ahlaki Gelişim İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 51
2.4.2. Ahlaki Gelişim İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 69
2.5. Kendini Gerçekleştirme İle İlgili Araştırmalar 73
2.5.1. Kendini Gerçekleştirme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 73
2.5.2. Kendini Gerçekleştirme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 82

BÖLÜM III

YÖNTEM 90
3.1. Araştırmanın Deseni 90
3.2. Evren ve Örneklem 90
3.3. Veri Toplama Araçları 95
3.4. Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) 95
3.5. Kişisel Yönelim Envanteri (KYE) 99
3.6. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu 104
3.7. Verilerin Toplanması 105
3.8. Verilerin İstatistiksel Analizi 105

BÖLÜM IV

BULGULAR 107
4.1. Ahlaki Yargı Yeteneğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular 107
4.2. KYE'nin Zamanı İyi Kullanma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Bulgular 110
4.3. KYE'nin Desteği İçten Alma Düzeyi Alt Ölçeğine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Bulgular 111
4.4. Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Bulgular 112

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM 113
5.1. Ahlaki Yargı Yeteneğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu 113

5.2. KYE'nin Zamanı İyi Kullanma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu 121
5.3. KYE'nin Desteği İçten Alma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu 121
5.4. Üniversite Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu 122

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER 124
KAYNAKLAR 127
EKLER……..144
ÖZGEÇMİŞ 161

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No **Sayfa**

Tablo 1. Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler ve Mühendislik Fakültelerine Devam Eden Öğrencilerin Dağılımları 91

Tablo 2 Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler ve Mühendislik Fakültelerine Devam Eden Öğrencilerin, Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları .. 91

Tablo 3 Araştırma Kapsamına Alınan 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerin Fakültelerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları 92

Tablo 4. Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Dağılımları 93

Tablo 5. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları 93

Tablo 6. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları 94

Tablo 7. Öğrencilerin Yerleşim Birimlerine ve Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımları 94

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını Etkileyen Faktörlerin Lojistik Regresyon Analizi İle İncelenmesine İlişkin Bulgular 108

Tablo 9. Öğrencilerin Zamanı İyi Kullanma Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımları, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonucu 110

Tablo 10. Öğrencilerin Desteği İçten Alma Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımları, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonucu 111

Tablo 11. Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonucu 112

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1: Değerlerin Belirlenmesi Testi 144
Ek 2: Kişisel Yönelim Envarteri (KYE) 152
Ek 3: Kişisel Bilgi Formu 160

BÖLÜM I

GİRİŞ

Ahlak kavramı, çok genel anlamıyla, belirli bir toplumun üyeleri için öncelikli anlam taşıyan değerler, kurallar ve davranışlar olarak tanımlanabilir. Bir toplumda, bireyleri birbirlerine bağlayan, o toplumun değerleridir. Toplumsal değerler, bireylerin ahlaki yargılarında da etkili olmaktadır. Bireylerin ahlaki yargıları, içinde bulundukları toplumsal sistemin özelliklerini yansıtmaktadır. Bir anlamda, bireylerin sergilediği ahlaki davranışlar, toplumun yansımasıdır.

"Ahlak nedir?" sorusu beraberinde birçok soruyu getirmekte ve yapılacak tanımın, bu soruların cevaplarını da içermesi gerekmektedir. Bu soru, aynı zamanda eğitim, psikoloji, sosyoloji, felsefe, teoloji, politika gibi birçok disiplini ilgilendiren çok boyutlu bir sorudur. Bu nedenle, bu soruya cevap vermeden önce, çağrıştırdığı diğer soruların da, cevaplanmamış olsalar dahi sorulmuş olmaları önemlidir; çünkü, bu soruyu düşünmek, başkalarını da düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Ahlak nedir, kaynağı nedir, göreceli midir, toplumdan topluma çağdan çağa değişir mi, kurallarla ilişkisi nedir, bireyin kurallara uymasının sebebi nedir, birey kurallara uymaya nasıl başlar, kurallara uyar mı ya da özgür bilinci ile uymayı mı seçer, hem uyar hem de seçerse ne zamana kadar uyar, neden ve ne zaman seçerek uymaya başlar, bireyin ahlakının temeli olan doğru-yanlış, haklı-haksız karşısındaki duyarlılığı toplum içinde mi kazanılır yoksa doğuştan gelen bir yetenek midir, olgun ahlaki davranışın ölçütü nedir, ahlak öğrenilir mi, öğretilir mi?...(Çifçi, 2003).

Ahlaklılık (morality), "iyi" ve "kötü" arasındaki ayırımla ilgilidir. Ahlak, genellikle bireylerin ne "yapmaları" ve ne "yapmamaları" konusundaki kuralları ifade eder. Ancak, "ahlaki" değer veya davranışlardan söz ettiğimizde, genellikle "iyi" olarak gördüğümüz değerleri veya bireyin "nasıl davranması gerektiğini" kastederiz (Hinde, 2002).

Sözlükler, "ahlak" ve "etik" arasında net bir fark ortaya koymamaktadır. Genel olarak ahlak, diğer insanlara nasıl davranılması gerektiği ile ilgilidir. Örneğin, Sarunas ve Romualdas (2005), yaptıkları çalışmalarda, okul çocuklarının, diğer insanlara iyi davranan ve onlara, zor anlarında yardımcı olan bireyleri, ahlaklı olarak

değerlendirdiklerini bulmuşlardır. Etik ise, genellikle daha geniş bir çerçevede, bu tür konuların entellektüel bütünlüğüne işaret etmektedir (Hinde, 2002).

Bazı yazarlar, ahlakı, geleneklerden ayırmamaktadırlar. Bu nedenle, birçokları için, ahlaklılığın belirtisi olarak görülen davranışlar, başkaları için öyle görülmemektedir. Nitekim, Biggs, Schomberg, Brown (1977), yaptıkları çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin, ahlaki yargılarının, üniversiteye girmeden önceki yaşantılarından etkilendiğini, öğrencilerin yetiştikleri kültürün, ahlaki yargıda önemli etkisinin olduğunu bulmuşlardır.

"Ahlak nedir?" sorusu, kuralların varlığı ve gerekliliği konusunu ve "kurallar niçin vardır?", "birey neden topluma ve kurallara uyma ihtiyacındadır?" sorularını da gündeme getirmektedir.

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

Güngör'e göre (2003), ahlak nedir sorusuna üç biçimde yanıt aranabilir:

1) Doğruyu yanlıştan ayırt etmek,

2) Bu ayrıma göre davranmak,

3) Erdemli davranışlarla onur duygusu yaşamak ve insanın, ölçütleri çiğneyen eylemleri için suçluluk veya utanç duyma yeteneği, anlamlarına gelmektedir.

Ahlak'ın tanımındaki bu üç özellik dikkate alındığında, gelişim kuramcıları ahlak tanımında, üç temel bileşen olduğunu öne sürmektedirler:

1) Duygusal öğe: Suçluluk, başkalarının durumu için kaygılanma, doğru veya yanlış eylemlerin ortaya koyduğu ahlaki düşünce ve edimleri yönlendiren duygulardır.

2) Tanıma öğesi: Doğru veya yanlış olanı kavramlaştırma ve nasıl davranacağını kavramlaştırmakta izlenen yöntemdir.

3) Davranışsal öğe: Yalan söylemek, korkutmak veya başka ahlaki değerleri çiğnemek konusunda etkide kalındığı zaman, nasıl davranıldığını gösteren öğedir

Ahlak konusunda yapılmış araştırmalar incelendiğinde, "olgun ahlak"'ın tanımına ilişkin üst ölçütler arandığında, farklı yaklaşımları temsil eden üç ayrı ölçütten söz edilebilir:

• Normların içselleştirilmesi: Yani dışsal kontrol, zorlama olmadan normatif yükümlülüklerin yerine getirilmesi ya da gerekliliklerin yaşanması, yahut bireyin kendisi tarafından savunulan bir norma uyması.

• Adalet duyarlılığı: Bir sosyal sistemdeki, ödül ve cezaların ya da kaynakların alış-verişi ve paylaşımına dair kurallar hakkındaki adalet bilinci ve duyarlılığı.

• Kendi ihtiyaç ve çıkarlarını geri çekme-vazgeçebilme: Karşılıklı sorumluluk bazında başkalarına karşı kendi ihtiyaç ve çıkarlarından vazgeçme; eşduygunun (empati), suçluluk duygularının hissedilmesi; bir başkasına yardım edildiğinde ya da ona zarar verilmediğinde, söz konusu olan manevi tatmin denilen duyguların yaşanabilmesi durumunu ifade eder (Trautner, 1991; Akt. Çifçi, 2001).

Ahlak, kişiliğin bilinçli yönüdür. Bilinç ise, akla dayanan bir değerlendirme ve yargı yapma sürecidir. Ahlak, akla, duyguya dayanan, "doğru-yanlış", "iyi-kötü" hakkında kendi kendine işleyen; kararlardaki irade ile bütünleşen kişisel bir öz-bilinç eylemidir (Spohn, 2000). İnsan, ahlak öğretiminin nesnesi değil, öznesidir; yani kendi ahlakının yaratıcısıdır. Ahlak, dışarıdan kavratılan, benimsetilen bir şey değil, bireyin içinde oluşan, tıpkı dil gelişimi ve zeka gelişimi gibi, zekaya paralel gelişen ontogenetik bir yapıdır. Ahlaki değerlerin içselleştirilmesi, değerlere karşı tutumdan daha farklı ve fazla, bilinçli bilişsel süreçleri içeren yargılama yeteneğidir (Çifçi, 2003).

Kohlberg'e (1984) göre ahlak, "hak-haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı kapsayan türe özgü bilişsel bir yapıdır. Bir başka deyişle, bilişsel bir yetenek olan ahlak, bireyin kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel ilkeler ile örtüşebilecek düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunma, kararlar alma ve bu doğrultuda da davranabilme yeteneğidir (Akt. Krebs ve Denton, 1997).

Savater'e (2001) göre, ahlak, "iyi yaşam" demektir. İyi yaşam demek ise, hem isteklerini tatmin etmeyi, hem de yapılması gerekenleri yapmayı tanımlamaktadır. Yani iyi yaşam, mutlu ve doğru yaşamayı birleştirir. Ahlaki olan suç ve ahlaki olmayan suç

ayırımını yapan Leenders ve Daniel (2005), yaptıkları çalışmalarında, ahlaki bir suç işlediğini düşünen bireylerin, benliklerini daha fazla tehdit altında hissettiklerini bulmuşlardır. Bu bireyler, yapmamaları gerektiğini düşündükleri davranışlarda bulunduklarını hissettikleri için, kendilerini "suçlu" hissetmekte ve bunun sonucunda da, diğerlerine oranla daha fazla mutsuzluk belirtmektedirler.

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

Herbart'a göre, eğitimin bütün ödevi 'ahlaklılık' kavramında toplanabilir. İnsanın ve eğitimin en yüksek amacı olarak "ahlak" her zaman genel kabul görmüştür" (Garz, 1998; Akt. Çifçi, 2001). Ahlaklı bireylerin gelişimi ise, ahlaklı bir toplumun gelişimi olmadan asla tam olarak gerçekleşemez (Kohlberg, 1976).

Garz (1988), bireylerin ahlaki gelişimini sağlayacak toplumsal koşulları şöyle özetlemektedir: a) Toplum, ahlak gelişimini engellemek yerine destekleyecek ortamı sağlamalıdır. b) Toplum, ahlaki bütünleşmeyi, örnek almayı ve özdeşleşmeyi motive edebilecek örneklerin oluşmasına yardım etmek zorundadır. c) Toplumsal kurumlarda, "köktenci olmayan" güvenlik sistemi sağlanmalıdır. d) Toplum, yaşamın bütün alanlarına ilişkin diyalog, tartışma, müzakere ve konuşmaların oluşmasını etkileyebilmelidir. e) Ahlaki yargı ve ahlaki davranışın, birbirinden zıt olmamasını sağlamalıdır; yani toplumsal koşullar, herkes için güvenilir ve itimat edilebilir görünmelidir ki, ahlaki eylem gerçekleşebilsin (Akt. Çifçi, 2001).

Vreeke de, adalet bilincinin oluşması için mikro (özel) ve makro (kurumsal) sosyolojik koşullar ileri sürmüştür (Akt. Komter, 1993). İnsan, ancak, bütün kamu düzeni adil olduğunda, böyle bir toplumsal düzen içinde yaşadıktan sonra, adaletin,

onun için önemli olduğunu ve ondan yarar elde edebildiğini fark eder ve böylece, adalet bilincini kazanır (Rest, Norvaez, Thoma, Bebeau, 2000).

Demokrasi, rasyonel, sorumluluk üstlenebilen, eleştirel düşünen, özgür karar verebilen ve kararların arkasında durabilen otonom bireylerin haklarını, hukukla garanti altına alan bir yönetim şeklidir. Bireylerin bu özelliklerini desteklemeyen toplumlarda, demokrasi, tam işlevde bulunamaz ve demokrasinin kötüye kullanılma ihtimali doğar. Demokratik kişiliğin en önemli boyutlarından birisi, ahlaki yargı yeteneğidir (Lind, 1984; Akt. Çifçi, 2001). Ahlaki yargı yeteneğinin gelişmesi için gerekli olan, demokratik ortam ve demokrasinin bizzat yaşanmasıdır. Adalete dayanan bir ahlakı temel almayan bir demokrasi, Kohlberg için oy sandığı oyunudur (Kohlberg, 1976). Kohlberg'e (1984) göre, bir toplumdaki birçok değeri atabilir ve buna rağmen, yine de ahlakın varlığından söz edebilirsiniz, ancak, adaleti atıp o toplumda hala ahlakın varlığından söz edemezsiniz. Bu nedenle Kohlberg, ahlakı, "adalet bilinci" ve "duygusu" olarak tanımlamakta ve adaleti kanunların ötesinde bir ilke olarak görmektedir. Çünkü, yasa ya da sosyal sözleşmelerin beklentileri, bu ilke bağlamında en iyi şekilde anlaşılabilir. Adalet, tarih boyunca tartışmasız olarak bütün kültürlerde ve dinlerde ahlakın en temel değerlerinden birisi olmuştur ve evrensel bir değer olarak, insanın onuru, eşitliği, özgürlüğü, hakkaniyeti ve karşılıklılığı içermektedir. Demokratik ortam ve demokratik uzlaşma, adalet, hak, ödev, sorumluluk bilinci ve duygusu içindeki bireylerin oluşturduğu, insan onuru, özgürlüğü, eşitliği, yaşamın değeri ve onu korumanın kutsallığı, yaşamın dokunulmazlığı gibi değerlerin temel değerler olarak kabul edildiği, dayanışma ve uzlaşma ortamıdır. Althof (1984), böyle bir ortamın kurallarını belirleyen hukuku, aynı zamanda bireylerin haklarını garanti etmesinden dolayı üyeler tarafından üzerinde uzlaşılan, sözleşilen kuralların bir ifadesi olarak görmektedir (Akt. Çifçi, 2001).

Kohlberg, ahlak eğitiminin amacını, ahlakta üst evrelere geçişe olanak sağlamak olarak görmektedir. Böyle bir eğitim programı, belli değerleri aktarmak yerine, akıl yürütme süreçlerini harekete geçirmek ile sorumludur. Bu, eğitimin belli bir içeriği olmaktan çok, tüm eğitim sisteminin özelliği olmak zorundadır (Çileli, 1986).

Haydon (2004), ahlak eğitiminin doğası ve bakışı konusunda felsefi bir bakış açısı önermektedir: "Sürdürülebilir ahlaki çevre konusu." Fiziksel bir çevrede yaşadığımız gibi, ayrıca, ahlaki bir çevrede de yaşıyoruz. Bu, "nasıl yaşadığımız hakkında fikirlerimizi çevreleyen iklim"dir. Bu fikirde, şu öne sürülmektedir: Fiziksel

çevremizin niteliği konusundaki sorumluluğumuz ile ahlaki çevre sorumluluklarımız arasında bir aydınlatıcı benzetme söz konusudur.

Ahlakın ele alınışında cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, eğitim, sınıf düzeyi gibi etkenler önemli olmaktadır. Ahlaki gelişimin ve ahlaki davranışın, birincil belirleyici etkenleri olarak, yaşam deneyimi, eğitim ve yaş ele alınmaktadır (Rest, 1993; White ve Richard, 1999). Cinsiyet, ahlaki gelişimin bir belirleyeni olarak, en çok ele alınan değişkenlerden biridir. Ancak, ahlaki gelişimde, cinsiyet farkına yönelik bulgular, birbirinden farklı sonuçlar vermektedir. Kanny (1997; Akt. White ve Richard, 1999), 389 mesleki terapist ile yaptığı çalışmasında, cinsiyetle ilgili bir fark bulamamıştır. Benzer sonuçlar, Wilson (1995); De Mey ve Baartman (1999); Al-Ansari'nin (2002) çalışmalarında da elde edilmiştir.

Ancak, ahlaki gelişim ve davranışta, cinsiyet farkını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Gilligan (1982), erkekler ile kadınların ahlaki yargılarının farklı olduğunu, erkeklerin, haklar (adalet) ahlakına sahip olduklarını; kadınların ise, daha ilişkilere dayalı, sorumluluk ahlakına sahip olduklarını öne sürmektedir. Nitekim, soyut akıl yürütme ve ahlaki ikilemler konusunda ergenlerle yapılan bir çalışmada, kızların erkeklerden daha fazla ilişkiye ve ilgiye dayalı ahlaki anlayış belirttikleri bulunmuştur (Donenberg ve Hoffman, 1998). Benzer sonuçlar, Thoma ve Davison (1983), Feleta (1999), Gump ve Baker'ın (2000), çalışmalarında da elde edilmiştir. Bu bulgular, erkeklerin ve kızların ahlaki konularda, farklı kaynakları referans aldıklarını göstermektedir.

Yaş ilerledikçe, ahlaki gelişimde ne gibi değişmelerin olduğu da, araştırmacıların, dikkatini verdikleri bir diğer konudur. Kohlberg (Akt. Carpendale, 2000), her ne kadar ahlaki gelişimin yaş ile doğrudan ilişkilendirilemeyeceğini söylemiş ise de, yaş ilerledikçe, bireylerde, düzeyler boyunca daha ileri aşamalara geçme olasılığının yüksek olduğunu belirtmiştir. Özellikle, geleneksel düzeyden gelenek ötesi düzeye geçişte, soyut düşünebilme yeteneği önemlidir. Bu da, çocukların ergenlik yaşlarının başlangıcına denk düşmektedir. Sarunas ve Romualdas (2005), 13-15 yaş grubu çocukların, 10-12 yaş grubu çocuklara göre, diğerlerine karşı daha fazla duyarlılık gösterdiklerini bulmuşlardır. Bu yaş grubu çocukları, ahlaki ikilemlerle karşılaştıklarında, çözüm için başkalarını da daha fazla düşünmekte ve dikkate almaktadırlar. Bore, Mumra, Kerridge, Powis (2005), kültürel farkları da dikkate alarak yaptıkları çalışmalarında, daha yaşlı bireylerin, daha yüksek düzeyde ahlaki yönelime (diğerlerine de dikkate alan) sahip olduklarını bulmuşlardır. Özellikle, kadınlar

arasında, yaş ilerledikçe, ahlaki karar vermede daha üst düzeyde yargılarda bulunulduğu gözlenmiştir.

Ahlaki gelişimin, eğitim süreci içinde değişme (gelişme) gösterip göstermediği de önemlidir. Eğitim, bireyin karşılaştığı problemlere daha etkili çözümler bulmasına katkıda bulunmaktadır. Ahlaki ikilemler ile karşılaşan bireylere, aldıkları eğitimin, katkıda bulunması beklenir. Nitekim, sınıf düzeylerini dikkate alarak yapılan çalışmalarda, eğitim basamaklarında ilerledikçe, ahlaki yargılarda daha üst düzeyde kararlar alındığı gözlenmektedir. Thoma ve Davison (1983), birinci ve dördüncü sınıf üniversite öğrencileri ile üniversiteden mezun olanları karşılaştırdıkları çalışmalarında, ahlaki gelişim açısından fark olduğu bulunmuştur. Dördüncü sınıf öğrencileri, birinci sınıf öğrencilerinden; mezun olanlar ise, her iki gruptan daha üst düzey ahlaki gelişim evrelerinde bulunmuşlardır. Benzer bir bulgu da, Biggs ve Barnet'in (1981) yaptıkları çalışmalarında elde edilmiştir.

Ahlak gelişimini, bireylerin kendini gerçekleştirme düzeyleri ile de ilişkilendirmek mümkündür. Ahlaki gelişimde üst evrede olan bireylerin, kendini gerçekleştirme açısından da üst aşamalarda bulunacakları varsayılabilir. Kendini gerçekleştirmiş insanların özelliklerinden olan, kendini özgür hissetme, sorumluluk alabilme, problem merkezli olabilme, kişisel prensip ve idealler doğrultusunda düşünme/davranma, akılcı yöntemler ile kararlar alma, kişilerarası ilişkilere girebilme, neyin doğru olduğuna bağımsız olarak karar verebilme, demokratik ve otonom kişilik yapısına sahip olma, adalet duyarlılığı, dürüstlük, güvenirlilik, eleştirel düşünme, başkalarına ve onların yaşamlarına saygı duyma, sempati-empati-şevkat duyguları geliştirmiş olma, derin ve gerçekçi düşünebilme/bu doğrultuda tavır koyabilme ve toplumsal kalıplaşmaya karşı direnç gösterme gibi özellikler, ahlaki gelişim aşamalarından son evrelere ulaşan bireylerin de özellikleri olarak sayılabilir. Benzer bir biçimde, ahlaki gelişim düzeylerinin daha alt evrelerinde olan bireylerin, kendini gerçekleştirmiş bireylerin özellikleri olarak sıralanan bu niteliklere ulaşmasının zor olacağı ileri sürülebilir. Haymes, Gren, Quinto (1984), olumsuz davranış gösteren çocukların, özgeci davranışları ile ahlaki akıl yürütmelerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, ait olma konusundaki ihtiyaçların netliğinin, yüksek düzeyde özgeci davranışı tahmin ettirdiğini ve özgeci davranışta bulunma ile ahlakı akıl yürütme arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Kendini gerçekleştirme, "insanın tüm yetenek ve niteliklerini aktif olarak kullanabilmesi, potansiyellerini geliştirip gerçekleştirmesi olarak doğuştan getirilen ve

her insanda var olabilen en yüksek düzeydeki insan ihtiyacı ya da eğilimidir" (Schultz ve Schultz, 2001, s. 524).

Maslow'a göre kendini gerçekleştirme, bir bireyin ne olabiliyorsa, onu olmasıdır. Bu, bireyin kendini tam olarak ifade etme isteğini ve sahip olduğu potansiyeli gerçekten göstermeye başlaması eğilimini gösterir. Yani, bireyin yapabileceği tüm kapasitelere sahip olmasıdır (Hoffman, 2001).

Rogers'a (1951) göre, organizmanın temel eğilimi, kendini idame ettirmek, gerçekleştirmek ve genişletmektir. Kendini gerçekleştirme, bireyin kendine güvenerek, kendi yaşantılarını kabul ederek tam bir işleyişe ulaşması ve karşı karşıya olduğu gerçekliğin, tüm yönlerine uyum sağlamasını ifade etmektedir (Akt. Engler, 1982).

Kendini gerçekleştirme, yeterlilik ve olgunluğu artırmaya yönelik bir yöneliş sürecidir. Yeterlilik ve olgunluğun yanı sıra, kendini yönlendirme ve özerkliğe doğru bir yöneliş sürecidir (Bacanlı, 2004).

Roeper (1993), kendini gerçekleştirmenin, her insanın başlı başına bir "birey" olmasını sağlayan içsel bir özellik olduğunu belirterek, bu kavramı, kişinin kendi kaderini kendisinin çizmesi ile ilişkilendirmiştir.

Üniversite öğrencilerinin içinde bulunduğu "gençlik dönemi", insan yaşamının önemli bir gelişim dönemi olup, kişinin sürekli ve düzenli olan gelişmesinin bir aşamasıdır. Gençlik dönemi, insan yaşamının gelecekte alacağı durumu büyük ölçüde etkileyen ve biçimlendiren kararların alındığı, bireyin kimliğinin büyük ölçüde tamamlandığı bir dönemdir (Özgüven, 2000). Genellikle, 17-22 yaşları arası üniversite öğrenimi dönemi olarak kabul edilmektedir. Yaşamın bu yıllarında üniversite gençliği;

- Ebevynden ayrılma ve bireyleşme,
- Meslek seçimi,
- Cinsel kimliğin oluşması ve karşı cinsle ilişki kurma,
- Duygusal bağımsızlığını kazanma ve kendisi ile ilgili önemli kararları kendi başına verebilme,
- Çatışan değerleri uzlaştırma ve kendine özgü bir yaşam felsefesi geliştirme,
- Öz kimliğine ulaşma ve bunu kabullenme gibi görevler ile karşı karşıya kalmaktadır (Kılıççı, 1992; Ertem, 2002).

Havighurst (1972), gençlik dönemindeki gelişim görevlerini şöyle açıklamaktadır:

- Bedensel özelliklerini kabul etmek ve bedenini etkili biçimde kullanmak,
- Eril ya da dişil bir toplumsal rolü gerçekleştirmek,

- Her iki cinsten yaşıtları ile daha olgun ilişkiler kurmak,

-Anne-babadan ve diğer yetişkinlerden ayrı olarak duygusal bağımsızlığı kazanmak,

- Ekonomik yönden bir mesleğe hazırlanmak,

- Evliliğe ve aile yaşamına hazırlanmak,

- Toplumsal bakımdan sorumlu bir davranışı istemek ve gerçekleştirmek,

- Davranışlarının rehberi olarak bir dizi değer ve ahlak sistemi oluşturmak, bir ideoloji geliştirmek (Akt. Gander ve Gardiner,1995).

UNESCO, "15-25 yaşları arasında biyolojik, fizyolojik, psikolojik, sosyolojik ve ahlaki bir gelişme, olgunlaşma dönemi yaşayan bireyler"i genç olarak tanımlamaktadır (Kulaksızoğlu, 2001, s.33).

Eğitimin temel amacı gelişimdir. Yani bireyde doğuştan var olduğu kabul edilen potansiyellerin gelişmesi, açığa çıkmasıdır. Varolan potansiyelini kullanmak, açığa çıkarmak için eğitim alma her bireyin en temel hakkıdır. Eğitim, dışarıdan belirlenen ideolojik bir amaç doğrultusunda, bireyin kontrol edilmesi değil, kendi içindeki potansiyeli yönünde gelişebilmesi için, bireye, uygun koşulların sunulmasıdır. Ahlak eğitimi açısından bu koşullar; rasyonel, eleştirel düşünmeyi ve otonom davranışı teşvik eden, içinde bulunduğu grup üyeleri ile birlikte ortak yaşama düzeni ve bireysel gelişme özgürlüğünü garantileyen, ödül ve ödevlerin eşit dağıtıldığı, toplumsal etkileşimin sağlandığı, sorumlulukların eşit olarak paylaşıldığı, kuralların, yönetmeliklerin ortaklaşa oluşturulduğu, tüm üyelerin eşit katılım haklarının bulunduğu, adil ve demokratik ortamda rol almayı sağlayan şeffaf, saydam bir dayanışma ortamıdır.

Böyle bir ahlaki eğitim ortamı aynı zamanda, bireylerin kendi potansiyelleri doğrultusunda kendilerini gerçekleştirebilmelerine ve her ne yapıyorlarsa onu en üst düzeyde yapmalarına da olanak sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, ahlakı, bilişsel bir yargı yeteneği ve bilinç düzeyi olarak tanımlayan Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramına dayanarak, üniversite öğrencilerinin, ahlaki yargı yeteneklerini ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını incelenmek ve böylece konuya ışık tutmaktır. Çalışmamızda, bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki inceleme amaçları ve problemleri ele alınacaktır.

1.1. Amaç

1. Üniversite öğrencilerinin "ahlaki yargı yeteneklerinin gelişimine" "cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf düzeyi, anne-babanın öğrenim durumu, mezun olunan lise türü, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi ve kendini gerçekleştirme düzeyi" gibi değişkenlerin etkisi olup olmadığını incelemek.

2. Üniversite öğrencilerinin, ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek.

1.2. Problemler

Araştırmanın, bu amaçlarına dayalı olarak belirlenen problemleri aşağıda ifade edilmiştir:

1. Üniversite öğrencilerinin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını, "cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf düzeyi, annelerinin öğrenim durumu, babalarının öğrenim durumu, mezun oldukları lise türü, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi ve kendini gerçekleştirme düzeyleri" gibi faktörler etkilemekte midir?

2. Kişisel Yönelim Envarteri'nin Zamanı İyi Kullanma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına göre öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Kişisel Yönelim Envarteri'nin Desteği İçten Alma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına göre öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerini, bunları etkileyen faktörleri ve üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki farkı ortaya çıkarma amacını hedeflemiştir. Eğitimin amacı, topluma yararlı ve nitelikli insan yetiştirmektir. İnsanlar, içinde

bulundukları toplumun özelliklerinden ve değerlerinden etkilenmektedirler. Bireyin, sağlıklı bir şekilde yaşam sürmesi için, toplumun beklentileri ile kendi isteklerini uygun hale getirmesi gerekmektedir. Bu nedenle, birey, hem toplumun istek ve taleplerini karşılamalı, hem de kendi beklentilerini ifade edebilmelidir.

Ülkemizdeki demokratikleşme süreci, birbirini ve birlikte varolmayı reddeden görüş ayrılıkları gibi politik ve hukuki problemlerin birçoğu, aynı zamanda ahlak ve ahlak eğitimi ile ilgili problemlerdir. Bunların çözümü için, ahlak gelişimi ve ahlak eğitimi konusunun araştırılması ve bulgulara göre ahlaki problemlerle baş etmeyi destekleyecek, ahlak eğitimi programları geliştirilmesi ve uygulanması gereklidir. Bunun için, öncelikle, ahlak ve ahlak gelişiminin ne olduğu, gelişim psikolojisinin bulgularına göre ortaya konmalı ve eğitim ve ahlak eğitimi sistemimiz, bu yönde yenilenmelidir. Çalışmanın, bu açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.

Kohlberg'in bilişsel temelli ahlak gelişimi kuramı, dünyada en çok araştırılan, tartışılan ve 1990'lı yılların sonunda, rönesansını yaşayan bir kuram iken, ülkemizde, oldukça az tartışılan ve araştırılan bir kuramdır. Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı ve ahlak eğitimi modeli, ülkemizde tanınmakla beraber, pratikte eğitim anlayışımıza, ahlak eğitimi yaklaşımıza yansıması zayıftır. Ülkemizde ahlak eğitimi "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" kavramı kapsamında verilmektedir. Ancak, günümüzün toplumsal, eğitim, politik sorunlarına, teknolojinin getirdiği sorunlar ve dünyanın sorunlarının çözümüne katkıda bulunabilecek bir bilincin kazandırılmasında yetersiz kalmaktadır. Ahlak gelişimi ve eğitimi konusundaki araştırmalar, ülkemizde yaşadığımız problemler dikkate alındığında konunun önemine paralel ve yeterli sayıda değildir. Çünkü adalete, bireyin onuruna, dokunulmazlığına, eşitliğine, özgürlüğüne, başkalarının haklarına zarar vermemeye odaklanmak anlamındaki bir ahlak anlayışının gelişmesine olan ihtiyaca, Kohlberg'in ahlak ve ahlak eğitimi yaklaşımının sağlayacağı katkılar büyüktür.

Toplumda kabul gören kültürel ve ahlak değerlerinin, bireyler tarafından benimsenmesi, bireyin içinde yaşadığı bu toplumda kendisinden beklenilen görev ve sorumlulukları bu değerler içinde yerine getirmesi, sağlıklı toplumların varolmasını sağlayacaktır.

Bireyin çevresiyle etkileşiminde, çevreye uyumunda ve günlük yaşamında değer sistemlerinin etkili olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır. Yani, bireylerin toplumsal algısı ve toplumsal bilinci, ahlaki yargı yetisi çerçevesinde oluşur. Bu nedenle, gençlerin, değer sistemlerinin ve ahlaki yargılarının nasıl yapılandığını izlemek yararlı olacaktır.

Üniversite eğitimi dönemi, bireylerin, duygusal, sosyal, zihinsel ve kişilik gelişimlerinin devam ettiği bir dönemdir. Böyle bir ortam, bireyin potansiyelini açığa vurabilmesi için uygun olmaktadır. Kimlik gelişimini tamamlama, bireyselleşme, sorumluluk alabilme… kısacası bireylerin her yönüyle yeniden şekillendiği dönemdir. Üniversite eğitimi, bireyleri, ilerideki mesleklerine de hazırlamaktadır. Bireyler, üniversite eğitimi sonunda toplumla doğrudan etkileşime geçeceklerdir. Bu yüzden, bu dönemde kazanılan ve etkilenilen özellikler, bireylerin sağlıklı iletişimleri açısından da önemlidir.

Yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar incelendiğinde, kişilik organizasyonunda önemli bir boyut olan kendini gerçekleştirme ile insan davranışlarında etkili bir güdüleyici olan ahlaki gelişim düzeyi ile ilgili üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmaya rastlanılmaması, bu konuda, araştırma yapma ihtiyacını doğurmuştur. Bunun da alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada yer alan sayıtlılar şunlardır:

1. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara doğru ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada yer alan sınırlılıklar aşağıda sıralanmıştır:

1. Bu araştırma, bireyin davranışlarının ahlaki niteliğini belirleyen, rasyonel bir yetenek olarak "ahlaki yargı yeteneği" ile ilişkilidir. Konuya gelişim psikolojisi perspektifinden yaklaşılmakta ve Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi kuramı temel alınmaktadır. Felsefi, sosyolojik ve sosyal psikolojik anlamda ahlak ve değerler konusu bu araştırmanın inceleme konusu değildir.

2. Bu araştırmanın evreni, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültesinin

birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan, normal ve ikili öğretime devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.

3. Araştırmada incelenen ahlaki gelişim ve kendini gerçekleştirme düzeyleri, James Rest (1979) tarafından geliştirilen "Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)" ve Shostrom(1964) tarafından geliştirilen "Kişisel Yönelim Envanteri"'nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

4. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu içinde yer alan değişkenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan temel kavramlar aşağıda belirtildiği gibi tanımlanmıştır:

Ahlak: "Belli bir toplumun, belli bir döneminde, geçerli bireysel ve toplumsal davranış kurallarının bütünü ve toplumsal bilinç durumu"dur. (Hançerlioğlu, 1988, s. 13).

Bir başka tanıma göre "insanların toplum içindeki davranışlarını ve birbirleriyle ilişkilerini düzenlemek amacıyla başvurulan kurallar dizgesi, başka insanların davranışlarını olumlu ya da olumsuz biçimde yargılamakta kullanılan ölçütler bütünü'dür" (AnaBritannica, 2000, s. 213).

Ahlaki Gelişim: "Bireylerin, belirli davranışları "doğru" ya da "yanlış" olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları sürecidir" (Onur, 1997, s.155).

Ahlaki Yargı Yeteneği: Bireyin, kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel ilkeler ile örtüşebilecek düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve bu doğrultuda da davranabilmesi yeteneğidir (Kohlberg, 1968; Akt. Krebs ve Denton, 1997).

Kendini Gerçekleştirme: "Bireyin, yeteneklerini, yetilerini ve potansiyellerini, fiziksel, sosyal, zihinsel ve duygusal ihtiyaçlarını ideal anlamda bütünleştirerek maksimum düzeyine ulaşacak biçimde kullanmasıdır" (Budak, 2000, s. 582).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR, İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, önce ahlaki gelişim ve kendini gerçekleştirme kavramları ile ilgili kuramsal açıklamalar ele alınmıştır. Daha sonra ise, ahlaki gelişim ve kendini gerçekleştirme ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Ahlaki Gelişim İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Ahlak Nedir?

Değişik sözlükler incelendiğinde de görüleceği gibi ahlak kelimesi çok değişik anlamlarda kullanılmaktadır:

Orhan Hançerlioğlu'nun (1988, s.13) Ruh Bilim Sözlüğü'nde ahlak: "Belli bir toplumun, belli bir döneminde, bireysel ve toplumsal davranış kurallarının bütünü ve toplumsal bilinç biçimidir" şeklinde tanımlanmıştır.

Bedia Akarsu'nun (1975, s. 9) Felsefe Terimleri Sözlüğü'nde ahlak: "1. a) Belli bir dönemde, belli insan topluluklarınca benimsenmiş olan, bireylerin, birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarının, yasalarının, ilkelerinin toplamı. b) Çeşitli toplumlarda ve çağlarda, kapsamı ve içeriği değişen ahlaksal değerler alanı. 2. Bir kişi ya da bir insan grubunca benimsenen eylemsel kuralların toplamı. 3. Ahlaksal olan şeylerle bağlantısı olan bir görüşler dizgesi. 4. Felsefenin bir dalı olarak: a) Ahlak üzerine kavramsal öğretiler. b) İnsanların, kişisel ve toplumsal yaşamdaki ahlaksal eylemlerine ilişkin sorunları inceleyen felsefe öğretileridir." biçimlerinde tanımlanmıştır.

Alaylıoğlu ve Oğuzkan'ın (1976, s. 4) Eğitim Sözlüğü'ne göre ahlak: "1. Toplu halde yaşayan insanların, uymak zorunda bulundukları eylem ve davranış kuralları. 2. İnsanların, toplum içindeki davranışlarını ve birbirleriyle ilişkilerini düzenlemek

amacıyla başvurulan kurallar sistemi. 3. Başka insanların davranışlarını, olumlu ya da olumsuz biçimde yargılamakta kullanılan ölçütler biçimi" anlamlarına gelir.

Yabancı dilerde ahlak kelimesinin karşılığı olarak karşımıza "moral" kelimesi çıkmaktadır. İngilizce "moral" kavramı, Longman (1995) Sözlüğünde; 1. Doğru ve yanlış davranışın, ne olduğuyla ilgili ilkeler bütünü. 2. İyi ile kötü arasındaki fark. 3. Doğru ile yanlış arasındaki farkı anlayabilme yeteneği, anlamlarına gelmektedir.

Psikoloji biliminde, ahlak kavramı "ahlaki davranış" olarak tanımlanmaktadır. Ahlaki davranış, ahlaki normlar sistemi içinde belli ölçüde "çevreye" ait olan ve ondan belli ölçüde etkilenen bireyi açıklamaktadır. Bireysel ahlak, sadece davranışlarla sınırlandırılmaz, ahlaki düşünme ve bilinç süreçlerini de içerir. Bu nedenle, bir grubun ahlakı daha çok toplumsal olarak değerlendirilir. Ahlaki bilinç ve ahlaki davranış anlamında ahlak kavramı, toplumsal ahlakın, birey tarafından yeniden oluşturulmasıdır. Ahlaki davranış, toplumların ahlaki normlarından bağımsız değildir. Ahlaki davranış, birey ve toplum karşılıklı etkileşim süreci içindeyken gelişir. Ahlaki davranışları tanımlayabilmek ve anlayabilmek için, ahlaki düşünce ve bilinç süreçleri incelenmeli, tanımlanmalıdır. Davranışlarımıza ahlaki kaliteyi veren ahlaki yargı yeteneğidir (Trautner, 1991; Akt. Çifçi, 2001).

2.1.2. Ahlak Gelişiminin Tanımı

"Ahlak Gelişimi" kavramının çeşitli yazarlar tarafından yapılmış tanımlarına aşağıda yer verilmiştir:

Başaran'a göre ahlak gelişimi "bireyin ilk yaşlardan başlayarak toplumca beğenilen, iyi ve doğru davranışları öğrenerek yapmasıdır" (1996, s.184).

Selçuk'a göre ahlak gelişimi "çocuğun toplumsallaşma süreci içinde neyin iyi, neyin kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesidir" (1997, s.119)

Çileli'ye göre ise, ahlak gelişimi "bireylerin zamanla bağımsızlaşması, kendi değerlerini özgür olarak seçmesi ve kararlarını özgür olarak vermesidir (1986, s. 109).

Onur, ahlak gelişimi kavramını "çocukların belli davranışlarını, doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yöneltmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları süreci" olarak tanımlamıştır (1991, s. 102).

Senemoğlu, ahlak gelişimini "toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız edilgin bir uyumu değil, topluma etkin bir uyumu sağlamak için değerler sistemi oluşturma" biçiminde tanımlamıştır (2002, s. 68)

Oğuzkan, ahlak gelişimi kavramını "bireylere doğru-yanlış ile ilgili ölçütler arasında ayırım yapma gücü kazandıran ve bireyleri, toplumsal davranış bakımından giderek etkili duruma getiren olgunlaşma süreci" olarak tanımlamıştır (1981, s.17).

2.1.3. Ahlak Kavramının Felsefi Temelleri

Ahlak, düşünce tarihinde çeşitli açılardan incelenmiştir. Ahlaklı olmanın temelinde, hangi ilkelerin bulunduğu ya da bulunmaması gerektiği, hangi davranış çeşitlerinin "ahlaklı-iyi", hangilerinin "ahlak dışı-kötü" olduğu gibi sorular eski Yunandan itibaren felsefenin ahlak konusunu oluşturmuştur.

İlkçağ filozoflarından Sokrates, ahlak kavramını, 'sorgulanmamış hayat yaşanmaya değmez' ifadesi ile özetlemiştir. Buna göre, iyiye ulaşmanın temelinde, bireyin, kendi üzerine düşeni yapması yatar. Ahlaklılık, toplum düzeninin temelidir.

Platon'a göre, erdemliliğin temeli bilgidir, erdem bir bilgi işidir. Sıradan bir kişi bütün iyi şeyleri sever; bilgi ise, iyiliğin kendisini sever.

Aristoteles'e göre, bütün canlıların doğaları gereği geliştirmek zorunda oldukları gizil güçleri vardır. İnsanın, en üst düzeydeki gücü akıl olduğuna göre, insan ancak aklını kullanarak mutlu olabilir. Erdemli yaşamak, birey ve toplum için en ideal olandır (Hançerlioğlu, 1982)

Spinoza'ya (1632-1677) göre, tanrı ile doğa özdeştir ve bilginin amacı, insanın doğaya hakim olmasıdır. Birey, doğa ve tanrı bütünlüğünden oluşan sistemin zorunlu kurallarına uymak zorundadır. Erdem, Spinoza'ya göre güçlü olmaktır.

J. J. Rousseau' ya (1712-1778) göre, çoğunluğun kararı önemlidir, bu nedenle bütün insanların paylaştığı ortak bir "iyi" kavramı olmalıdır. İnsan, tüm eylemlerinde aklını ön planda tutmalıdır.

Kant'ın (1724-1804) ahlak kuramında, ahlak kurallarının kesin çizgileri olmalıdır görüşü hakimdir. Ahlak kuralları, duygu ve arzulardan bağımsız, aklın denetiminde olmalıdır.

Hegel (1770-1831) ahlak ile kişisel çıkarı bağdaştırmanın, ancak, yeni bir toplum biçimiyle mümkün olacağını belirtmektedir.

Marx'a (1818-1883) göre, ancak özel mülkiyet sürecinin kalkması ile insan doğası değişebilir. Böylece, birey ile toplumun uyumu sağlanarak ahlak sorunu çözümlenebilir.

Nietzche (1844-1900), üstün insan kavramını ortaya atmıştır. Üstün insan, var olan değerlerin dışında, yeni değerler üreten kişidir. Nietzche ve varoluşçuluk akımı, yaşadıkları toplumu eleştirir ve ahlaktan bağımsız, özgür bir yaşam tarzını önerir.

Tarihsel olarak, ahlak gelişimiyle ilgili üç büyük öğreti göze çarpmaktadır. Birincisi, St. Agustine gibi teologların savunduğu "Kalıtımla geçen ve doğuştan var olan günah öğretisi" ya da "ilk günah" öğretisidir." Buna göre, çocuklar doğuştan günahkar varlıklardır; dolayısıyla bu öğreti, ruhun tek kurtuluş yolunun, kutsal ve dünyevi değerleri sunan yetişkinlerce, erken yaşlarda yapılacak bir müdahale olduğunu öne sürmektedir. Jean Jacques Rousseau'nun temsil ettiği ikinci öğreti, "doğuştan masumiyet öğretisi" adını almaktadır. Bu öğretiye göre, çocuklar, masum doğar ve ahlak dışı olumsuz davranışları yetişkinlerin etkisi ile kazanırlar. Diğer öğretinin aksine burada, çocuk eğitiminde yetişkin müdahalesi en az düzeyde olmalıdır. Üçüncü öğreti ise, John Locke'un başlattığı "boş levha (Tabula Rasa)" öğretisidir. Bu öğretiye göre çocuk, nötr durumdadır. Yani ne bir ahlaksız, ne de bir masum olarak, uysal ve bomboş bir yapıda dünyaya gelirler. Daha sonraki eğitim ve yaşantılar, çocuğu, doğru ya da günahkar kişi yapar (Hoffman, 1970).

Bu görüşler, ahlak alanındaki çağdaş psikolojik akımları da önemli ölçüde etkilemiştir. Kökeni dinlere dayanan "doğuştan günahkarlık" öğretisi, çocuğu dürtüler demeti olarak gören psikanalizde de ortaya çıkmaktadır. Ahlaki standartlar, anti-sosyal dürtülerin bilinçten uzaklaştırılmasının zorunluluğuna dayanır. Ahlak eğitiminde başarı, negatif dürtülerin (id'in) kontrolünün sağlanmasıdır (Trautner, 1991; akt. Çifçi, 2001).

Piaget ve Kohlberg gibi bilişsel kuramcıların temsil ettiği görüşler de, "doğuştan masumiyet" öğretisine yakın anlayıştadır. Yetişkinler tarafından konulan hetoronom ahlak (dışa bağımlı, dıştan denetimli), ahlakın olgun olmayan ön basamağıdır. Bu basamak, otoriter eğitim ve çevre tarafından engellenmezse, bilişsel olgunlaşma ve akranlar ile ilişkilerle beslenen otonom ahlak ile tamamlanır. Ahlaki olgunluk, evrensel adalet prensibine uygun otonom ahlaki kararlar alabilme yeteneğidir (Piaget, 1992; Akt. Çifçi, 2001).

"Tabula Rose" öğretisinin insan anlayışı da, özellikle öğrenme teorisyenleri tarafından savunulur. Olgun ahlaki davranış "çocuğun kendi vicdanının buyruklarını dinlemeye başlamasıyla ortaya çıkar ve bu olgunlaşma, bireyin günlük etkinliklerinde

ve yaşamının örgütlenmesinde, kendi yargısına dayandıkça gelişir. Yani, ahlaki olgunlaşmada ilerleme, bireyin iyi ve doğru olanı seçmesini sağlayan özgürlüğün artmasıyla belirlenir" (Onur,1991, s.114).

Trautner, olgun ahlaki davranış göstermek için, hem sosyal olarak arzu edilmeyen davranışların bastırılması, hem de özgeci (otonom) davranışlarda bulunulması gerektiğini savunur. Ahlaki davranış, kültürde hakim olan sosyal normlara uyum davranışı ile özdeştir (Trautner, 1991; Akt. Çifçi, 2001).

2.2. Ahlak Gelişimi Kuramları

Ahlak gelişimi (moral development) ile ilgili yaklaşım ve çalışmalara bakıldığında, bu konunun, tarihsel gelişimi içinde daha çok filozof ve din adamlarının ilgisini çektiğini görmekteyiz. Örneğin, eski Yunan filozoflarından Sokrat, Aristo ve Plato toplumun bütün bireylerinin uyabilecekleri ortak bir davranış çizgisi belirlemeye çalışmışlardır. Sonraları, din adamları, din kurallarının benimsenmesini hedef alarak konuya çözüm bulmaya yönelmişlerdir. Ancak, toplumsal değişmelerle birlikte otoriter yönetim biçimlerinin, teker teker tarihe karışmaları, statik değer yargılarının, nesilden nesile aktarılmasının, ahlak gelişimi için yeterli olmadığını ortaya koymuştur (Çileli, 1986) Çünkü, bireylerin kişisel mutluluğu, toplumda eşitlik ve adaletin varlığı, bazı ahlak standartlarının herkesçe kabul edilmesine bağlıdır (Onur, 1991).

Psikoloji bilimi çerçevesinde ahlak gelişimi ile ilgili ilk bilimsel yaklaşımlar, Sigmund Freud ve Jean Piaget tarafından 20. yy başlarında geliştirilmiş; daha sonra Davranışçı Psikoloji ve Sosyal öğrenme kuramları da ahlaki gelişim alanına değinmişlerdir.

Ahlak gelişimi ile ilgili farklı bilimsel yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlara aşağıda yer verilmiştir.

1. Psikanalitik yaklaşım
2. Davranışçı yaklaşım
3. Sosyal öğrenme yaklaşımı
4. Bilişsel gelişim yaklaşımı

2.2.1. Psikanalitik Kuramın Ahlak Kavramına Yaklaşımı

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

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

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

Süperego, çocuğa anne-babası tarafından aktarılan ve ödül-ceza uygulamalarıyla pekiştirilen, geleneksel ve toplumsal değerlerin içsel temsilcisidir. Kişiliğin, ahlaki yönüdür. Süperego, toplum ya da temsilcileri tarafından onaylanmış ölçütlere göre davranmak ister ve toplumsal yasakları içerir. Davranışların, ahlak kurallarına uygun olup olmadığına karar verir (Gençtan, 1993).

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

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

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

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

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

2.2.2. Davranışçı Kuramın Ahlak Kavramına Yaklaşımı

Psikanalitik yaklaşım gibi, davranışçı yaklaşım da insan fonksiyonu hakkında deterministik bir görüş öne sürmektedir. Davranışlarımızın, kendi yaşantılarımız tarafından belirlendiğini öne sürerler. Ancak, davranışçı yaklaşımcıların odaklandığı psikolojik boyutlar, psikanalitik yaklaşımınkinden oldukça farklıdır. Davranışçılar, organizmanın, çevresindeki uyarıcılara yaptığı belli "tepkiler"e ve bir davranış değiştirme süreci olarak "öğrenme ilkeleri"ne önem vermektedirler. Davranışçı bakış açısına göre, insanlar öğrendikleri davranışların toplamıdırlar (Commer, 1982).

Davranışçı görüşe sahip psikologlar da, ahlaki yargıların nasıl oluştuğu üzerinde durmuşlardır. Onlara göre ahlaki yargılar, bireyin dışındaki etkenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Davranışçı kuramlara göre, genelde onay gören ve pekiştirilen davranışlar "doğru", hoş görülmeyen, cezalandırılan davranışlar ise "yanlış" olarak değerlendirilmektedir (Erden ve Akman, 2000).

Davranışçılar model alarak öğrenmeye de önem vermişlerdir (Bandura, 1976). Davranışçılar, bir çok günlük davranışın model alma yolu ile kazanıldığını belirtirler. Bireyler, kişiler arası ilişkileri, yaşamdaki önemli kişilerin davranışlarını, tercihlerini taklit ederek kazanabilir.

2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramının Ahlak Kavramına Yaklaşımı

Sosyal öğrenme kuramcıları ahlak gelişimini, ani hiçbir değişim olmadan derece derece ve sürekli biçimde ilerleyen birikimli bir toplumsallaşma olarak görürler. Bu kuramcılara göre, ahlaksal davranışlar, öteki toplumsal davranışlar gibi pekiştirme, ceza ve gözleme dayalı öğrenme yolu ile kazanılıp öğrenilir (Güngör, 2003).

Bandura ve Welten gibi Sosyal Öğrenme kuramcıları da, ahlaki ilkelerin model alma, taklit ve pekiştirme vasıtasıyla öğrenildiklerini ileri sürmüşlerdir. Çocukların, ahlaki ilkeleri benimserken ilk örnekleri ve öğreticileri de çoğunlukla anne-babalarıdır. Çocuklar, hem genel birtakım tutumları, hem de özel bazı davranımları, anne-babayı gözleyerek öğrenirler. Bir oğul, babasını gözleyerek erkek gibi davranmayı öğrenir; annesini model alan bir kız çocuğu da, bir kadın gibi davranmayı öğrenir. Kısacası, örnek alma süreci içindeki çocuklar, anne-babanın birçok kişilik özelliğini taklit ederken, ahlaki ve kültürel değer ve standartlarını da benimsemektedirler (Morgan, 1991).

Sosyal öğrenme kuramında, çocuğun, ahlak gelişimini belirleyen kültürel normların, doğru veya yanlış değerler olarak içselleştirilmesi önemlidir. Bu yaklaşımda, değerler görecelidir ve bireyin doğduğu, büyüdüğü kültüre bağlıdır. Bu yaklaşım, ahlaklılığın kaynağını, anne-babadan aktarılan değerlerin içselleştirmesine bağlar. White ve arkadaşları (2004), ebeveynlerin ahlaki özelliklerinin, ergenlerin ahlaki özelliklerini önemli ölçüde tahmin ettiklerini ifade etmişlerdir.

Diğer yandan bu kurama göre, anne-babanın uyguladığı disiplin türü, çocuğun erken yaşlardaki kontrolleri içselleştirme yeteneğinde önemli bir rol oynamaktadır. Davranışın, neden onaylanıp onaylanmadığını açıklayan anne-babalar, çocuğun ne istediğini anlamasını kolaylaştırıp, kendi davranışlarının sonucunu tahmin etmesine yardımcı olurlar. Anne-babalar, sıcak ve kabul eden tutumları ile çocuklarına açık ve mantıklı ölçütler koyar ve çocuklarının iyi davranışlarını sık sık övgü konusu yaparlarsa, çocuklar daha bebeklik döneminden başlayarak onların beklentilerine karşı 4-5 yaşlarına kadar içselleştirilmiş bir vicdan göstereceklerdir (Güngör, 2003). Spinrad ve Losoya (1999), çocukların empatik-sempatik tepkileri ile ahlaki davranışlarında gözlenen anne-baba etkisinin ve cesaretlendirmenin rolünü incelediği araştırmasında, ebeveynlerin olumlu duygu ve cesaretlendirmeleri ile çocukların sempatisi arasında olumlu bir ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular, ebeveynlerin duygularla ilgili

uygulamalarının, çocukların ahlaki gelişimine katkısı olduğu görüşünü destekler görünmektedir.

Sullivan'a göre insan toplumsal bir varlıktır. Sullivan, anne-baba ve çocuk ilişkilerindeki ödül ve ceza oranının, kişinin kendisini "iyi ben" ya da "kötü ben" olarak değerlendirmesinde önem taşıdığını ifade etmiştir (Gençtan, 1993).

Çocukta vicdan ve ahlak gelişimi konusunda yapılan çeşitli araştırmalar, çocuklara uygulanan güç gösterilerinin (çocuğu dövmek, bodruma kapamak ve cezaya bırakmak gibi fiziksel cezaların) çocukta zayıf vicdan gelişimi oluşturduğunu göstermiştir (Kağıtçıbaşı, 1996). Koenig, Cicchetti, Rogosch (2004), sosyo-ekonomik düzeyi düşük 5 yaş grubu 82 çocuk (fiziksel olarak kötüye kullanılmış 28 çocuk, reddedilmiş 26 çocuk, kötü davranılmamış 28 çocuk) üzerinde yapmış oldukları bir araştırmalarında, çocukların ahlaki gelişimlerini, özgeci davranışlar, ahlaki suçlar ve ahlaki gelişimle ilgili duygular açısından gözlemsel olarak ölçmüşlerdir. Araştırma sonucunda, fiziksel olarak kötü muamele gören çocukların, daha fazla çalma davranışları gösterdiklerini, reddedilen çocukların ise, önemli düzeyde hilekar davrandıklarını ve daha az kurala uyan davranış içinde bulunduklarını gözlemlemişlerdir.

2.2.4. Bilişsel Gelişim Kuramının Ahlak Kavramına Yaklaşımı

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

2.2.4.1. Dewey'in Ahlaki Gelişim Kuramı

Ahlak gelişimine, bilişsel gelişim paralelinde eğilen ilk kuramcı, J. Dewey olmuştur. Dewey, 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. Ahlak gelişimi, gelişimin psikolojik kökenlerinin kavranması ile gerçekleşir. Dewey'e göre, davranışı etkileyen ve geliştiren, onu daha iyi duruma getiren her fikir "ahlaki fikir" içine girer. Zamanla karakterin bir yönü haline gelen "ahlaki fikirler" ahlaki yargının temel unsurudur (Dewey, 1976).

Dewey, ahlaki yargı gelişiminde üç dönem olduğunu belirtmiştir.

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

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

3. Özerk Düzey: Bireyin davranışlarının, kendi akıl yürütmesi ve karar vermesi ile oluştuğu, bireyin içinde bulunduğu grubun standartlarını irdelediği dönemdir.

Dewey'in ahlaki yargı gelişimi alanında ileri sürdüğü bu evreler, kuramsal düzeyde kalmıştır. Bu alanda en kapsamlı çalışmayı, Piaget (1932) ortaya koymuştur (Çileli, 1986).

2.2.4.2. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı

İsviçreli bir psikolog olan Jean Piaget, "Çocukta Ahlaki Yargı'nın Gelişimi" (1932) adlı çalışması ile çocuklarda ahlaki gelişimi incelemiştir. Piaget, ahlak gelişimini açıklamak için, ahlaki yargıların bilişsel bir temeli olduğunu varsayan bir evre kuramı geliştirmiş ve çocukların, toplumdaki kurallara karşı tutumlarını, doğru-yanlış anlayışlarını ve yargılarını incelemiştir.

Piaget, bu klasik çalışmasında, çocukları "misket" oynarken gözlemlemiş ve kurallara saygının gelişimini araştırmıştır. Bu oyunlar sırasında çocuklara, kuralların

nereden geldiğini, herkesin kurallara uyması gerekip gerekmediğini, bu kuralların değişip değişmediğini sormuştur. Piaget'e göre, altı yaşın altındaki çocukların, kuralları yoktur. İki yaş civarındaki çocukların, kurallar olmadan sadece oynadıklarını gözlemlemiştir. 2-6 yaş arasındaki çocuklar ise, kuralların farkındadırlar, ancak, kuralların ne amaçla konulduğunu ya da onlara neden uymak gerektiğini anlayamazlar. Piaget, 6-10 yaş arasındaki çocukların, kuralları izlemede sık sık tutarsızlık göstermekle birlikte kuralları kabul ettiğini ve bu kurallara göre kazanmaya uğraştıklarını belirtmiştir. Piaget, oyunlar sırasında çocuklara yönelttiği sorular sonucunda, 9- 10 yaşlarına kadar çocukların, bir oyunun kurallarının kutsal, dokunulmaz ve değiştirilemez olduğuna inandıklarını bulmuştur (Piaget, 1932; 1965; Akt. Carpendole, 2000; Seifert ve Hofnung, 1987). Çocuklar, kuralların saygın bir otorite tarafından oluşturulduğunu, kuralların değiştirilemeyeceğini, çünkü bu durumda bunun gerçek bir oyun olmayacağını savunmuşlardır (Woolfolk, 1993). Piaget, on yaşından sonra çocukların, çok daha göreli olduklarını ve kuralları, oyuna yön veren ve oyuncular arasındaki anlaşmazlıkları en aza indiren karşılıklı uzlaşmalar olarak düşünmeye başladıklarını belirtmiştir. Bu dönemde en önemli nokta, çocuğun, kuralları artık sabit ve mutlak olarak düşünmemesi ve kuralların anlaşarak değiştirilebileceğini kavramasıdır (Piaget, 1969).

Piaget, daha sonra, çocukların ahlaki yargılarını incelemek için, aşağıdaki örnekte yer alan türden öyküler okuduğu çocuklara, bu öykülerdeki çocukların eşit düzeyde suçlu olup olmadıklarını, çocuklardan hangisinin daha yaramaz olduğunu, yaramaz bulunan çocuğun, neden daha yaramaz olduğunu sormuştur (Güngör, 2003, s.75);

Öykü 1. *"Küçük bir çocuk oyun oynarken, annesi yemek yemesi için çocuğa seslenir, çocuk yemek odasının kapısını açar, kapı arkasındaki taburede bulunan tepsiye çarpar, tepsi yere düşer ve içindeki 10 bardak da düşer ve kırılır".*

Öykü 2. *"Bir başka çocuk, mutfakta dolabın en üst rafında bulunan kurabiye kavanozundan gizlice kurabiye almak isterken, kavanozun önündeki bardaklara çarpar ve 1 bardak kırılır".*

Piaget'e göre, dokuz yaşın altındaki çocuklar, herhangi bir davranışın doğruluğunu ya da yanlışlığını, sonucun büyüklüğüne bakarak değerlendirmekte, davranışın kasıtlı olup olmadığına önem vermemektedirler. Yukarıda örnek olayda, kaza ile10 bardağı kıran çocuğu, 1 bardak kıran çocuktan daha yaramaz olarak yargılamışlardır. On yaşından büyük çocuklar ise, başkalarının davranışlarını

değerlendirirken, onların niyetlerini ve gereksinimlerini dikkate alarak yargılarını oluşturmuşlardır (Güngör, 2003; Crain, 1992).

Piaget, ahlaki gelişmeyi, bilişsel gelişmeye paralel olarak iki evrede incelemiş ve çocukta, ahlaka ilişkin kavramların, ilk evreden başlayıp değişmez bir sıra izleyerek geliştiğini savunmuştur. İlk evre, "ahlaksal gerçeklik ilkesinin" oluştuğu evredir. Daha olgun olan ikinci evre ise, "karşılıklılık" ya da "özerk ahlaksal gelişim" evresidir (Woolfolk, 1993). Ahlaksal gerçeklik ilkesinin oluştuğu evreyi geçmeyen kişi, özerk evreye ulaşamaz. Piaget'e göre ahlaksal olgunluk, çocuğun toplumsal kuralları anlayıp kabul etmesini, insan ilişkilerinde adaletin temeli olan eşitlik ve karşılıklılığa ilişkin düşüncelerini içermektedir (Atıcı, 2004).

1. Ahlaksal Gerçeklik Evresi: Bu evre, başkalarının kurallarına uyma evresidir. 5 ile10 yaş arasındaki çocuklar, kurallara karşı güçlü bir saygı duygusu geliştirirler. Çocuklar, bu aşamada, kuralların tanrı, polis, ya da anne-babaları gibi güçlü otoriteler tarafından konulduğuna inanmaya başlarlar ve bu düşüncelerin, kutsal ve değiştirilemez olduğunu düşünürler. Piaget, bu durumu, "başkalarına bağımlılık" ya da "dışa bağlı" (heteronomi) terimi ile açıklamaya çalışmıştır. Bu terim, başkalarının yasalarına boyun eğmek anlamındadır ve 4-8 yaş arasında en güçlü biçimde görülmektedir. Başkalarının (yetişkinler) kurallarına uyan çocuklar, bu kuralları mutlak, kaçınılmaz görürler. Anne-baba mutlak otorite olarak görülür. Ahlaki konuda, bir "doğru" bir de "yanlış" taraf olduğunu ve "doğrunun" kurallara uymak olduğunu düşünürler. "Yanlış" davranış ise, yetişkinlerin onaylamadığı ya da cezalandırdıkları davranışlardır. Bu dönemdeki çocuklar, bir davranışın yanlış olup olmadığını davranış sahibinin niyetinden çok, nesnel sonuçlarına göre değerlendirirler (Crain, 1992; Güngör, 2003).

Çocukların, ahlaki gerçekliğine katkıda bulunan iki etken vardır :

1. "Kendi yaşantı ve algılamalarının, başkalarınınkinden farklı olacağını anlayamama anlamına gelen "benmerkezcilik" (Çağdaş ve Seçer, 2002, s.113).

2. Çocukların dışsal gerçekler (fiziki yasalar) ile kendi düşünce süreci ve öznel yaşantılarının karıştırılmasına neden olan "gerçeklik algılayışları"'dır. Çocuklara göre, ahlaki kurallar, önceden belirlenmiştir ve dünyanın sürekli özellikleridir, tıpkı yer çekimi yasası gibi (Atkinson; Atkinson; Hılgard 1999). Çocuk bu dönemde objektifle-subjektifi, içle-dışı birbirinden ayıramamakta ve iç 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

düşünür. İşte bu yaşlarda çocuk, ahlak kurallarını da, bilincin dışında var olan kesin değerler gibi almaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002).

2. Karşılıklılık/Özerk Ahlaksal Gelişim Evresi: Piaget, ikinci ahlaki evre olarak 10-11 yaşlarında ulaşılan özerk ahlak anlayışını ön görmüş, bunu da "kendine bağımlılık" ya da "özerklik" (autonomy) terimi ile açıklamaya çalışmıştır. Otonom ahlak, kendi yasalarına, kurallarına uymadır. Bu dönemdeki çocuk, kuralların anlamını ve nedenini fark etmeye başladığı için, eşitliği otoriteden üstün tutmaya başlar. Çocuk, toplumsal kuralların ve bunlardan bir bölümünü oluşturan ahlaksal yargıların değişmez bir ilkeye dayanmayan, sorgulanıp değiştirilebilecek olan anlaşmalar olduğunu kavrar ve bu kuralların, insanın gereksinimlerine göre, gerekirse çiğnenebileceğine inanır. Otoriteye uyma, gerekli olmadığı gibi, her zaman istenen bir şey de değildir. Kuralların dışına çıkmak, her zaman yanlış bulunmaz. Örneğin; birisinin hayatını kurtarmak söz konusu ise, ambulansın hız limitini aşabileceğini kabul ederler (Güngör, 2003). Anne-baba mutlak otorite olarak görülmez. Çocuk, bu dönemde artık, Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerinden olan soyut işlemler dönemine ilerlemiştir. Örneğin, çocuk başkalarıyla anlaşabilmek için yalan söylememek ister. Doğru söylemek aynı zamanda, başkalarıyla karşılıklı ilişki kurabilmek için zorunludur. Artık, bir zorlama sonucu cezalanmamak için değil, çocuk, kendi isteğiyle yalan söylememeye başlar ve kuralın, yaşamak için zorunlu olduğunu anlar. Bu, işbirliği ahlakıdır. Çocuğu, otonomiye (kendi kendine yönetmesine) götürür. Yine bu dönemde, çocuğun, ebeveyni ile olan tek taraflı otoriter ilişkilerinden daha çok, yaşıtları ile olan kooperatif faaliyeti önem kazanmaktadır. Çocuk, böylece, otorite, karşılıklı emir ve kumanda yerine, işbirliği esasına dayalı bir ilişki içine girer. Kurallar, Tanrı'nın veya yetişkinlerin ortaya koymuş olduğu değişmez bir düzeni değil, insanlar arasında, belli hedefe erişmek üzere yapılan karşılıklı anlaşmaları ifade etmektedir (Aysel ve Seçer, 2001).

Bu dönemde, ahlaki davranışların sonuçları değil, davranışların altında yatan niyetler önemlidir. Bu evrede çocuk, empati aracılığıyla kendi perspektifini genişleterek, diğer çocukların görüş açılarını anlamaya çalışacaktır.

Çocuklar, başkalarına bağımlılık evresinden kendine bağımlılık evresine ilerledikçe, daha demokratik davranma eğilimine girerler (Seifert ve Hoffnung, 1987). Piaget'e göre, ahlak gelişimi, özerklik evresinin devam etmesidir; ancak bu gelişim, ergenin bilişsel gelişimindeki değişikliklerle biçimlenir (Güngör, 2003).

Piaget'e göre, çocuğun ahlak gelişimi ile birlikte adalet anlayışı da gelişmektedir (Çileli, 1986; Çağdaş ve Seçer, 2002).

Adalet ve Ceza Anlayışının Gelişimi: Piaget, adalet kavramını, yetişkinler tarafından konulan kurallara karşın gelişen bir kavram olarak incelemiştir. Piaget'e göre, çocuğun ahlak gelişimi ile birlikte, adalet anlayışı da gelişmektedir. Adalet duygusu, çocukların, kendi aralarında kurdukları işbirliği, karşılıklı saygı ve dayanışmaları sonucu gelişir.

Piaget, adalet konusunu irdelerken, adalet kavramını iki boyutta incelemiştir.

1. Ödül ve ceza ile ilgili adalet; çocuğun yapmış olduğu hareketleri sonucunda, çocuğa ödül ve ceza verilmesini içerir.

2. Herkese hakkını verme adaleti; çocuklar arasında eşit dağıtımı içerir.

Piaget, ceza, haklılık, toplu ve bireysel sorumluluk konularına ilişkin öykülerden yola çıkarak, çocuklara sorular sormuş ve çocuğun yaşlarına bağlı olarak, adalet gelişiminin nasıl değiştiğini ortaya koymuştur. Piaget'e göre, adalet kavramının gelişimine olanak veren bağımsızlığın kazanılması aşamasında üç evre vardır:

I. Evre (5-7 yaş): Adaletin, otoriteden ayrılmadığı ve otorite ile eş anlamlı algılandığı, adaletin kanunla eş anlamlı olduğu evredir.

II. Evre (7-12 yaş): Eşitlik kavramının, itaatin üstünde algılandığı, emirlere adil olmaması halinde uyulmadığı evredir.

III. Evre (12-14 yaş): Eşit adalet evresidir. Piaget, bu evreyi, her bireye içinde bulunduğu koşullar dahilinde adil davranma olarak açıklar.

Piaget, yaramazlığa hangi tür cezanın uygulanacağına ilişkin sorulara çocukların verdiği cevaplardan yola çıkarak cezaları iki grupta toplamıştır.

1. Keyfi Cezalar: İşlenen suçla orantısız cezalar.

2. Karşılıklı Cezalar: İşlenen suçla orantılı cezalar. 8 ile12 yaş arasındaki çocuklarda, işbirliği ve karşılıklı saygının gelişmesi ile keyfi cezanın yerini, karşılıklı ceza alır .

2.2.4.3. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı

Ahlaki gelişim alanında çalışma yapanlardan biri de, Lawrence Kohlberg'tir. Kohlberg, ahlaki gelişim kuramında, ahlaki yargının, insan yaşamındaki işlevi çerçevesinde incelenmesi gereğini vurgular. Kohlberg'in ahlaki gelişime en önemli katkısı, ahlak gelişimini, Piaget'in bilişsel gelişim alanında ortaya koyduğu evre

kavramı üstüne inşa etmesidir (Hersh, 1979). Kohlberg'de ahlak gelişiminin, genel bilişsel yeteneklerdeki ikilemlere dayandığını ve bilişsel ilerlemelerde olduğu gibi, ahlaki aşamaların da birinden diğerine geçen ve bir öncekinin yerini alan değişmez diziler içinde ortaya çıktığını kabul etmiştir.

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

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

Kohlberg'in ikilemlerinde, Aristoya dayanan adalet problemlerinin üç biçimi söz konusudur. Bunlar, paylaşım (distributiv), alış-veriş (kommutatıv) ve düzeltici (korrektiv) adalet problemleridir. Paylaşım adaleti, bir toplum organizasyonu ya da üçüncü kişiye karşı eşitlik, eşit haklar, kazanç, performans-başarıda ve özel koşullarda onur ve zenginliğin dikkate alınmasıyla/kollanmasıyla ve diğer maddi ya da maddi olmayan kaynakların nasıl paylaşılacağı konusunda çeşitli biçimlerde ortaya çıkar. Alış veriş adaleti, sözleşmelerin yapılması, uzlaşma ve alış-veriş ilişkilerini düzenler. Düzeltici/onarıcı adalet, haksız ilişkiler, hırsızlık-dolandırma durumlarında ve tekrar onarma/iyileştirme/düzeltme problemleri söz konusu olduğunda uygulanan adalettir (Çifçi, 2001).

Piaget, akranları ile eşitlik içindeki ilişkilerin, ahlaki gerçeklikten ahlaki göreceliğe geçmeyi sağladığını düşünmüştür. Benzer biçimde Kohlberg de, demokratik bir kuruluşa katılmanın, daha geniş olgunluğa yol açacağını savunmuştur. Kohlberg, ilkelere dayalı ahlaki yargıyı geliştirmede, çocuklardan çok ergen ve yetişkinler üzerinde yoğunlaşmış, araştırmalarında da, bir grup ahlak ikilemi kullanmıştır (Güngör, 2003; Woolfolk, 1993).

Piaget'in çocuklarla yürüttüğü araştırmalarından etkilenen Kohlberg, Piaget'in ahlak gelişimini iki ahlak evresiyle açıklayan bulgularına kuşkuyla yaklaşmıştır. 12 yaş civarında soyut işlem dönemine ulaşan çocuğun, ahlak gelişimini tamamladığını

belirten Piaget'e karşılık Kohlberg, ahlak gelişiminin en azından 16 yaşına kadar sürüyor olabileceğini, ahlak ikilemleri ile ilgili düşüncelerin, ergenlik boyunca gelişmeye devam edeceğini düşünmüştür. Dolayısıyla, Kohlberg'in yaklaşımı, ahlaki mantık yürütme evrelerinin sayısı ve gelişimin son noktası konusunda Piaget'in yaklaşımından farklılaşmaktadır (Kurtines ve Greie, 1974).

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

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

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

1. Gelişim evreleri adım adım birbirini takip eder. Örneğin, ikinci evrenin egoist bireyi, dördüncü evreye atlayamaz. Birey, yavaş yavaş ikinci evrenin egoizminden kurtularak, üçüncü evrede aile ve akran gibi küçük gruplara yönelir. Daha sonra dördüncü evrede ise, büyük gruplara yönelmektedir.

2. Gelişim, herhangi bir evrede sona erebilmektedir.

3. Bireyin ahlaki yargısı ara sıra, bir üst ya da alt evreye yoğunlaşmakla birlikte, baskın olarak bir evrede yoğunlaşır.

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

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

6. Bilişsel gelişim, ahlaki gelişim için gerekli, ancak yeterli değildir. 12 yaşından küçük çocukların, ahlaki gelişimin üst evrelerine çıkamamalarının nedeni bu evrelerin,

soyut bilişsel yetenekler, özellikle soyut muhakeme yeteneği gerektirmesinden kaynaklanır.

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

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

Kohlberg (1976), Piaget'nin kuramından hareketle, toplumun kurallarına itaat ile bazı insanların yaşamlarını sağlıklı biçimde sürdürebilme gereksinimlerinin çatıştığı durumları içeren 10 ahlak ikilemi hazırlamış ve 10-16 yaşlarındaki erkek çocuklarının, ikişer saatlik mülakatlar sırasında bu ikilemleri nasıl yargıladıklarına bakmıştır. Görüşmeler sırasında Kohlberg, esas olarak, deneklerin ikileme "evet" ya da "hayır" demeleri ile ilgilenmek yerine yanıtın altında yatan "mantık yürütme" (dayanak noktaları) ile ilgilenmiştir.

Aşağıda Kohlberg'in araştırmalarında kullandığı öykülerle ilgili örnek sunulmuştur.

"Avrupa'da bir kadın az görülen kanser hastalığının bir türü nedeni ile ölmek üzeredir. Aynı kentte bulunan bir eczacının keşfettiği radyumun bir formu olan bir ilaç onu kurtarabilecektir. Eczacı, ilacın maliyetinin 10 kat fazlası olan 2000 dolar fiyat talep etmektedir. Hasta kadının kocası Heinz, tanıdığı herkesten borç para alarak ancak 1000 dolar toplayabilir. Heinz eczacıya, karısının ölmek üzere olduğunu söyleyerek, ondan ilacı ya daha ucuza vermesini, ya da paranın yarısını daha sonra vermeyi önerir. Fakat eczacı, "bu ilacı ben buldum ve para kazanmak istiyorum" der ve Heinz'in önerisini kabul etmez. Bunun üzerine çaresi kalmayan Heinz, eczaneye gizlice girip, ilacı çalar. Heinz ilacı çalmalı mı idi? Niçin? Eczacı ilacı çok pahalı satmakla doğru mu davranıyordu, niçin? (Kohlberg, 1969; Akt. Kurtines ve Greif, 1974; White ve Richard, 1999).

Kohlberg, yukarıda verilen örnek öykü ve benzerleri için aldığı cevapları sınıflayarak, insanların, altı ahlaki yargı evresi geçirdiklerini belirtmiştir. Altı yargı evresini de, üç düzey içinde ele almıştır.

I. Gelenek-öncesi düzey,

II. Geleneksel düzey,

III. Gelenek-ötesi düzey.

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

Kohlberg'in Ahlaki Yargı Düzey ve Evreleri

Düzey I. Gelenek-Öncesi Düzey:

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

Evre 1: Ceza ve Boyun Eğme: Bu evrede çocuk, eylemlerinin doğru veya yanlış olup olmadığına, bunların fiziksel sonucuna göre karar verir. Cezalandırıldığı takdirde davranışı yanlış, cezalandırılmadığı takdirde ise, bu davranış doğru olacaktır. Az zarar veren davranış, çok zarar verenden daha iyidir. İki bardak kıran, bir bardak kırana göre daha kötü bir iş yapmıştır. Bu evrede birey, kendisinin merkezi olduğu bir dünyada yaşıyor gibidir. İyi davranış, bireyin istediği ve hoşuna giden davranıştır. Başkalarının da ilgileri ve ihtiyaçları olabileceğini düşünmez. Onların ihtiyaçları ile ilgili değildir. Bu evredeki biri için önemli olan, başının derde girmemesidir. "Yapmamalıyım, çünkü cezalandırılmak istemiyorum" (Kulaksızoğlu, 2001).

Çocuklar, bu evrede, kendilerini henüz bir toplumun üyesi olarak algılamazlar ve ahlakı, kendilerinin dışında bir olgu olarak görürler. Çocuklar, kuralların büyük insanlar tarafından konulduğunu ve kendilerinin, bu kuralara uyması gerektiğini

düşünürler (Kohlberg ve Turiel, 1991). Kohlberg'e göre bu evrede, otorite, fizyolojik bakımdan güçlü görülmekte ve dolayısıyla bu erişilmez gücün oluşturduğu sabit ve durağan kurallar dizisine, sorgusuz sualsiz zorunlu bir itaat görülmektedir. Doğruya ulaşma nedeni sorulduğunda "cezadan kaçma" ya da "otoritenin üstün gücüyle" ilgili yanıtlar verir (White ve Richard, 1999).

Evre 2. Bireyselcilik, Amaca Yönelik Değiş Tokuş: Bu evrede birey, çıkarlarını ön plana alarak, kendi ihtiyaçlarını tatmin eder. İnsan ilişkilerinde "çıkara dayalı alışveriş" söz konusudur. Bu aşamada belirgin düşünce eşitlik olduğu için, "iyilik ya da kötülüklerin karşılıklı eşit paylaşımı" ahlak anlayışının temelini oluşturmaktadır. Doğru olan, kurallara gereksinimleri karşıladıkları sürece uymak, ihtiyaca dayalı adil değiş tokuşlar ve anlaşmalar yapmaktır. Her şey karşılıklıdır (Çileli, 1986). Doğruyu yapma nedeni, kendi gereksinim ve çıkarlarına hizmet etmektir. Öyleyse bu evreye "araçsal amaç evresi" de denilebilir (Yapıcı, 2005).

Bu evrede çocuk, otoritenin de hata yapabileceğini somut olarak kavramaya başlar. Böylece, otoritenin daha önce düşündüğü gibi güçlü olmadığını anlamaya başladığında, topluma karşı yeni bir bakış açısı kazanır ve yavaş yavaş kendini diğer insanların yerine koyar. Herkesin kendine özgü çıkarların peşinde olduğunu ve bu farklı çıkarların çelişki yarattığını, bu nedenle de doğrunun ve adaletin göreli olduğunu fark etmeye başlar. Ancak, bu evrede düşünce hala somut seviyededir, birey için doğru davranış, o kişiye haz veren davranıştır (Kohlberg, 1976).

Bu evreye uygun örnekler şunlar olabilir (Atıcı, 2004, s.223).

"Senin kamyonunla oynamama izin verirsen, sana bisikletimi ödünç vereceğim."

"Eğer bu akşamki filmi izlememe izin verirsen ben de ödevlerimi şimdi yapacağım".

Düzey II. Geleneksel Ahlak Düzeyi:

Bu düzeydeki birey, gelenek öncesi düzeyin egoist bakış açısından, grup değerlerini ve kurallarını bilişsel açıdan tanıma düzeyine geçiş yapar. Birey, kişiler arası iyi ilişkiler kurma eğilimine yönelir (Ersoy, 1997).

Geleneksel düzeyde diğer insanlar tarafından kabul edilen, benimsenen ve takdir edilen davranışlar doğrudur. Bu düzeydeki birey, ailesinin, grubunun ya da milletinin beklentilerini kendi doğruları olarak kabul eder. Birey, yalnızca, toplumun veya otoritenin kurallarına, beklentilerine, geleneklerine uymakla kalmaz aynı zamanda, bu düzeydeki kuralları destekler, haklı görür ve kurallara sadakat gösterir. Bu noktada,

yalnız toplumsal düzene uymak değil, bu düzeni korumak, desteklemek ve bu düzenin kurum ve gruplarıyla özdeşleşmek de önem kazanır (Çileli, 1986; Kohlberg, 1976). Geleneksel düzeye geçişte en önemli bilişsel farklılık, rol alma ya da empati kurma becerisinin oluşup gelişmesidir. Birey, kendisini, düşünce düzeyinde bir başkasının yerine koyar ve olaylara onun bakış açısı ile bakar (Turiel, 1974). Bu düzeydeki bireyler, aile üyelerinin şefkati ve empatisi sayesinde, insan yaşamının değerini anlarlar. Başkaları tarafından sevilmemekten ve onaylanmamaktan kaçarlar. (White ve Richard, 1999).

Kişi bu düzeyde, diğer insanların da benzer istek ve duygulara sahip olabileceklerini düşünür ve bazı sosyal sistemlerin gerekliliğine inanır.

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

Evre 4. Toplumsal Sistem ve Vicdan: Bu evrede ahlak, paylaşılan standartları, hakları ve sorumlulukları benimseme ve yerine getirme olarak tanımlanır. Birey için doğru davranma, toplumsal düzeni korumak, toplumun ve grubun refahı doğrultusunda davranmaktır. Bu evrede kanunların korunması, bağlı olunan kurum, grup veya topluma katkıda bulunmak ve başkalarının beklentilerine saygı duymak gerekli görülür. Bu yönde davranmanın gerekçesi, bir bütün olarak toplumun sürekliliğini sağlamak, "herkes yaparsa ben neden yapmayayım?" mantığı ile sistemden doğabilecek bozulmalardan sakınmak ve toplumun ön gördüğü sorumlulukları yerine getirmek için, kendini vicdanen sorumlu hissetmektir (Adams, 1995; Kulaksızoğlu, 2001).

Kişiler arası ilişkiler, sosyal yapı içindeki yerine göre belirlenir. Kural ve otoriteye itaat yerine, kural ve otoriteyi sürdürmek esastır.

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

Düzey III. Gelenek-Ötesi (İlkeli): Bu düzeyde, insan yaşamı, kutsal ve evrensel bir doğru olarak algılanır ve insan haklarının gözetildiği evrensel değerler benimsenir. Bu düzeyde birey, ahlaki otonomiyi geliştirir ve diğerlerinin doğrularına saldırmaktan kaçınır (White ve Richard, 1999).

Bu düzeyde, geçerliliği olan ahlak değerleri ve ilkeleri, bunları ortaya koyan grup ya da kişilerin yetkilerinden ve kişinin bu gruplarla özdeşleşmesinden bağımsız olarak tanımlanır. Bu düzeydeki birey, toplumun kurallarını anlar, kabul eder, aynı zaman da kuralların oluşturduğu genel ilkeleri yapılandırabilir, kavrayabilir ve gerektiğinde ilkelere bağlı olarak kuralları değiştirmeye çaba harcar ve daha iyi bir toplum yaratabilecek ilke ve değerlerle ilgilenmeye başlar.

Evre 5. Toplumsal Sözleşme ya da Yararlılık ve Bireysel Haklar: Bu evredeki birey için doğru olan davranış, insanların farklı düşünce ve değerlere sahip olduğunu bilme, bu göreceli değerleri toplumun üzerinde değerler oldukları için koruma, yaşam ve özgürlük gibi temel hakları çoğunluğun görüşüne ters düşse bile korumaktır. Bununla birlikte, bu temel haklara herhangi bir müdahale olduğu takdirde, demokratik süreçleri işleterek hakların tekrar kazanılmasını sağlamaktır. Bu evredeki bireyin, toplumun üstünde bir bakış açısı vardır. Kanunlar, sosyal düzeni korumak, temel yaşama ve özgürlük haklarını güvence altına almak için gerekli görülür. Kanunlara, çoğunluğunun haklarını koruyacağı ve herkesin refahı için uyulur. Eğer, kişinin ihtiyaçları ile toplumsal kanunlar arasında bir çatışma ortaya çıkarsa, kişi, kanun ve sözleşmelerin önce geldiğine inanır. Kişi, adaletli olmayan yasalara boyun eğme yerine, bunları değiştirmeyi doğru bulur. Yasaların çoğunluğunun, insan haklarını korumak için yapıldıklarını kabul etmekle birlikte, işlevsiz ya da yetersiz olan ve insan haklarını korumakta aciz olan yasaların değiştirilebileceğine inanır. Bu evredeki birey, başkalarının haklarını çiğnemekten kaçınır (Hoffman, 1970; Kulaksızoğlu, 2001).

Evre 6. Evrensel Ahlak İlkesi: Beşinci evrede, iyi bir topluma sahip olmak için, temel bireysel hakları korumak ve demokratik süreçlerle anlaşmazlıkları bir karara bağlamak gereksinimine dikkat çekilirken, Kohlberg, demokratik süreçlerin tek

başlarına "adaletli" sonuçlar doğuramayacağını belirtmiş ve daha ileri bir evre olması gerektiğine inanmıştır (Boyes,1988).

Altıncı evrede, "tersine çevrilebilirlik" ve "evrenselleştirilebilirlik" felsefi kavramlar öncelikli olarak yer alır. Tersine çevrilebilirlik kavramı, hak ve görevlerin yer değiştirmesine dayanan mantıksal bir anlayışın simgesidir. Bir kimsenin hakkı, diğer bir kimsenin görevini belirtir; bir kimsenin görevi de, bir diğerinin haklarıyla ilişkilidir. Çelişkili durumlarda, bu görünüm tersine çevrilebilir yani empati yoluyla, adil, dengeli çözümler bulunabilir. Evrenselleştirilebilirlik kavramında ise, tersine çevrilme yoluyla verilen adil ve dengeli kararın, herkesçe paylaşılan ve benimsenen adalet anlayışını simgelediği belirtilmektedir (Onuf, 1987).

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

Beşinci evredeki birey sosyal çıkarlarını düşünürken, altıncı evredeki bireyin düşüncesinde, mantıki bir kavrayış, evrensellik ve tutarlılık vardır (Temel, Aksoy, 2001).

Bu evredeki birey, insanların sonlu varlıklar olduğunu ve onlara, bu gerçek bağlamında davranılması gerektiğini düşünür. Hayatın değeri, her türlü kişiler arası ilişkiden öte görülür (Çileli, 1986). Bu evredeki bireylerin sahip olduğu ahlaki inançlar, çoğu zaman toplumdaki çoğunluk tarafından kabul edilen sosyal düzenle çatışma halindedir. Vietnam savaşına karşı gösteri yapan ve şiddete karşı olan öğrenciler, gelenek ötesi dönem özelliği göstermektedirler (Atıcı, 2004).

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramını kısaca özetleyecek olursak, birinci düzeyde, gerçek anlamda bir ahlak anlayışı yoktur. Çocuk, benmerkezci bir eğilim içindedir; bencil güdülerine doyum sağlayacak davranışlarda bulunmak ister, otoriteye saygı gösterir ve insanları nesne olarak görür. İkinci düzeyde olan "yasa ve düzen" evresinde ise, ahlaki ikilemler, toplumsal beklentiler ve geleneksel kurallar dikkate alınarak çözümlenir. Bu dönemde, iyi çocuk olmak önemle vurgulanmaktadır. Ahlak

gelişiminin üçüncü düzeyinde ise, birey yargılarını sadece belirli yasal kurallara göre değil, soyut evrensel ahlak ilkelerine dayandırma eğilimi gösterir (Morgan, 1991).

Kohlberg'in kuramında yer alan bu üç ahlaki gelişim düzeyi, ahlak gelişiminin kapsamını belirler. Birinci düzey, genellikle çocukların düşünce biçimlerini betimler, ancak bazı ergenlerin, yetişkin ve yetişkin suçluların bu düzeyde oldukları gözlemlenmiştir. İkinci düzey olan geleneksel düzey, genellikle erinlikte görülmeye başlanır, ergenlikte tam olarak benimsenir. Yetişkinlerin birçoğu, geleneksel düzeydedir. Gelenek ötesi düzey ise, en az rastlanan düzeydir, eğer ortaya çıkarsa ergenlikten başlayarak ilk yetişkinlikte görülebilir ve çok az yetişkinin ulaşabildiği düzeydir. Kolberg'e göre bu düzey, Martin Luther King, Mahatma Gandhi ve Rahibe Terasa gibi seçkin insanların bulunduğu bir düzeydir (Güngör, 2003).

Kohlberg, ahlak gelişimi üzerinde dururken, sosyal çevrenin etkilerini anlamada, çocuğa, çevresinin verdiği rol alma imkanının önemli olduğunu vurgulamıştır. Kohlberg, rol alma yeteneğinin ahlaki evreler boyunca bireyin ilerlemesini sağlayan mekanizma olduğunu kabul eder ve rol almanın, daha üst bir ahlaki evreye geçmek için ön koşul olduğunu savunur. Gelenek öncesi düzeyden, geleneksel düzeye geçişte en önemli bilişsel ayırt edici özellik, rol alma ya da empati kurma becerisidir. Aile üyeleri ve arkadaşlarla olan kişiler arası ilişkiler, eğitimsel, mesleki ve vatandaşlık aktiviteleri ile toplumun legal, politik ve ekonomik kurumları bireylere rol alma ile ilgili fırsatlar sunarak yüksek düzeyde ahlaki yargı gelişimine katkıda bulunurlar (Walker ve Moran; 1991; Akt. De May ve Schulze, 1996). Kohlberg'e (1984) göre, bir bireyin sosyal bir gruba ya da kuruma katılımı ne kadar yüksekse, başkalarının sosyal perspektiflerini takınma olanağı da o oranda fazlalaşır. Bu bağlamda Kohlberg, birbirinden farklı sosyal gruplara katılmanın gelişimi hızlandırdığını belirtmiştir. Buna bağlı olarak, rol almanın yetersiz kaldığı sosyo-kültürel koşullar altında, ileri evrelerin gelişmesi beklenmemektedir.

Kohlberg, kendi ahlak evrelerinin, Piaget'nin bilişsel evrelerine paralel olduğunu düşünmüştür. Örneğin, Kohlberg'in geleneksel düzeyine, ancak somut işlemler başarıldıktan sonra ulaşılır. Bilişsel gelişim ve ahlaki gelişim arasındaki ilişki şöyledir: Kohlberg'e (1984) göre, birey, çevreye ahlaki yargısı yolu ile etkileşimde bulunur. Kohlberg, bireyin toplumsal algısının ve toplumsal bilincinin, ahlaki yargı yetisi çerçevesinde oluştuğunu öne sürer.

Kohlberg (1987), ahlaki mantık yürütme gelişiminin, evrensel ve değişmez bir ardışıklıkta tüm kültürlerde gözlenebileceğini belirtmiştir (Akt: Carpendale, 2000).

Kohlberg'e (1987) göre, bütün kültürlerdeki insanlar, adalet, demokrasi, merhamet, dürüstlük, dindarlık, iyilikseverlik, hayırseverlik eşitlik, saygı, özgürlük, vatandaşlık hakları gibi aynı temel ahlaki kavramları kullanırlar ve kültür farkına bakmaksızın, bütün bireyler, akıl yürütme evrelerinden geçerler. Ayrıca, tüm toplumlarda, etik ilkelerin gerekli olduğu ve değerlerin ihlalinde, ahlak yaptırımlarının uygulanması gerektiği konusunda uzlaşma vardır (Akt. Verhoef ve Michel, 1997). Bireyler arasındaki farklılık, yalnızca evreleri ne hızla geçtikleri ve nereye kadar ilerledikleri açısından ortaya çıkar (Onur,1991).

"Bir kültür bir yaşam tarzıdır ve ahlak ise, her yaşam tarzının merkezidir" (Wiredu, 1991; Akt. Verhoef ve Michel, 1997).

2.2.4.4. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Teorisine Eleştiriler

Kohlberg'in teorisi, teorinin eğitim, felsefe, politika için sonuçları, uygulama imkanları bütün boyutları ile test edilmiş, tartışılmış, eleştirilmiştir ve bunlar, hala da devam etmektedir. Eleştiriler, özetle şöyle gruplandırılabilir (White ve Richard, 1999; Oser ve Althof, Akt. Çifçi, 2001):

- 1970'li yıllarda W, Kurtines ve E. B. Greif; D. C. Phillps ve Jennie Nicolayev tarafından, Kohlberg'in yöntemi ve yapısalcı araştırma pradigması eleştirilmiştir. Bu eleştirilere, J. M. Broughton, D. K. Lapsley ve R. C. Serlin tarafından karşıt eleştiriler ile yanıt verilmiştir

- Kohlberg tarafından betimlenen ahlak gelişiminin basamaklı değişim kuramının, hiristiyanlık ve yahudiliğin dünya anlayışını yansıttığı ve batı kültürü için tipik olduğu, bu nedenle de başka kültürler için yabancı, anlamsız olacağını ve kültürel olarak önyargı taşıdığını vurgulayan eleştiriler, E. L. Simpson; E. V. Sullivan; Snell; J Ver. Snarey; H. Verhoef; C. Michel tarafından yapılmıştır. Bu eleştirmenlere, Kohlberg'in teorisini savunan karşıt eleştiriler ise, J. Broughton; W. Althof tarafından yapılmıştır.

- Loevinger ise, ahlakı yargı gelişimi ile kişilik gelişiminin doğası arasındaki ilişki üzerinde durmuş ve yine de yapısal teori içinde yer alan yapıcı katkılarda bulunmuştur.

Gibbs (1979), Kohlberg'in Ahlaki Gelişim basamaklarındaki beşinci ve altıncı aşamaların birlikte varlığını sorgulamıştır. Power (1994), altıncı aşamanın, psikolojik bir aşama değil, felsefi bir aşama olacağını öne sürmüştür (Akt. White ve Richard, 1999).

Simpson (1974), Kohlberg'in kuramında ön görülen evrelerin, kültürel bakımdan ön yargılı bir yaklaşım izlediğini ve batı felsefe geleneğine dayalı bir evre modelinin söz konusu olduğunu, ancak, bu modelin, batılı olmayan kültürlere uygulandığını belirtmiştir. Bu konudaki eleştiriler, Kohlberg'in yaklaşımının sınırlı bir genellenebilirliğe sahip olduğu noktasında yoğunlaşmıştır.

Boyes ve Walker (1988), her kültürde, Amerikan kültüründen farklı olan, ancak, o kültürde saygınlık taşıyan ilkelerin ve ahlaki mantık yürütmelerin olabileceğine işaret ederek, bireylerce ifade edilen gerekçelerin puanlanması için, Kohlberg'in teorisinin yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Rest (1999), Kohlberg'in altıncı aşamasını, "Esaslı İlkelilik" olarak görmesine karşı çıkarak, altıncı aşamayı, tümevarımcı olmaktan çok tümdengelimci olması, topluluk yönelimli olmaktan çok, birey yönelimli olması ile insanlığın çok sınırlı bir kesiminini ölçüt alarak, evrenselliği iddia etmesi ve soyut prensiplerin, özel ahlaki kararlar vermede yeterli rehberlik sağladığını ileri sürmesi ile eleştirmiştir.

Walzer (1983), ahlakın, "Esaslı İlke" üzerine kurulu olmadığını, özel durumlar ile ilgilenmesi sonucunda, topluluğun özel deneyimlerinden inşa edilen bir "topluluk ahlakı" üzerine kurulu olduğunu belirten teorik bir görüş açısı sunmuştur. Walzer, ahlak gelişimini, bireylerin bir esaslı ilkeye başvurması olarak değil, bundan daha öte olan, topluluğun paylaşılabilir ahlaki ideallerini, en iyi biçimde nasıl geliştireceği yönünde ilerleyen karar olarak anlaşılmasını vurgulamıştır (Akt. Rest ve diğ. 2000).

Ayrıca, değerlendirme el kitabı üzerinde çalışmalar yapılmış ve yeni standart değerlendirme yöntemleri geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik için gerekli metodolojik yenilikler gerçekleştirilmiştir (Rest, 1986; White 1996; Gump ve Baker, 2000).

Guertin (1986), Kohlberg'in bilişsel kabulüne karşı çıkarak, Kohlberg'in sadece ahlakı yargının bilişsel yönlerine odaklandığını, ahlaki yargının duygusal, etkili boyutlarını ihmal ettiğini savunmuştur. Snell de, Kohlberg'in ahlaki çıkmazlarına karşı çıkarak, bireylerin, gerçek yaşamın etik çıkmazları ile yüz yüze geldiklerinde, "Kohlberg'in ahlaki çıkmazlar modeli" onların, gerçek kararları vermesinde temsil edici olmadığını vurgulamıştır (Akt. White ve Richard). Argyris (1982), bireylerin, tipik olarak bir grup inanç ve değerleri benimsediğini fakat, gerçek yaşamda kontrolün

kaybedilmesi ve risklerin yüksek olması durumlarında bu inançların değişebildiğini, bireylerin, ahlaki karekterinden ve benimsediği gerçek kurallarından saptığını vurgulamıştır. Milgram, Zimbardo ve Latene, baskı altında bulunan bireylerin, geleneksel ahlaki düşünce kapasitelerine sahip olmalarına rağmen, ahlaklı bir biçimde eylemde bulunmadıklarını ileri sürmüşlerdir. Brawn ve Hernstein (1975), ahlaki davranışın tek başına yeterli olmasına rağmen, "ahlaki yargı"'nın Kohlberg'in gelişim teorisine göre durumsal öğrenme ve destek yasalarına göre gelişeceğini ileri sürmüşlerdir (Akt. White ve Richard, 1999).

Locke (1986), Kohlberg'in "adalet"i ölçüt alarak ahlaki gelişim aşamalarını tanımlamasını, tek yönlü olarak değerlendirmiştir. Gilligan (1977) ve Cortese (1990), Kohlberg'in ahlaki çıkmazlarını, Piaget'in 1932'de ortaya koyduklarının bir tekrarı, takliti olarak görmüşlerdir. Gilligan, Kohlberg'in varsayımsal çıkmazları için, gerçek-yaşam çıkmazlarının bir altarnetif olarak gerektiğine inanmıştır. Rest (1986), aynı zamanda varsayımsal ve gerçek-yaşam çıkmazları arasında bir seçim yapmanın, halen bir problem olacağını ifade etmiştir (Akt. De May ve Boartman, 1999).

Kavathatzopoulos (1991), Kohlberg'in bilişsel aşamalı gelişim kuramının, çoğu araştırmacı tarafından, Piaget'nin gelişimsel ahlak teorisinin ileri bir aşaması olarak tanımlandığını belirtmektedir. Kohlberg, bağımsız ahlaki işlevin şekillenmesine değil; ahlaki düşüncenin özelliklerini tanımaya yönelmiştir. Ancak, Kohlberg, daha sonraki çalışmalarında, Piaget'ye yaklaşmıştır. Belli bir toplumda, ahlaki eğitim konusunu incelemeye çabalamada, grup üyeleri arasında, Piaget'nin karşılıklı işbirliği kavramını yeniden kabul etmiş ve bir lider kullanmıştır. Ancak, onun temel ilgisi yine de, bireylerin, toplumsal norm değerleri ve ahlaki nedensellik aşamalarının özelliklerini bilmeye yönelik kalmıştır. Kohlberg, ahlaki evreler sürecinde, ilerleme süreçleri ile ilgilenmemiştir.

Gilligan, Kohlberg'in kuramının, adalet ve hakları temel alan "eril" soyut akıl yürütmeyi, başkalarının bakımını ve başkaları için kaygılanmayı temel alan "dişil" akıl yürütme tarzının üzerinde tuttuğundan, bu kuramı erkek merkezli olmakla suçlamıştır (Atkınson ve diğ., 1999).

Gilligan, Kohlberg'in ahlaki düşüncenin belirgin özellikleri olarak, adalet ve doğruluk üzerinde durmasına temelde karşı çıkmıştır. Herkesin, kendi içinden gelen uyaranlara göre, başkalarına karşı adil ve dürüst davranacağını belirtir. Bu nedenle, Kohlberg'in ahlaki gelişim aşamalarının kesin ve evrensel olmadığını savunmuştur (Akt. Komter, 1993).

Gilligan, kadınların ve erkeklerin farklı sosyal deneyim ve ikilemlerle karşı karşıya olduklarını ifade etmiştir. Buna bağlı olarak da, cinsiyetle ahlaki yönelim arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Gilligan'a göre, Kohlberg, kadınların ahlaki yönelim ve düşünce farklılaşmalarına değinmemiştir. Kadınlar ve erkekler, başkalarına karşı adil ve dürüst davranmaları gerektiği uyarılarını birlikte öğrenirler, fakat kadınlar, "bakım" ve "ilgi" göstermeye daha yatkındır. Bu nedenle, Kohlberg'in öne sürdüğü gibi kadınların, üçüncü aşamadan sonra erkeklerden daha düşük düzeyde bir aşamada bulunma eğiliminde olmadıklarını, ancak üçüncü düzeyden sonra, toplumun beklentilerine ilişkin cinsiyet farklarının daha açık hale geldiğini ve kadınların, ahlak konularını duygusal yollarla anlamaya yöneldiklerini belirtmiştir. Yaşamın erken dönemlerinde, kız çocukların, anneleri ve diğerleri ile olan ilişkisi onlara "bakım" etiğini öğretirken, erkeklerin bireyselliği onlara "adalet" etiğini öğretmektedir (Akt. White ve Richard, 1999). Üçüncü aşamanın ahlaki gelişim özelliği olan, başkalarına iyilik ve yardımda bulunma, diğer insanları hoşnut, memnun etme vb özellikler toplumsal yaşam içinde genelde kızlarda beklenen özelliklerdir. Gilligan'a göre kızlar, bu beklentiyi karşılayıp onaylanma çabası içinde olduklarından, sanki bu dönemi aşmamış gibi görünmektedirler (Akt. Crown ve Heatherington,1989).

Gilligan'ın eleştirilerine rağmen, yapılmış pek çok ahlaki gelişim çalışmalarında, cinsiyet farklılılıkları ahlaki gelişimin bir belirleyicisi olarak önemsiz bulunmuştur. Hunter (1997), 389 mesleki terapist ile yaptığı çalışmasında, ahlaki gelişim ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Aynı biçimde Coder (1975), Dortzbach (1975), Lee ve Snarey (1988), Wilson (1995), Murray (1996), Stewart ve Sprinthall (1994) de cinsiyete dayalı ahlaki gelişim çalışmalarında, cinsiyetler arasında herhangi bir istatistiksel farklılık bulmamışlardır (Akt. White ve Richard, 1999). Ayrıca, Maqsud ve Rouhoni (1990), De Mey ve Baartman (1999), Gump ve Baker (2000) de, yaptıkları çalışmalarında, cinsiyetler arası önemli farklılıklar bulamamışlardır.

Thomas (1986), 6000 erkek ve kız üzerinde uyguladığı, 56 ahlaki Gelişim çalışmasında ise, kızların, erkeklerden daha yüksek puanlar aldığını bulmuştur. Morris (1997), 345 okul psikoloğu üzerinde yürüttüğü çalışmasında, etik inançların bir ölçümünde, kızların önemli derecede yüksek puanlar elde ettiğini bulmuştur. Morris (1997), yaptığı diğer bir çalışmasında, bayan yöneticilerin "Değerlerin Belirlenmesi Testi"'nde aldıkları sayısal değerlerin erkeklerden önemli derecede yüksek olduğunu saptamıştır (Akt. White ve Richard, 1999). Silberman ve Snarey (1993), Day ve Noets

(1995), White ve Richard (1999) da yaptıkları çalışmalarında, kızlar lehine anlamlı farklılıklar bulmuşlardır.

Yapılan bazı araştırmalar ise Murray (1996), Wilson (1999), Gump ve Baker (2000), kadınların, hem "adalet" hem de "bakım" ahlakını birlikte kullandıklarını göstermiş, ancak, "bakım" ahlakını daha fazla kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Vreeke, toplumsal kurumlar'ın (okul, aile, v.b. gibi), sadece adalet ve faydacı düşünceler değil, aynı zamanda, bir bakım perspektifi de kullandıklarında, toplumun ahlaki niteliğinin, daha fazla gelişeceğini ifade etmiştir (Akt. Komter, 1993).

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

2.3. Kendini Gerçekleştirme İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Kendini gerçekleştirme kavramı, İnsancı Psikolojiye dayanan önemli kavramlardan biridir. İnsancı psikoloji, psikanalitik ve davranışçı yaklaşımlara bir tepki olarak ortaya çıkan ve Maslow'un "üçüncü kuvvet" olarak tanımladığı bir akımdır.

İnsancı psikoloji, insan davranışlarının hayvan deneyleriyle ve nevrotik hastalar üzerine yapılan çalışmalarla açıklanması ile insanın deterministik bir şekilde işlevde bulunduğu ve çevresel uyarıcılara cevap verdiği şeklindeki açıklamaları kabul etmemiştir. İnsan davranışlarının yasalarını bularak, onları denetim altına alma çabasını bireylerin özgürlüğünü zedeleyici bir tutum olarak nitelemiştir. Nevrotik ve psikotik hastalıklar ile ruhsal sağlığın ve olumsuz insan özelliklerinin açıklandığı psikanalitik ve davranışçı akımları eleştirmiştir (Cassel ve Reiger, 2000). Bu nedenlerden dolayı, hümanistik psikoloji, insanın "tam olarak fonksiyonda bulunmasına" yönelerek; neşeli olma, hoşnutluk, çoşku, şefkat, cesaret, güç, erdem gibi olumlu insan özelliklerini ve insan doğasının ele alınmayan olumlu yönlerini açıklamaya çalışmıştır. Bu akım, davranışçı (birinci güç) ve psikanalitik (ikinci güç) akımların, insan davranışlarını

sınırlandırarak açıklamasına bir tepki olarak "üçüncü güç' adını almıştır (Schultz ve Schultz, 2001).

İnsancı psikoloji içinde düşünülen psikologlar, "fenomenciler", "benlik psikologları", "varoluşçular", 'algı kuramcıları' gibi farklı isimlerle bilinmekteler ve felsefede varoluşçu ve fenomenci görüşlerden, psikolojide ise, gestalt kuramından etkilenmişlerdir (Kuzgun, 1986).

İnsancı psikoloji, fikirleri, bakış açıları, bilinç ve bilinçsizlikleri ile insanı bir bütün olarak ele alıp inceler. Maslow'a göre, parça verilerden bütünü açıklamak mümkün değildir. Bir bütün, kendini meydana getiren parçalardan daha başkadır ve fazladır. İnsan da, bir bütün olarak ele alınıp incelenmelidir. Çünkü, organizma çevresine bir bütün olarak tepkide bulunur (Akt. Raskin ve Rogers, 1989; Kuzgun, 1986). Dolayısıyla, "her bireyi, bütün, kendine özgü, değerli bir varlık olarak gören hümanistler için; insan dürtülerinin toplamından, içgüdülerinden ve öğrenilmiş yaşantılarından daha öte bir varlıktır" (İnanç, 2004, s. 47).

İnsancı psikologlar, insanın doğasını, temelde iyi, akılcı, sosyal, yaratıcı ve ileri doğru gelişmeye istekli görürler (Kuzgun, 1986). Bireyin içindeki duygusal gelişimi geliştirerek, kişiler arası ilişkileri ilerletmeyi, bilişsel temelli amaç hedefler ve amaca yönelik mücadele süreçleri ile bireylerin, kendini gerçekleştirme düzeylerini genişletmeyi hedeflemişlerdir (Cassel ve Reiger, 2000). Rogers ve Goldstein'e göre, organizmada, çok çeşitli ihtiyaçlar ve güdüler yerine, bütün organik ve psikolojik süreçlere egemen, tek bir güdü vardır. Bu güdü de "kendini gerçekleştirme (self-actualization)" güdüsüdür. Bu gelişme güdüsünü, Lecky "benliğin tutarlılığı", Frankl "anlam arama", Rogers "benlik doyumu (self-fuulfilment)" ve "tam olarak fonksiyonda bulunma (fully functioning)", Maslow "özünü gerçekleştirme (self actualization)", Syngg ve Combs ise "benliği idama ettirme (self-mintanence)" olarak adlandırmışlardır (Kuzgun, 1986; Woolfolk, 1993).

Kendini gerçekleştirme kavramını, ilk olarak Jung şöyle açıklamaktadır. Her insanın amacı, kendini gerçekleştirebilmektir. Bu amaca ulaşabilmek için, bireyin, önce kendini tanıması gerekir. Kendini gerçekleştirebilmek uzun, güç ve karmaşık bir yolun aşılmasını gerektirir (Yanbastı, 1990). Jung'un, analitik Psikoloji Kuramında, açıkladığı en önemli arketipi "ben" (self)'dir. Ben, bilinçaltının tüm yönlerini dengeleyen ve kişiliğin tüm yapısına tutarlılık kazandıran yapıdır. Kişiliğin, tam bir bütünlüğe ulaşmasına çabalar. Bu nedenle Jung, "ben"i kendini gerçekleştirmeye veya kendini kavramaya yönelik bir dürtüye benzetmiştir. Jung, kendini gerçekleştirmeyi

(self-actualization), kişiliğin tüm yönlerinin bir bütünlük veya olgunluk içinde olması şeklinde açıklamış ve orta yaşa kadar (35-40) ortaya çıkamayacağını ifade etmiştir (Schultz ve Schultz, 2001).

Adler de, davranışın amacının, sadece alt düzeydeki ihtiyaçları giderme olmadığını, insanda mükemmelliğe ulaşma ve kendini gerçekleştirme için kuvvetli bir güdü olduğu görüşündedir (Kılıçkaya, 1988). Adler'e göre, insan güdülenmesinin temel nedeni 'aşağılık hissi"'dir. Bu aşağılık hissinin farkında olan çocuk, içten gelen bir dürtü ile üstünlük için çabalamaktadır. Böylelikle, aşağılık duygusunun ve güvensizliğinin üstesinden gelebilmek için çocuk, hayat boyunca bu mücadele için çaba harcayacak ve daha büyük başarılara ulaşmaya çalışacaktır (Schultz ve Schultz, 2001).

Kendini gerçekleştirme kavramını, önemli bir şekilde ele alan diğer bir kuramcı da, Kurt Goldstein'dir. Onun, kişilik konusundaki bütüncül kuramı, bireyin, tüm olarak anlaşılması gerektiğini ve bireylerin kendilerini gerçekleştirme mücadelesini vurgulamıştır. Goldstein, organizmanın amacının, bir bütün olarak "kendini gerçekleştirme" olduğunu ve kendini gerçekleştirmenin, organizmanın tüm ihtiyaçlarını kapsadığını belirtmiştir. Güçlü bir şekilde örgütlenmiş organizmanın, kendisi için olumlu özellikler taşıyan çevreyi seçebilecek güçte olduğunu vurgulamıştır (Akt. Raskin ve Rogers, 1989).

Otto Rank ise, kendini gerçekleştirmeyi 'kişinin yaratıcılığı" olarak görmüştür. Rank, insanın kişisel kuvvetlerce itilip çekilmesine karşı çıkmış ve insanı, çaba gösteren, olumlu ve yaratıcı doğasını kabul eden kararlı bir varlık olarak görmüştür. Bu anlamda nevrozlu kişiyi, olumlu istekleri sonucundaki korkuyla çatışan kişi olarak; sağlıklı kişiyi ise, korku olmaksızın yine kendi olan kişi olarak tanımlamıştır (Altıntaş ve Gültekin, 2003).

Rolla May ise, insanın, önce kendisini tanıması ve yaşantılarının farkına varması gerektiği üzerinde durmuştur. May, insanın karşılaştığı durumlarla nasıl ilişki kurabileceği konusunda yine kendi duygu, düşünce ve yaşantılarının en doğru rehber olacağını belirtmiş ve kendini gerçekleştirmenin, etkin bir biçimde somut işler yaparak kazanılabileceğini ifade etmiştir (Cristal ve Reymond, 1976).

Karen Horney, kendini gerçekleştirme kavramını, "daha çok patolojik bir süreç için kullanmıştır. Kişinin, hayalinde yarattığı "ideal öz"ün gerçek olduğuna inanması ya da bu ideal özü, güncel yaşama aktararak gerçekleştirmeye çalışması" olarak açıklamıştır (Budak, 2000, s. 583).

Hümanistik psikolojinin kurucularından kabul edilen Rogers'e göre, insan, kendini yönetme, yön verme ve denetleme gücüne, kapasitesine sahiptir (Kuzgun, 1986) Diğer birçok kişilik kuramcıların inandığı gibi, Rogers da, bireylere özgür bir seçim hakkı tanındığında ve dış güçlerin olmadığı durumlarda, bireylerin, hastalıktan çok sağlığı, bağımlılıktan çok bağımsızlığı seçeceklerini ifade etmiştir. Yani, genel olarak tüm organizma, en üst düzeyde gelişmeye yöneliktir. Bunu da, organizmanın "gerçekleşim eğilimi" olarak açıklamıştır (Akt: Raskind ve Rogers, 1989).

Rogers, kendini gerçekleştirme kavramını, organizmanın bir iç yönelimi, tam verimliliği (fully-functioning) olarak tanımlamış (Corey, 1982) ve bu güdüyü tüm canlılarda olduğu gibi, insanoğlunda da var olan gözlenebilir bir yönelim olarak açıklamıştır (Akt. Raskin and Rogers, 1989). Rogers'ın Danışandan Hız Alan Terapi kuramının temel ilkelerinden biri, kendini gerçekleştirme ilkesidir (Kuzgun, 1986). Rogers, bireyle ve grupla danışma yaşantıları sırasında, öğrencilerinde, bir birliğe ve bütünlüğe yönelme eğilimi olduğunu gözlemiştir. Bu nedenle kuramında, psikolojik danışmanın amacını, "doğuştan var olan iyileşme ve gelişme gücünü harekete geçirme" şeklinde açıklamıştır (Altuntaş ve Gültekin, 2003). Bu güç de, kendini gerçekleştirme güdüsüdür. Rogers'e göre, kendini gerçekleştirme, toplumsal evrimin sonu, psikoterapinin en son ve en temel amacıdır (Bakırcıoğlu; 2000).

Rogers, kendini gerçekleştiren kişilerde şu özelliklerin olduğunu belirtmiştir (Corey, 1982):

1. Değişik yaşantılara açık olabilme:

Gerçekliği çarpıtmadan, bozmadan görebilme; savunucu tutuma girmeden, gerçekliğin var olduğu gibi açık bir biçimde, birey tarafından fark edilmeye başlanmasını ifade etmektedir. Kişinin inançlarının, katı olmaması anlamındadır; kişinin ileriye dönük bilgi ve gelişmelere açık kalabilmesi; belirsizliğe karşılık tolerans gösterebilmesidir. Bireyin, "şu anki" anının farkında olmasını ve deneyimlerini, yeni ve değişik yollara açık tutabilmesini ifade etmektedir.

2. Bireyin organizmasına (kendine) güvenmesi:

Terapinin bir amacı, danışana, kendine güvenme duygusunu oluşturmada yardımcı olmaktır. Birey, yaşantılara açık oldukça, kendine güven duygusu ortaya çıkmaya başlayacaktır. Kendi organizmasına güvenmeyen kişi, tipik olarak dışarıdan tavsiye ve yönlendirme arayacaktır. Çünkü, kendi kapasitesinin sahip olduğu hayatı, yönlendirebileceğine güveni yoktur.

3. Kendisini içsel olarak değerlendirebilme:

Kendine güvenle ilgili olarak, bireyin, kendini içsel olarak değerlendirebilmesini ve kendi yaşamı ile ilgili problemlerine cevap verebilmesi için, bireyin kendisine daha fazla bakmasını ifade etmektedir. Kendini değerlendirmede, başkalarının ilke ve standartlarına uyma yerine, bireyin artan bir oranda kendi özerk iradesine daha fazla dikkat etmesini belirtmektedir. Bireyin, başkalarının evrensel onayı yerine, kendi onayını kullanmasını ve başkaları ile birlikte yaşamanın gerektirdiği karar ve seçimlerde, kendinin sahip olduğu ilke ve standartlara göre karar vermesini içermektedir.

4. Değişmeye istekli olabilme:

Durağan (değişmeyen) bir varlık olmanın yerine, bireyin, algı ve inançlarının sürekli akan bir yapıda olduğuna inanması ve kendini yeni yaşantılara, değişmelere açık tutabilmesidir. Bireyin, değişmeye açık olması, benliğin bir ürün olarak görülmesine zıt bir durumdur. Yani, benlik devam eden bir süreç olarak ele alınmalıdır. Bireyin, kişilik yapısını değişmez ve sabit olarak algılamayıp, değişmeye açık bir süreç olarak görmesidir.

Kendini gerçekleştirme kavramı, en iyi insancıl psikoloji içinde ve Abraham Maslow tarafından açıklanmıştır. Maslow, insanların doğuştan kendini gerçekleştirme güdüsüne sahip olduğunu ve bu gerçekleştirme kavramını, insanın gizil gücünü kullanması ve geliştirmesi olarak ifade etmektedir (Kuzgun, 1986). Güdülenme konusunda insancıl yorumlar, bireylerin özgürlüğüne, seçimlerine, kendi kaderlerini belirlemelerine ve bireysel gelişim için çabalarına büyük önem vermişlerdir. Maslow da, bütün bu faktörleri "kendini gerçekleştirme" olarak tanımlamıştır (Akt. Woolfolk, 1993).

Maslow'a göre insan, içinde bir hiyerarşiye göre varolan güdülere sahiptir. İnsan davranışlarını yönlendiren en önemli etkenler, bireysel ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar, bireylerde güdülenme olgusuna neden olur ve hiyerarşik bir sıra izler (Severin, 1973; Akt. Ertem, 2002). İnsanlar, öncelikle, ihtiyaçlar hiyerarşisinin alt düzeylerinde yer alan temel gereksinimlerini karşılamaya güdülenmişlerdir. İnsanlar, alt düzeylerdeki ihtiyaçlarını belirli bir ölçüde karşıladıktan sonra, bir üst düzeydeki ihtiyaçların karşılanmasına yönelik davranışlara güdülenirler (Erden ve Akman, 2000). Ancak, kendini gerçekleştirmiş birey olabilmek için daha alt düzeylerde yer alan fizyolojik, güvenlik, ait olma ve saygınlık sağlama ile ilgili temel ihtiyaçların yeterince karşılanması gerekir. Temel ihtiyaçları giderilmeyen birey, kendi gizil güçlerinin

farkında olmayacak ve bu potansiyellerini gösteremeyecektir. Temel ihtiyaçlarına doyum sağlayan birey, kendini giderek daha özgür ve iyi hissedecek sonuçta, kendisinde var olan tüm potansiyelleri açığa çıkaracaktır (Woolfolk, 1993). Yani gerçek anlamda "kendisi" olacak, kendisini gerçekleştirecektir. Maslow'un beş basamağa ayırdığı bu ihtiyaçlar sıralaması aşağıdaki gibidir:

1. **Fizyolojik İhtiyaçlar**
2. **Güvenlik ihtiyacı**
3. **Ait olma-sevgi ihtiyacı**
4. **Saygı ihtiyacı**
5. **Kendini gerçekleştirme** (Akkoyun, 1989; Cüceloğlu, 1993).

Fizyolojik İhtiyaçlar: Bedenin canlılığını sürdürebilmek için gerekli olan ihtiyaçlardır. Açlık, susuzluk, cinsellik, uyku, dinlenme, oksijen, ısınma gibi doyurulmadığında, organizmanın varlığını tehdit eden ihtiyaçlardır. Bu güdülere, evrensel veya birinci güdüler de denir. Fizyolojik ihtiyaçlar giderilmediğinde, organizma üzerinde baskı yaparak başka güdülerin harekete geçmesini engeller (Morgan, 1991; Baymur, 1994).

Güvenlik İhtiyacı: Canlı kalmak, sağlıklı yaşamak ve gelişmek için gerekli olan ihtiyaçlardır. Kişinin kendini güvende hissetme ihtiyacıdır. Tehlike ve tehditlerin yok edilmesine yöneliktir. Güvenlik ihtiyacı, fizyolojik ihtiyaçlardaki gibi sürekli değildir. Barınak, düzen ve süreklilik gerektiren bir yaşam alanı, her türlü korku, tehdit, kaygıdan uzak bir yaşam ortamı her organizma için gereklidir. Bedensel güvenliğin yanında, sosyal ve ekonomik güvenliğin sağlanmasını gerektirir (Baymur, 1994)

Bu gereksinimin karşılanmamış olması, yaşamın amacının güvenlik arayışı haline gelmesine yol açabilir; karşılanması ise, insanlardaki kendilerini tehlikede hissetme duygusunu ortadan kaldırır (Bilge 2004).

Ait Olma-Sevgi İhtiyacı: Toplumsal ilişkilerde, bireye rahatlık sağlar. Bu durum, dayanışma, birlik ve beraberlik, bütünlük ve toplumsal güvence olarak da ifade edilmektedir. Sosyal ihtiyaçlardır. Arkadaş ilişkileri, grup üyelikleri, bir meslek grubuna ait olma, bir aileye, bir milliyete, ülkeye ait olma bu grupta doyurulması gereken ihtiyaçlardır. Koşulsuz olarak kabul edilmeyi, benimsenmeyi, sevilmeyi, beğenilmeyi ifade eder. Birey, bu ait olma duygusu ile kendisini tanıtmak gereksinimini karşılar. Grup tarafından kabul edilen birey, grupla özdeşleşir. Bireyin kendisine ilişkin algısı, toplumsal ilişkileri tarafından önemli ölçüde etkilenir. Grupla özdeşleşme, bireyin tanınma, statü kazanma ve prestij gereksinimini de karşılar (Aydın, 1994). Bu

ihtiyaçların karşılanmaması, bireylerde, yabancılaşma, ilgisizlik, yalnızlık, umutsuzluk ve bunalım gibi duyguların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Bilge, 2002).

Saygı İhtiyacı: Güç, başarı, bağımsızlık, prestij, statü, ün, takdir edilme ve saygı görmek bu düzeyde yer alan ihtiyaçlardır. İnsanlar, saygı ihtiyacını doyurduklarında kendilerine güvenip, kendilerini değerli ve yeterli hissetmektedirler. Ayrıca, dünyada kendine ihtiyaç duyulduğu hissine kapılır, kendini insanlığa yararlı olacağına inandırır. Gerçekçi bir kendine saygı, yapılan iyi işten, öncelikle, kişinin kendisinin doyum sağlaması, sonra çevreden aynı yönden kabul görmesidir. Temelde kendine saygı duymayan kişi, başkalarının saygısını kabul etmemektedir. Kendine saygı duyan kişi de, başkalarının varlığını, saygı görmesi gerektiğini kabul eder (Ertem, 2002). Bu ihtiyacın karşılanmaması ise, aşağılık, zayıflık, değersizlik ve çaresizlik duygularını ortaya çıkarmaktadır (Bilge, 2004).

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: İnsan organizmasını güdüleyen en temel kuvvettir. İhtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağıdır. Bireyin, kendi yeteneklerini sonuna kadar kullanarak, istediği yere gelebilme ve hedeflerine ulaşabilme isteği ve çabasıdır. Yani, doğuştan getirmiş olduğu potansiyelleri, davranışa dönüştürme ve ortaya koyma ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç, bireyden bireye değişiklik gösterdiği ve göreceli olduğu için, alt basamaklardaki ihtiyaçlara oranla daha az belirgindir (Erden ve Akman, 2000). Kendini gerçekleştirme, yeterlilik ve olgunluğu artırmaya yönelik bir yöneliş sürecidir. Yeterlilik ve olgunluğun yanı sıra, kendini yönlendirme ve özerkliğe doğru bir yöneliş sürecidir (Bacanlı, 2004).

Kendini gerçekleştirme sürecindeki insanlar, kendilerine ve dış dünyaya ilişkin bilgiler edinme, kendilerinde ve çevrelerinde olup bitenleri daha iyi anlayabilme gereksinimi duyarlar. (Erden ve Akman, 2000).

Moslow, her insanın değerli, kendine özgü duyarlı ve iyiye yönelik bir öz bene sahip olduğunu ve olanak sağlandığında, her insanın eninde sonunda kendini gerçekleştirerek, gizil güçlerinin farkına varacağını ifade etmektedir (Akt. Woolfolk, 1993).

Maslow'un (Bacanlı, 2004) kuramı, şu varsayımlara dayanmaktadır:

1. İhtiyaçlar, hiyerarşik bir özellik arz ederler. Yani, birinci ihtiyaç en temel ihtiyaçtır, ikinci ihtiyaç ondan sonra gelir vb. gibi,

2. Bir ihtiyacın karşılanabilmesi için kendisinden sonraki ihtiyaç feda edilebilir, ama kendinden önceki ihtiyaç feda edilemez,

3. Alt düzeydeki ihtiyaç, en azından bir miktar karşılanmadan, daha sonraki bir ihtiyaç ortaya çıkmaz.

Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında, davranışları açıklarken iki tip ihtiyaçtan bahsetmektedir. Bunlardan biri "eksiklik", diğeri ise "gelişim" ihtiyaçlarıdır. Eksiklik ihtiyacı ile insan, psikolojik ve fiziksel dengesini korurken, gelişim ihtiyacı ile var olan potansiyellerini en son noktasına kadar kullanarak, yapmış olduklarının en iyisini yapmaya çalışır (Bacanlı, 2004). Her iki ihtiyaç da, kendini gerçekleştirme eğilimiyle, bir kişinin tüm gizil güçlerini kullanabilmesi için gerekli ihtiyaçlarını ifade etmektedir. Ayrıca, Maslow'un "doruk yaşantılar" adına verdiği geçici kendini gerçekleştirme anları vardır. Bu anlar, kişinin kendisini çok mutlu hissettiği, yaşantısının anlamını kavradığı çoşku dolu anlardır. Geçici, ben merkezli olmayan bir kusursuzluğa ve hedefe ulaşma durumudur. Doruk yaşantılar, farklı yoğunluklarda ve çeşitli durumlarda oluşur: doğanın değerlendirilmesi, başkalarıyla yakın ilişki, derin estetik yaşantılar, annelik-babalık deneyimleri, sevginin en yoğun hissedildiği anlar, vb. gibi (Atkınson ve diğ 1999).

Maslow'un İhtiyaçlar hiyerarşisini, yedi basamakta ele alan yazarlar da vardır (Woolfolk; 1993). Bu basamaklar:

1. Fizyolojik ihtiyaçlar

2. Güvenlik ihtiyaçları

3. Bağlılık ve sevgi ihtiyaçları

4. Saygı görme

5. Bilme ve anlama

6. Estetik ihtiyaçlar

7. Kendini gerçekleştirme

Maslow, kendini gerçekleştirme ve büyüme gereksinimine yönelik yaptığı çalışmalarda, kendini gerçekleştirme sürecine giren insanların, ortalama insanlardan daha farklı özellikler taşıdıklarını ifade etmektedir. Bu insanlar psikolojik açıdan sağlıklıdırlar.

Kendini gerçekleştirmiş insanlar için, Maslow'un belirlediği bazı nitelikler şunlardır (Erden ve Akman, 2000; Atkinson ve diğ., 1995):

1. Kendini, başkalarını ve doğayı olduğu gibi kabullenme,
2. Gerçeği olduğu gibi algılama ve içinde bulunulan ortama uyum sağlama,
3. Derin kişiler arası ilişkiler kurabilme,
4. Yaşamdan zevk alabilme,

5. Çevresinden bağımsız olma ve özerk bir yapı gösterme,

6. Yaratıcı olma,

7. Demokratik karakter yapısına sahip olabilme,

8. Kendiliğinden, doğal (spontan) davranabilme,

9. Kendileri dışında sorunlarla ilgilenme ve sorumluluk alabilme,

10. Amacı araçtan ayırabilme,

11. Yalnız kendine özgü bir yaşamı olma,

12. Toplumsal kalıplara karşı direnç gösterme ve herhangi bir kültürü aşabilme,

13. Düşmanca olmayan ince bir mizah anlayışına sahip olabilme,

14. Yaşamın değişik boyutlarını görebilmeyi sağlayacak derin duygular yaşama,

15. Sempati, empati gibi şefkat duyguları geliştirmiş olma.

Aynı zamanda Maslow (1971), kişinin kendini gerçekleştirebilmesi için yapması gerekenleri sekiz madde halinde belirlemiştir (Akt. Sheldon, 2004).

1. Yaşanılan şeyi tamamen, cömertçe ve canlı olarak yaşa. Kendini bazı yaşantılara at ve onda tamamen yoğunlaş, onun seni tamamen meşgul etmesine izin ver.

2. Yaşam, güven ve risk altında devamlı bir seçim yapma sürecidir. Büyüme ve bütünleşme umudu ile zor seçimlere gir, risk al.

3. Kendine, kendini ortaya koyması için izin ver. Düşündüklerini, hissettiklerini ve söylediklerini dışsal güçlerin etkilemesine izin verme. Gerçekten hissettiklerini söylemene imkan verecek yaşantılara gir.

4. Tereddüt ettiğin zaman bile, dürüst ol. Kendine baktığında ve dürüst olduğunda sorumluluk alacaksın. Sorumluluk alma, kendini gerçekleştirmedir.

5. Kendi eğilimlerini ve isteklerini dinle. Popüler (herkesin hoşuna giden) olmamayı göze al.

6. Zekanı kullan. Yapmak istediğin şeyleri iyi yapmaya çalış, önemsiz olsalar da sorun değil.

7. Doruk yaşantılarını daha olası hale getir. Yanılgıları ve yanlış inanışları, bir tarafa at. Hangi konuda iyi olup olmadığını öğren.

8. Kendini tanı ve farkına var. Kim olduğunu, neyi sevip sevmediğini, senin için neyin iyi neyin kötü olduğunu, nereye gittiğini ve görevinin ne olduğunu keşfet. Bu şekilde, kendini kendine açmak, savunmaların belirlenmesi anlamına gelir ve sonra, bunları ortadan kaldırma cesaretini bul.

Maslow'a göre tarihte çok az insan kendini gerçekleştirme düzeyine ulaşabilmiştir. Bunlara örnek, Abraham Lincoin, Spinoza, Thomas Jefferson, William

James, Jane Addams, Albert Einstein ve Eleanor Rooselvet'tır. Bu insanlar, her zaman tanınmış olmayabilir. Yaşamını anlamlı gören ve yaşamının her dakikasını doyarcasına yaşayabilen herkes, kendini gerçekleştirmiş kabul edilebilir (Atkinson ve Diğ., 1999).

2.4. Ahlaki Gelişim İle İlgili Araştırmalar

2.4.1. Ahlaki Gelişim İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kolberg'in kuramı bir dizi eleştiriye uğramış ve bu durum, özellikle 1970'li yıllardan itibaren kuramı sınamak üzere düzenlenen araştırmaların yoğunlaşmasına neden olmuştur.

Evrelerin evrenselliği ile ilgili olarak Kohlberg ve Kramer (1969), orta sosyo-ekonomik sınıfa mensup 10, 13 ve 16 yaş grubu ile Amerika, Meksika ve Türkiye'de yaptığı araştırma bulgularını karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada, 10 yaşındaki çocukların, 1. ve 2. evrelerde (gelenek öncesi düzeyde) ahlaki mantık yürütme kullandıkları, yaş ilerledikçe, ahlaki mantık yürütme düzeyinin yükseldiği bulguları elde edilmiştir. Meksika, Tayvan ve Türkiye örnekleminde, 16 yaşında bulunan denekler, genellikle 3. ve 4. evre gerekçelerini kullanırken, Amerika örnekleminde, 16 yaşındaki deneklerin 4. ve 5. evre gerekçelerini kullandıkları bulunmuştur (Çileli, 1986).

Fodor (1969), 14-17 yaş arasındaki, düşük sosyo-ekonomik düzeye mensup beyaz çocuk grubu ile aynı özellikleri taşıyan zenci çocuk grubunun ahlaki yargılarını Kohlberg'in üç öyküsünü kullanarak karşılaştırmış ve iki çocuk grubunun ahlaki yargıları arasındaki farkın anlamlı olmadığını; ancak, anneleri lise mezunu olan çocuklar ile diğerleri arasında anlamlı ahlaki yargı farkı olduğunu bulmuştur (Çileli, 1986).

Keasey (1971), ahlaki evreler ile sosyal katılım arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, 75 erkek ve 69 kız öğrenciden oluşan bir örneklem grubuna, Kohlberg'in Ahlaki İkilem Anketi (MJI)'ni uygulamıştır. Sosyal katılım değişkenini de, deneklerin son iki yıl süresinde, kaç sosyal gruba üye oldukları ölçütü ile belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda, sosyal katılım miktarı fazla olan deneklerin, diğerlerine oranla daha yüksek seviyede ahlaki evrelere ulaştıkları bulunmuştur.

Kohlberg'in anketinde yer alan ahlak ikilemlerinin, alışılmışın dışında ve yapay olduğunu düşünen bazı araştırmacılar, standart ikilemler yerine, gerçek yaşamla ilgili ikilemler kullanıldığında, ahlak gelişimi puanlarının farklılaşacağını düşünmüşlerdir. Higgins ve Power ile birlikte yürüttüğü (1974) araştırmasında Kohlberg, "standart" ikilemler ile "özgün okul" ikilemlerini, 61 lise öğrencisinden oluşan bir örneklem grubuna uygulamış ve bu iki grubu, ahlaki mantık açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, gerçek yaşama ait okul ikilemlerinin, daha düşük evre puanı aldığı bulunmuştur.

White (1975), ahlaki gelişim evrelerinin yaşa göre nasıl değiştiğini araştırmıştır. Bahamalı, 134 kişilik, 7 ile14 yaş arasındaki çocuklardan oluşan bir örneklem grubuna, Kohlberg'in üç öyküsünü uygulamıştır. Bu araştırmada elde edilen verileri, daha önce Amerikalı çocuklarla yapılmış araştırma sonuçları ile karşılaştırmış ve sonuçların, her iki grupta da, yaş seviyeleri ile ahlaki evre gelişimi arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte olduğu bulunmuştur.

Biggs, Schomberg, Brown (1977), yaptıkları çalışmalarında, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin, üniversite öncesi yaşantıları ile ahlaki yargı gelişimlerini karşılaştırmışlardır. Örneklem, 187 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada, düşük ahlaki puana sahip olanlar ile yüksek ahlaki puana sahip olanlar ve öğrencilerin, üniversiteden önceki kültürel, sanatsal, edebi ve akademik yaşantıları ile şimdiki yaşantıları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin üniversite öncesi yaşantı puanları daha yüksek bulunurken; erkek öğrenciler ise, iş deneyimleri açısından yüksek bulunmuşlardır. Ayrıca, üniversite öncesi, edebiyat yaşantısı yüksek olan erkek öğrencilerin, üniversitedeki ahlaki yargı puanlarının da yüksek olduğu; kızlarda ise, sanatsal puanların daha yüksek olduğu bulunmuştur.

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

yaşlara ulaşıldığında ise, bunların yerini 3. ve 4. evre ahlaki mantık yürütmenin aldığı görülmüştür. Ayrıca, orta sosyo-ekonomik düzey grubunda, 5. evre özellikleri de gözlenmiştir.

Dell ve Jurhovic (1978), 99 üniversite öğrencisinin, kişilik ve ahlaki yapısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler, Etik Tutumlar Ölçeği ve Kohlberg'in Ahlaki Yargılar Envarteri ile toplanılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda, Etik Tutum Ölçeği puanları ile Ahlaki Olgunluk puanları arasında, bir ilişki bulunmamıştır. Puanlar, öğrencilerin çoğunluğunun, Kohlberg'in ahlaki aşamalarında, Geleneksel düzeyde olduklarını göstermiştir. Ayrıca, Ahlaki Yargı Envarteri puanlarının, yaş ile ilgili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, bu araştırma, ahlaki akıl yürütmenin, kişilik ile ilişkili olmadığını göstermiştir.

Gilligan ve Belenky (1980), 20 kadından oluşan bir örneklem grubu üzerinde yaptığı çalışmalarında, "hamilelik" hakkındaki ikilemler ile "standart" ikilemleri ahlaki mantık yürütme düzeyi açısından karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda, gerçek yaşam ikilemlerinin, örneklemin %45'i için daha yüksek veri puanı oluşturmasına karşılık; %40'ı için bir fark yaratmadığı bulunmuştur (Akt. Walker, DE Vries, Trevethan, 1987).

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

Biggs ve Barnett (1981), yaptıkları araştırmalarında, düşük ve yüksek ahlaki düzeye sahip üniversite öğrencilerinin, ahlaki gelişim düzeylerine, üniversite yaşantısının, cezalandırmaya karşı yükleme biçimleri ve tutumlarının, eğitim ve akademik özelliklerin ve sınıf düzeylerinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, düşük ahlaki akıl yürütme puanı alan birinci sınıf öğrencilerin, kişisel sorumluluklarında, daha fazla nedensel yüklemelerin olduğu görülmüştür. Yani, düşük ahlaki akıl yürütme puanları alan öğrencilerin, kendilerinin sorumluluğunda olan durumları, daha fazla dışsal nedenlere atfettikleri; yüksek düzeyde ahlaki akıl yürütme puanları alanların ise, daha fazla içsel yükleme yaptıkları saptanmıştır.

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

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

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

Haymes, Gren, Quinto (1984), olumsuz davranış gösteren, psikiyatrik sorunlu olan, yaşları 9 ile 14 arasında değişen çocuklar üzerinde, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, özgeci/antisosyal davranışlar ile yaş, bilişsel gelişim ve ahlaki akıl yürütme arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yaş ve Piaget'in bilişsel gelişiminin kontrol edilmesi sonucunda, ahlaki akıl yürütmede, orta düzeyde bulunan çocuklarda, özgeci davranış ile arzu ile ilgili istekler arasında oldukça yüksek ilişki bulunmuştur. Bağlılık (ait olma) konusundaki ihtiyaçların netliği, yüksek düzeyde özgeci davranışı tahmin ettirmekte ve ahlaki akıl yürütme düzeylerinde ise, düşük ve yüksek düzeyi kestirmektedir. Yani, düşük bağlılığı olanlar, daha düşük ahlaki düzeyde, yüksek bağlılığı olanlar ise, daha yüksek ahlaki düzeyde bulunmuşlardır. Ayrıca, sağlıklı bir bağlılık ihtiyacının, saldırgan davranışları azalttığı bulunmuştur.

Walker (1986) yaptığı çalışmada, yaşları 23 ile 84 arasında değişen, farklı yaşam deneyimlerine sahip ve 8 yıl ile 20 yıl arasında eğitim almış, 62 yetişkinden oluşan örneklem grubuna Kohlberg'in Ahlaki İkilem Anketi'ni uygulamış ve araştırma sonucunda, eğitim düzeyi ile ahlak gelişimi arasında yüksek ilişki bulmuştur.

Gfeliner (1986), yaşları 12 ile 21 arasında değişen, toplam 517 ergenin, ego gelişimini ve ahlaki gelişimlerini karşılaştırmıştır. Analizler sonucunda, ahlaki gelişimde, en önemli artışın, Ego Gelişimi'nin "uyan" ve "dikkatli" düzeyinde bulunmuştur. Ego gelişimi ve ahlaki gelişim arasında, yaşı daha genç ergenler için, düşük olumlu ilişki bulunmuştur. Gelişim endeksi olarak, yaş ve sınıf düzeyi karşılaştırılmasında; hem ego, hem de ahlaki gelişim, yaş düzeyinden daha çok, sınıf

düzeyi ile ilişkili bulunmuştur. Sınıf düzeyi artıkça, ahlaki gelişim düzeyinin arttığı, sosoyo-ekonomik düzey artıkça, ego gelişiminin de arttığı bulunmuştur. Yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların, yaşıtlarından iki yıl daha önce ego gelişimi düzeyine ulaştığı ve ego gelişiminde, kızlar lehine anlamlı farklar olduğu bulunmuştur.

Donenberg ve Hoffman (1988), 68 ilköğretim öğrencisi üzerinde, soyut akıl yürütme ve ahlaki ikilemlerin adalet ve ilgi boyutlarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin, ilgi yönelimini adalet yönelimine göre daha fazla belirttikleri bulunmuştur. Ayrıca, erkek öğrencilerin, hem adalet, hem de ilgi yönelimini eşit düzeyde gösterdikleri bulunmuştur. Yaşları daha ileri olan kız ve erkek öğrencilerin, adalet yönelimini daha fazla kullandıkları, daha genç olanların ise, her iki yönelimi daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

Santivale (1989), saldırgan davranış gösteren çocuklar ile normal davranan çocukların ahlaki yargılarını incelemiştir. 5. ve 8. sınıfa devam eden, saldırgan davranış gösteren 24 öğrenci ve normal davranan 24 öğrenciye, "Ahlaki İkilem Anketi"'ni uygulamış ve araştırma sonucunda, saldırgan ve normal davranışlar gösteren grupların, ahlaki yargı süreçleri açısından önemli farklar gösterdiğini bulmuştur.

Maqsud ve Rouhoni (1990), Daniels, Doherty, Cotsini, Sulliven ve Quarter gibi bazı araştırmacıların, özgüven, yaratıcılık, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme gibi kişilik özelliklerinin, ahlaki olgunlukla ilgili olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Rushton 1980 yılında, öz saygı ve cömertçe davranış arasında önemli bir pozitif ilişki olduğunu belirtmiştir. Driver, 1987 yılında Rushton'un hipotezini test etmiş, ancak sonuçlar, Rushton'un görüşlerini ne doğrulamış ne de yalanlamıştır. Bu araştırma da, bir bakıma Rushton'un hipotezini test etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırıcılar, Güney Afrika'da yaşayan, orta öğretimdeki Batswana ergenlerinde var olan "Öz Düşünce" kavramı ile Kolberg'in "Ahlaki Uslamlama" kavramı arasındaki ilişkiyi araştırmak için; yaşları 15 ile 18 arasında değişen 89 ergen (46 erkek, 43 bayan) kişiye araştırmacılar tarafından geliştirilen, "Sosyo Ekonomik Altyapı Anketi", "Öz Düşünce Anketi (BSCS)" ile Kohlberg'in "Ahlaki Çıkmazlar Ölçeği (KMD)"ni uygulamışlar. Sosyo ekonomik statü, öz düşünce kavramı ve ahlaki uslamlamanın karşılaştırılması sonucunda, öz düşünce kavramı ile ahlaki uslamlama arasında düşük oranda bir ilişki saptanmış, ancak, cinsiyetler arası farklılıklar görülmemiştir. Diğer yandan, Kohlberg'in üç ahlaki çıkmazına verilen cevapların, geleneksel öncesi, geleneksel ve geleneksel ötesi ahlaki uslamlama seviyelerini temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ahlaki uslamlama ve cömertce davranışın öz saygıyla ilişkisi olduğu öne sürüldüğünde, bu

araştırmadaki sonuçlar, dolaylı olarak Rushton'un hipotezini desteklemiş görünmektedir.

Gage ve Christensen (1990), bir yangın olayında, ev hayvanlarını korumak için ergenlerin kararlarındaki "değer yönlendirmelerinin" altında yatan nedenleri incelemişlerdir. Bunun için, kırsal ve kentsel yerleşimde bulunan 1265 çocuktan "Yangın durumunda, sahip olduğun hangi şeyi koruyacaksın ve niçin?" konulu bir deneme yazmaları istenmiştir. Araştırma sonunda yapılan içerik analizi sonucunda; çocukların ailelerini, aile yadigarı olan eşyaları ve kendileri için değerli olan bireysel hatıraları korumak istedikleri saptanmıştır. Ayrıca, çocukların %25'i, bir ev hayvanını koruyacağını ifade etmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada, genç ergenler için temsil edilen öncelikli değer olarak, Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Aşamalarından ilkinin ahlaki karekteristiği olan "Hazcılık ilkesi" bulunmuştur.

Walker ve Moran (1991), yaptıkları çalışmalarında, Kohlberg'in teorisinin evrensel olarak uygulanabilirliğini test etmişlerdir. Bu amaçla, teorinin çıktığı yerden oldukça farklı bir kültüre sahip olan Çin Halk Cumhuriyeti'nden veriler toplanılmıştır. Bu ülke, ahlaki gelenek, din, dil vb. özellikler açısından, Batıdaki ülkelere göre farklılıklar gösterdiği için, Kohlberg'in kuramının en iyi test edilebileceği ülkelerden biri olarak düşünülmüştür. Araştırma verileri, diğer insanların davranışlarını izlemek ve insanlara ahlaki eğitim vermek için birçok yaptırıma ve Komünist partinin kudretine sahip parasal ve politik yetkilerle donatılmış "liderler"; çeşitli üniversite ve liselerde eğitimcilik yapan "entelektüeller"; eğitimleri düşük çifçi ve işçilerden oluşan "çalışanlar"; yaşları 20 ile 30 arasında olan "üniversite öğrencilerinden" ve yaşları 14 ile 15 arasında olan "lise öğrencilerinden" oluşan toplam beş ayrı gruptan elde edilmiştir. Araştırmaya, her bir gruptan 10-11 kişi olmak üzere, toplam 52 kişi alınmıştır. Araştırma sürecinde, katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmış ve Kohlberg'in öykülerinden beş tanesi teyp kaydından dinletilmiştir. Ayrıca, her bir öykü ile ilgili şu sorular sorulmuştur:

- Bir adam, kendi karısını kurtarmak için çok pahalı bir ilaç çalmalı mı?
- Bir adam, hırsızlıktan dolayı cezalandırılmalı mı?
- Bir çocuk, kır gezisine katılmak için, kazanmış olduğu parayı babasına vermeyi reddetmeli mi?
- Bir doktor, ötenazi yapmalı mı?
- Ötenaziyi uygulayan doktor cezalandırılmalı mı?

Bu varsayımlara cevap alındıktan sonra katılımcılardan, kendi ahlak kavramlarını tartışmaları ve yaşamlarının son zamanlarında olmuş gerçek bir çıkmazı hatırlamaları istenmiştir. Paylaşılan çıkmazların içerik analizi sonuçları, ahlaki uslamlamada güçlü bir bireysel tutarlılığın var olduğunu ve deneklerin çoğunun, ilkeli düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma, Çin ahlakında "ortaklaşmacı (işbirliğine dayalı)" ve "faydacı (pragmatist)" temaları da doğrulamıştır. Sonuç olarak, Kohlberg'in kuramının evrenselliği, Çin toplumu için de doğrulanmıştır.

Sachs (1992), yaptığı araştırmasında, Kohlberg'in aşama teorisinde gösterilen hiyerarşik ahlaki gelişim yapısını araştırmıştır. Bu çalışmada Hong Kong örneklemi, 9., 10., 11., 12. sınıflara devam eden ve üniversitede öğrenim gören öğrenciler ile bazı yetişkin bireylerden oluşan toplam 462 erkek ve 543 kadını kapsamaktadır. Londra örneklemi ise, 9., 10., 12. sınıflarda okuyan öğrenciler ile yetişkin bireylerden oluşan toplam 139 erkek ve 141 kadını kapsamaktadır. Sachs, bu iki örneklem grubuna, "Ahlaki Gelişim Testi (MDT)" ve Rest'in "Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)"'ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda, "Ahlaki Yönelim" ve "Ahlaki Yargılar" alt ölçeklerinde, Kohlberg'in belirttiği aşamaların benzerine ulaşılmıştır. MDT'nin önerdiği basit sıralama puanlarında, Ahlaki Yargılar için iki kültürde de değişmezlik görülürken; Ahlaki Yönelimle ilgili puanlarda, değişirliğin olduğu görülmüştür

Speicher (1992), yaptığı çalışmasında, yaşları 10 ile 18 arasında değişen toplam 98 ergen denek üzerinde, aile ilişkileri ile ahlaki akıl yürütmeyi karşılaştırmıştır. Deneklere, Kohlberg'in Ahlaki Yargılar Ölçeğini uygulamış ve denekler ile algıladıkları aile etkileşimi konusunda görüşmeler yapmıştır. Sonuçlar, ergenlerin ahlaki yargılarının, ifade edilen aile ilişkileri ile oldukça tutarlı olduğunu göstermiştir Ayrıca, ailelerin, ahlaki akıl yürütmeye bilişsel olarak duyarlı olmasının da, aile ilişkilerine olumlu etkide bulunduğunu ortaya koymuştur.

Silberman ve Snarey (1993), araştırmalarında, ilk ergenlik (erinlik) dönemindeki ahlaki gelişimde, cinsiyet farklarını ele almışlardır. Olgunlukla ilgili yapılan araştırmalar, kızların, erkeklerden hem beyin korteksi, hem de bilişsel-sosyal işlev bakımından iki yıl daha önce olgunlaştığını göstermektedir. Araştırıcılar, Gilligan'ın tezlerinden, Kohlberg'in modelinin erkekler açısından yanlılık taşıdığını ileri sürmüşlerdir.

Çalışmada, yaşları 11 ile 14 (ortalama 12 yıl) arasında değişen, 190 ergen kız ve erkek, denek olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kızlar arasındaki ahlaki gelişim ortalamasının, erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ailenin ahlaki

aşaması, sosyal sınıf, etnik köken ve diğer bilgiler de düşünüldüğünde sonucun kızlar lehine olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, ahlaki nedensellik gelişiminde, doğuştan getirilen bir cinsiyet farkı olmadığı tezi ile tutarlı bulunmuştur.

Craft (1994), araştırmasında, 5 ve 6 yaşındaki çocukların, arkadaşlık üzerine görüşlerini incelemiştir. Yaşları 3 ile 13 arasında değişen yaklaşık 100 çocuğa;

- Arkadaş nedir?
- "Kötü" arkadaş nedir?
- "İyi" arkadaş nedir?
- Arkadaşın olmayan birine kibar davranabilir misin?
- Eğer bir arkadaşın senin kalbini kırarsa, onunla arkadaş olmaya devam eder misin? sorularını yöneltmiştir.

Verilerin içerik analizi sonucunda, çocukların arkadaşlığı algılamasında, cinsiyet farklılıkların olduğu, erkeklerin ve kızların her ikisinin de, kendi arkadaşlıklarına bağlı olduğu görülmüştür. Ayrıca erkeklerin tepkilerinde, kızlardan daha aktif ve kendine özgü duruş benimsemiş oldukları gözlemlenmiştir.

Sochting, Skoe, Marcia (1994), cinsiyet rolü yönelimi ile ilgi-yönelimli ahlaki gelişimi ve ilgi-yönelimli ahlaki gelişim ile yardımsever davranış arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Örneklem, büyük çoğunluğu (%97) Kafkas kökenli üniversite öğrencilerinden oluşmuştur. Öğrenciler (45 erkek, 45 kadın), sex rolü konusunda ön yargıları olan ve androjen düşünceler olarak iki gruba ayrılmışlardır. Sex rolü yönelimi ile ilgi-yönelimli ahlaki gelişim arasındaki ilişki, cinsiyet ve ahlaki akıl yürütme arasındaki ilişkiden daha yüksek bulunmuştur. Androjen sex rolü yönelimi olanlar, daha fazla ilgi-yönelimli ahlaki akıl yürütme biçimi göstermişlerdir. Bu eğilimin, kadınlarda, erkeklere oranla daha güçlü olduğu ve ahlaki akıl yürütmenin, yardımsever davranış ile ilişkisi olmadığı bulunmuştur.

Day ve Noets (1995), farklı eğitim düzeyindeki ergen ve genç yetişkinlerin oluşturduğu bir nüfusta, ahlaki ve dini değer yargılarının gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmada, 123 kız, 71 erkek öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, Ahlaki Değer Yargısı ölçümlerinin, Dini Değer Yargısı ölçümlerine göre daha yüksek olduğu, 12 ile 18 yaşları arasındaki kız öğrencilerin ahlaki yargı ölçümlerinin, aynı yaş grubundaki erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuş; üniversite ve teknik okullardan mezun olanların ahlaki yargı ölçümleri arasında ise, anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Sanders ve arkadaşları (1995), yaptıkları bu çalışmalarında, Ahlaki Yargılar Testi'nin (DIT) geçerliliğini incelemişlerdir. DIT, sözel yetenekler ve genel zihinsel yapının ahlaki akıl yürütme yeteneğini ölçmektedir. Zihinsel olarak erken gelişmiş (en üsteki %0,5'lik grup) ergenlerle yapılan iki çalışmada DIT ile elde edilen sonuçlar, zihinsel olarak parlak olan ergenlerin, ortalama zeka puanına sahip yaşıtlarından daha fazla ahlaki yargı puanı aldıklarını göstermiştir. Ayrıca bu grup, kendilerinden 4-5 yaş daha büyük olan üniversite öğrencilerinden de yüksek puanlar almıştır. Bu çocukların, ahlaki yargılarda ileri olmalarının nedeni, diğer psikolojik özelliklerden çok, sözel yeteneklerden kaynaklanabileceği de araştırılmış, ancak, DIT'ın geleneksel sözel yetenek ölçümlerinden kavramsal olarak farklı olduğu hipotezi, doğrulanmamıştır.

Czyzowska ve Niemczynski (1996), Kohlberg'in teorisinin, ahlaki gelişimde evrensel bir model öne sürdüğünü savunmuşlardır. Kohlberg'in bilişsel-gelişimsel kuramındaki ahlaki yargıların, belli tepkilerden çok, düşünce sisteminin altında yatan yargıları gösterdiğini ve ahlaki yargıların daha özel içeriklerinin, kültürler arasında değişiklik göstermesine rağmen, temel yapının evrensel olduğunu vurgulamışlardır. Araştırıcılar, bu kültürler arası çalışmada, Kohlberg'in ölçümlerini, Polonya örnekleminde test etmeyi amaçlamışlardır. Veriler, 1985-1987 yılları arasında toplanmıştır. Örneklem, yaşları 15 ile 80 arasında değişen 291 erkek ve kadından oluşmuştur. Çalışmanın sonuçları, Kohlberg'in kuramının kültürler arası evrenselliğini doğrulamıştır.

White (1996), günümüzde ahlaki yargılar hakkındaki ilgilerin, Kohlberg'in bilişsel-gelişimsel görüşünün etkisi altında olduğunu belirtmektedir. Araştırıcı, bu çalışmasında, Kohlberg'in ahlaki yargılar ve ilgili ölçümlerinin "şekilci" kavramlaştırılmasının, ahlaki düşüncenin doğru doğasını yanlış temsil edebileceğini öne sürmektedir.

Bu çalışmada, "Ahlaki Otorite Ölçeği" olarak adlandırılan yeni bir ölçeğin psikometrik özellikleri ortaya konulmuştur. Ölçek, ergenliğin sonlarında olan (yaşları 17-19 arasında olan 21 erkek ve 72 kız) 93 deneğe uygulanmıştır. Bulgular, ölçeğin test-tekrar test ve testi yarılama ölçümlerinde güvenirliğin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ölçeğin geçerliği de, tatmin edici bulunmuştur. Sonuç olarak ölçek, insanların farklı türden ahlaki yargılar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, eğitimcilere, sosyal-etkileşimsel bağlamının dikkate alınarak, ahlaki yargılarda bulunurken "kimin ve neyin" önemli olduğunu anlamada yardımcı olabilmektedir.

De Casterle ve Janssen (1996), Kohlberg'in bilişsel ahlaki gelişim kuramını temel alarak, hemşirelik öğrencilerinin etik davranışları ile eğitimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmada, yaşları 18 ile 21 arasında değişen, teknik ya da profosyonel hemşirelik programına kayıt yaptırmış 2624 hemşirelik öğrencisi ile çalışılmıştır. Bu öğrencilere, "Etik Davranış Testi" uygulanmış ve hemşirelik eğitimi ile öğrencilerin etik davranışı arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca sonuçlar, öğrencilerin çoğunluğunun Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisindeki geleneksel düzeyin 4. ahlak evresinde bulunduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, eğitimin, etik davranış üzerindeki etkisinin büyük olduğu görüşüne varılmıştır.

Armon ve Dawson (1997), yaptıkları boylamsal-kesitsel çalışmalarında, Kohlberg tarafından kavramlaştırılan ahlaki uslamlamanın, yetişkinliğe doğru gelişebileceğini bulmuşlardır. Bu çalışmada, 5-14 yaşları arasında bulunan gönüllü 12 kişiden oluşan bir çocuk ve ergin grup (6 kız, 6 erkek), 23-45 yaşlarında 21 kişiden oluşan daha genç yetişkin bir grup (11 kız, 10 erkek), 8 kişiden oluşan daha genç yetişkin bir grup (6 kız, 2 erkek) olmak üzere 3 farklı yaş grupları ile çalışılmıştır. Katılımcılarla, bireysel bazda 1977 yılından 1990 yılına kadar 4 yıl aralıklarla 4 defa görüşülmüştür. Araştırma sonucunda, geleneksel ötesi uslamlama, 7 yetişkin tarafından gösterilmiş ve ahlaki uslamlamanın, yaş ve eğitimle karşılıklı ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yaş grupları arasında, cinsiyet farklılığı olmamasına rağmen, daha genç yetişkin grubundaki erkeklerin, kadınlardan önemli derecede yüksek değerlere sahip olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, yetişkinlikteki ahlak gelişiminin ardışık ve sürekli olduğu; eğitim, cinsiyet ve ahlaki uslamlama aşama değişimi arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Dehan ve Hanford (1997), yaptıkları deneysel çalışmalarında, ahlaki eğitim programının, lise öğrencilerinin ahlaki olgunluğa etkisini araştırmışlardır. Yaşları 15 ile 18 arasında değişen, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip, Asya, Avrupa ve Afrika kökenli Amerikalı olan 35 kız, 19 erkek öğrenciden oluşan toplam 54 kişi araştırmaya katılmıştır. Katılımcılara, düşünsel, duygusal ve davranışsal ahlaki durumları içeren bir ahlak eğitimi programı uygulanmış ve eğitim öncesi ve sonrasında Gibbs'in (1984), geliştirdiği "Sosyo-Ahlaki Düşünce Objektif Ölçümü (SROM) ve Rest (1986) tarafından geliştirilen "Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ahlak eğitimi programının, öğrencilerin ahlaki olgunluğunun gelişimine anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur.

Good ve Cartwright (1998), ahlaki gelişimin, hem devlet hem de özel üniversitelerde önemli bir rolü olduğunu belirtmek üzere bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın amacı, bir devlet üniversitesi, bir hiristiyan üniversitesi ve bir yahudi üniversitesine devam eden üniversite öğrencileri arasında ahlaki yargıların gelişimi açısından bir fark olup olmadığını belirlemektir. Veriler, bu üç farklı üniversiteye devam eden 360 öğrenciden elde edilmiştir.

Sonuçlar, her üç üniversitenin birinci sınıfına devam eden öğrencileri arasında, ahlaki gelişim açısından herhangi bir fark olmadığını göstermiştir. Bu sonuç, üç kurumun ahlaki yargı gelişimi açısından, birinci sınıf öğrencilerine benzer biçimde davranıldığını göstermektedir. Bu da, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı gelişimlerinin, onların dini geçmişlerinden bağımsız olduğu görüşünü akla getirmektedir.

Birinci sınıf öğrencilerinin puanları, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin puanları ile karşılaştırıldığında, ahlaki yargı gelişiminin en çok birinci ve ikinci sınıfta olduğu görülmüştür. Bu gelişim, öğrencilerin evlerinden uzaklaşmaları ve yeni bir çevreye yerleşmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, öğrencilerin, yeni değer ve görüş açıları ile karşılaşmaları da bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Bunun yanında, ahlaki gelişimde en yüksek değişme birinci ve ikinci sınıfta oluşurken, ilerleme, diğer yıllarda da devam etmiştir.

Birinci sınıf öğrencileri ile ikinci sınıf öğrencileri karşılaştırıldığında, "kural" düşüncesindeki değişmenin, en çok devlet ve hıristiyan üniversitesinde olduğu; yahudi üniversitesinde ise, önemli bir değişme olmadığı gözlenmiştir. İkinci sınıf öğrencileri, kendi içinde karşılaştırıldığında, üç üniversitenin öğrencileri arasında, herhangi bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, birinci sınıftan ikinci sınıfa geçildiğinde, devlet ve hıristiyan üniversitelerinde, Kohlberg'in 4. aşamasında bulunanların sayısının azaldığı, 5. ve 6. aşamalarda bulunanların sayısının ise, arttığı saptanmıştır. Bunun yanında, yahudi üniversitesinde, 4. aşamada olanların sayısı, 2. sınıfta daha da artmıştır. Sonuçlar, sınıflar yükseldikçe devlet ve hıristiyan üniversitesine devam eden öğrencilerin aşamalar boyunca ilerlediklerini, ama ilerlemenin yahudi üniversitesinde daha az görüldüğünü göstermektedir.

Richardson, Faster, McAdams (1998), eğitilmiş bakıcı ebeveynlerin, ahlaki gelişimlerini incelemişlerdir. 113 eğitilmiş bakıcı ebeveyne, Rest'in Değerlerin Belirlenmesi Testi ve Yetişkin-Ergen-Ebeveyn Envarteri uygulanmıştır. Ayrıca, cinsiyet, yaş, ırk, evlilik durumu ve eğitim gibi değişkenlere de bakılmıştır. Analizler

sonucunda, yüksek düzeyde ahlaki yargıya sahip eğitilmiş ebeveynlerin, Ebeveyn Envarterinde, daha yüksek ve uygun düzeyde ebeveyn tutumlarını işaretledikleri bulunmuştur. Yani, sonuçlar, ahlaki yargılarda üste bulunan ebeveynlerin, sorumluluklarını aldıkları çocuklara, daha iyi anne-babalık yaptıklarını göstermiştir.

Spinrad ve Losoya (1999), yazarların, anne-baba sosyalleşmesinin çocukların davranışları üzerinde etkisinin olduğunu öne sürdüklerini, ama, şaşırtıcı biçimde, çocukların ahlaki gelişiminde, sosyalleşmenin etkisi konusunda çok az araştırma bulunduğunu belirtmektedirler. Araştırıcılar, yaptıkları bu çalışmada, çocukların empatik-sempatik tepkileri ile ahlaki davranışlarında gözlenen anne-baba etkisinin ve cesaretlendirmenin rolünü incelemişlerdir. Ayrıca, çocukların cinsiyeti gibi ara değişken etkilerini de ele almışlardır.

Çalışmaya 97'si kız, 119'u erkek olmak üzere, toplam 216 çocuk (yaşları 49 ile 97 ay arası), 204 anne ve 12 baba katılmıştır. Çocuklara, bir sempati ve bir de empati anketini uygulanmış ve çocuklar, bir etkinlik esnasında gözlenmiştir. Bunun yanında, ailenin duygu ve cesaretlendirmeleri, çocuk-aile etkileşiminde değerlendirilmiştir.

Sonuçlar, ebeveynlerin olumlu duygu ve cesaretlendirmeleri ile çocukların sempatisi arasında olumlu bir ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, ebeveynlerin etkileşim biçimleri ile çocukların empatileri arasında ilişkili bulunmamıştır. Çocukların ahlaki davranışları ile ilgili olarak, bulgular, ebeveynlerin etkileşim biçimlerinin, erkek çocukların davranışları ile ilişkili olduğunu; ancak, kız çocuklarınki ile ilişki göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgular, ebeveynlerin duygularla ilgili uygulamalarının, çocukların ahlaki gelişimine katkısı olduğu görüşünü desteklemektedir.

Feleta (1999), Kohlberg'in "adalet" ve Gilligan'ın ahlaki yargısındaki "bakım" etiği modellerini kavramsal çerçeve olarak kullandığı araştırmasında, doçentlik derecesi, lisans ve ikinci kariyer hemşirelik programındaki kız öğrenciler arasındaki "adalet" ahlakı ve "bakım" ahlakındaki farklılıkları ve değişik etnik-kültürel yapıdaki öğrencilerin, "adalet" ahlakı ve "bakım" ahlakındaki farklılıklarını araştırmıştır. Yaşları 19 ile 54 arasında değişen, 86 hemşirelik öğrencisi ile, etnik kültürel alt yapı gruplarını oluşturan 37 Kafkas, 35 Afrika kökenli Amerikalı ve 7 değişik etnik yapıdaki öğrenciler örnekleme katılmıştır. Bu öğrencilere, 11 kısa ahlaki öyküyü içeren "Ahlaki Yönlendirme Ölçüm Aralığı (MMO)" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kız hemşire öğrencilerinin, hem "adalet" hem de "bakım" ahlakını birlikte kullandıkları; ancak, "bakım" ahlakını daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca, Doçent derecesindeki

öğrencilerin, ikinci kariyer yapan ve ileri lisans düzeyindeki öğrencilerden biraz daha yüksek "adalet" ahlakı ölçümlere sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın bulguları, Kohlberg'in "adalet" ahlakı ve Gilligan'ın kadınların "bakım" etiği doğrultusunda ahlaki karar verme eğilimleri olduğu yargısını destekler görünmektedir.

White ve Richard (1999), yaptıkları çalışmalarında, ahlaki gelişim düzeyleri üzerindeki cinsiyet etkilerini incelemişlerdir. Sahil Güvenlik Koruma'da görev yapan, yaşları 18 ile 51 arasında bulunan, 10 ile 20 yıl arasında resmi eğitim gören, 252 erkek, 47 kadın olmak üzere, toplam 299 kişilik örneklem grubuna Rest'in "Değerlerin Belirlenmesi Testi DIT" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetler arasında, kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu, yaş ve eğitimin, ahlaki gelişime etkisi olmadığı bulunmuştur.

De Mey ve Baartman (1999), yaptıkları çalışmalarında, farklı etnik alt yapılara sahip öğrenci gruplarında ahlaki yargı gelişimini incelemişlerdir. Yaşları 14 ile 19 arasında değişen Hollandalı, Suriyeli, Moğol, Türk ile Portekiz, Çin, Endonezya, Hindistan, Pakistan ve Şili ülke kökenli kadın ve erkek olmak üzere, toplam 208 kişi üzerinde "Sosyo-Ahlaki Düşünce Objektif Ölçümü (SROM)", "Kohlberg'in Ahlaki Yargı Görüşmesi (MJI)" ve Gibbs tarafından geliştirilen "Sosyo-Ahlaki Düşünce Ölçümü" ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Moğal ve Türk öğrencilerinin, diğer ülke kökenlilere göre daha düşük ahlaki yargı gelişimi gösterdikleri saptanmış, cinsiyet ile ahlaki gelişim arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

Gump ve Baker (2000), ahlaki gelişim konusunda Kohlberg'in teorisinin, "adaleti' kişiler arası ilişkilerden çok, gelişimsel olarak ilerleyen bir özellik biçiminde ele aldığını ve ahlaki ölçümlerde, erkeklerin kadınlardan daha yüksek puanlar aldığını belirtmektedir. Gilligan bu durumu, kadınların ikilemlerde daha çok "ilişkilere" (care) önem verdiğini; erkeklerin ise, "adalete" (justice) önem verdiğini belirterek açıklamaktadır. Yapılan bazı kültürler arası çalışmalar da, bu yargıyı desteklemiştir. Bu çalışmada, ahlaki yargılar konusunda, 40 Meksika kökenli Amerikalı ve 40 Anglo Sakson kökenli Amerikalı üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, "İlişki" ölçümlerinde, beklenildiği gibi kadınlar erkeklerden daha yüksek puan almış; ancak, "adalet" ölçümlerinde cinsiyetler arasında her hangi bir fark görülmemiştir.

Collinson (2001), eğitimde, bilgisayar kullanmanın, öğrencilerin zihinsel, sosyal ve ahlaki gelişimlerine etkisini araştırdığı çalışmada, öğrencileri değerlendirme ve analiz etmede, bilgisayar tarafından verilen bilgilere ihtiyaç olduğu; ancak bilgisayarın,

sosyal ve duygusal sorunları çözemediği bulunmuştur. Araştırma sonucunda, moral ve etik konularında, bilgisayarı adres göstermenin hatalı olduğu elde edilmiştir.

Rice (2001), yaptığı çalışmasında, Carrol Gilligan'ın ahlaki gelişim teorisinden alınan "Bireysel İyileştirme (etik iyileştirme)" kavramını ele almıştır. Bu çalışma, Etik İyileştirme Envanteri'nin üç varsayımsal ikilemlerine rasgele seçilen 30 anaokulu öğretmeninin, gerçek yaşamdaki etik iyileştirme davranışlarını incelemektedir. Ayrıca, Gilligan'ın teorisine dayanarak öğretmenlerin, ahlaki gelişim düzeylerini de belirlemektedir. Araştırma sonucunda, örneklemdeki öğretmenlerin büyük bir kısmı (%73), kendilerini ve diğerlerini değerlendirmede, ahlaki gelişimin en üst düzeyinde bulunmuşlardır.

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

Derr ve Edd (2001), öğrenme özürlü ergen çocukların ahlaki yargıları nasıl formüle ettiklerini araştırmak için, büyük bir şehirdeki bir lisede öğrenim gören, yaşları 15 ile 19 arasında değişen, ciddi akademik boşluğa sahip ve kaynak yardımı alan 25 öğrenme özürlü ergen çocuk ile herhangi bir özel yardım almayan 25 normal ergen çocuğu karşılaştırmışlardır. Normal ergenlerle karşılaştırıldığında öğrenme özürlü grup, bir topluluk ya da sosyal bir perspektiften ahlaki çıkmazları görebilmekte daha az kanıt sağlamıştır. Ayrıca, öğrenme özürlü grup, benliğin ihtiyaçlarına ve arzularına odaklanan benmerkezcil bir perspektiften kaynaklanan önemli bir uslamlama göstermiştir.

Al-Ansari (2002), yaptığı çalışmasında, Kuveyt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören, yaşları 18 ile 26 arasında değişen 189 lisans öğrencisine, Rest tarafından geliştirilen "Değerlerin Belirlenmesi (DIT) Testi"'ni uygulayarak, öğrencilerin ahlaki yargılarını incelemiştir. Sonuçlar, öğrencilerin baskın olarak 4. düzeyde olduğunu göstermiştir. İlkeli ahlak yüzdelik puanı ise, bu gruplar için literatürde belirtilenden daha düşük çıkmıştır. Ayrıca, ahlaki akıl yürütmede cinsiyet

farkı bulunmamış, formal eğitimin, ahlaki karar verme puanları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Kültürler arası bu çalışmanın ışığında, diğer çalışmalara benzer olarak ahlaki gelişimin anlaşılması ile ilgili birçok sorunun, daha ileri araştırmalar yapmak üzere ortaya çıktığı saptanmıştır.

Patenaude (2003), öğrencilerin akıl yürütmeleri ile ilgilenen birçok yazarın, tıp eğitimi süresinde normal bir ahlaki gelişimin olmadığını belirttiğini ifade etmiştir. Bu çalışma, öğrencilerin ahlaki akıl yürütme özelliklerinin, onların tıbbi çalışmalarıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmacı, 92 tıp öğrencisinin, akıl yürütmedeki evrimsel değişmelerini belirlemek için, öğrencileri, eğitimlerinin ilk yılında ve dördüncü yılı sonunda test etmiş ve ahlaki gelişimin her aşamasında öğrencilerin kullandıkları değişik tartışmaları ölçmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunun tıp eğitimi başında "kanun ve düzen" aşaması ile "sosyal anlaşmalar" aşamasında olduğu bulunmuş; daha sonraki sınıflarda ise, "itaat ve ceza" yönelimi" ve "kişiler arası uygunluk" özelliklerinin ilk sınıfa göre daha fazla olduğu görülmüştür. Yani öğrencilerin, kendi ahlaki sorunlarını, eğitimleri boyunca daha "araçsal-göreceli" ve "kişiler arası uyum" yönünden yeniden yapılandırdığı; daha istemli olan "kanun ve düzen" ile "sosyal anlaşmalara uyma" aşamalarını ise, terk ettikleri görülmüştür.

Pratt (2003), ergenlerde ahlaki akıl yürütme gelişiminin, bilişsel-gelişimsel açıdan nasıl olduğunu ele alan birçok çalışma bulunduğunu, ahlaki değer ve güdünün gelişimi konusunda deneysel çalışmaların ise çok az olduğunu belirtmektedir. Bu çalışma, lise öğrencilerinin, benliklerinin ideali olarak açıklayıp onayladıkları "ahlaki değerleri" iki yıl süren uzunlama bir çalışmayla ele almıştır. Araştırma sonucunda, toplumsal yardım aktivitelerinde bulunduğunu söyleyen 17 yaş grubu ergenlerin, özgeci ahlaki değerlerin önemi üzerinde daha fazla durdukları, otoriter aile tutumu ile ebeveyn-ergen değerleri antlaşması arasında daha yüksek ilişki olduğu bulunmuştur. Özellikle, ergen erkeklerin benlik idealleri ile ebeveyn katılığı arasında olumlu ilişkiler elde edilmiştir.

Ebeveynlerin katılığı ile erkeklerin benlik idealleri arasındaki bu ilişki, ebeveynlerin ahlaki değerlerinin, çocukların ahlaki standartlarını öngörmede ne kadar güçlü olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, ergenlerdeki özgeci gelişimi anlamaya yardımcı olmak için "ahlaki güdüyü" ele almanın potansiyel yararını ortaya koymaktadır.

Boyden (2003), savaş alanlarında askeri çatışmalara katılan çocukların ahlaki gelişimlerinin, ciddi olarak sekteye uğrayıp uğramadığının kanıtlarını araştırdığı deneysel çalışmasında, çocukların ahlaki öğrenmelerinde ileriye yönelik neler yapacağı tam olarak bilinmemesine rağmen savaş ve çatışma alanında bulunmanın, çocukların ahlaki gelişimlerini önemli oranda olumsuz etkilediği görülmüştür.

Buttel (2003), yaptığı araştırmada, ahlaki eğitim programının, bireylerin ahlaki akıl yürütme üzerindeki etkisine bakmıştır. Araştırma, deney ve kontrol grubu olarak ele alınmıştır. Deneysel çalışmaya, 92 Afrika kökenli Amerikalı bireyler ve saldırgan olarak sınıflanan beyaz bireyler katılmıştır. Analizler sonucunda, eğitim sürecindeki verilen ahlaki standartların, bireylerin ahlaki akıl yürütmelerini etkilemediği bulunmuştur. Sonuçta, böyle bir programın etkili olması için, kültüre uygun programların oluşturulmasının uygun olacağı anlaşılmıştır.

Kim ve arkadaşları (2003), bireylerin "diğerlerine" karşı "kendilerine" odaklanmasındaki farklılık ve benzerlikleri, üç boyut açısından ele alarak açıklamaya çalışmışlardır. Bu üç boyut; "bireyselcilik buna karşılık ortaklaşmacı uluslar", "bağımsız buna karşı, birbirine bağlı benlik kavramı" ve "içsel ve buna karşı, dışsal hedefler"'dir. Güney Kore ve Birleşik Devletler öğrencilerinden oluşan bir örneklem grubundan elde edilen bulgular, bu boyutların her birinin beklenen biçimde birbirleriyle ilgili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu üç boyutun, örneklem grubunun ifade ettikleri iyi durumlar (örneğin, kendini gerçekleştirme, yaşamsallık, mutluluk, kaygı ve fiziksel görünüm gibi) bakımından da birbirleriyle ilişkili olduğunun göstergesi olabilir. Araştırmacılar, bireysel ihtiyaçlara odaklanan çevresel koşullar ve kişilik özelliklerinin büyük olasılıkla, psikolojik iyi olma durumunun destekleyicisi olduğunu belirtmişlerdir.

Busch (2004), dayak yiyen ve dayak yemeyen kadınların, ahlaki akıl yürütme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; Moral gelişim düzeyi ile ev içi şiddet tarihi ve ilişki düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları, dayak yiyen ve yemeyen kadınlar arasında, ahlaki gelişim açısından, anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Ji (2004), yaptığı çalışmasında, dindarlığı "yaratılıştan", "soruşturucu" ve "ortodoks yönelimli" bir bakış açısı ile ele alarak, dini yönelim ile İlkeli Ahlaki Akıl Yürütme arasındaki bağlantıyı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, bir kentsel protestan üniversitesinde lisans öğrenimi gören öğrenciler ve mezun öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulguları, eğitimin, dindarlık ve ahlaki gelişim arasında ilişkinin oluşmasında önemli bir rolü olduğunu göstermiştir. Mezun olmamış öğrenciler

için dindarlık, ahlaki akıl yürütmeyi tahmin edebilmede önemli görülmüştür. Yaratılıştan ve soruşturmacı dindarlığın, bireylerin ilkeli ahlaki akıl yürütmeye bağlı olma olasılığını artırdığı ve kuramsal Ortodoksluğun, ilkeli akıl yürütme ile zıt bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak bu bağlantıyı, mezun öğrenciler için kurmak hatalı görünmüştür.

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

Barone (2004), Malezyalı ortaokul öğrencilerinin, "normlara uyum" ve "değer algıları"'nı incelemiştir. Değer temelli sosyal normları ölçmek için, 400 Malezyalı ergene, "Değer / Davranış Anketi"ni uygulamıştır. Sonuçlar, sosyal normlara karşı yüksek düzeyde uyum gösterildiğini ortaya çıkarmıştır. Eğitimin moral boyutu anlayışını artırmak için, öğretmen ve öğrenciler, moral ajanlar olarak kullanılmış ve öğretmen ve öğrenciler ile yarı yapılandırılmış bir görüşme oluşturmuştur. Araştırma bulguları, bazı öğrencilerin, okul kurallarını çok katı olarak gördüklerini ve eğitimin, moral gelişimine önem vermesi ile bu durumun iyileşebileceğini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerinde saygı, adalet ve iyiliğin merkezde olduğu görülmüştür. Sonuçlar, öğretmen ve öğrencilerin ahlaki anlayışta, aktif ve yapıcı olduklarını göstermiştir.

White ve arkadaşları (2004), 218 ebeveyn ve ergen üzerinde yaptıkları bir araştırmada, ebeveynlerin ahlaki düşünceleri ile aile süreçlerinin, ergenlerin ahlaki düşüncelerini toplumsallaştırma üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Olson ve arkadaşlarının (1992) Çevresel Modeli ve White'in (2000) Aile Toplumsallaşması Modelinin (yüksek uyum, birliktelik ve iletişim içinde olan aile yapısının, bunlara sahip olmayanlara göre), ebeveyn ile ergen ahlaki değerlerin aktarılmasında etkili olduğunu

düşünerek, araştırmalarının teorik çatısını oluşturmuşlardır. Araştırma bulguları, algılanan aile birlikteliği ve iletişiminin, "baba-ergen" ahlaki düşünce ilişkisini etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Her iki ebeveynin ahlaki özellikleri, ergenin ahlaki özelliklerinin en önemli tahmin edicisi olarak bulunmuştur. Uyum, birliktelik ve iletişim aile süreçleri birçok noktada, ergenin, ahlaki özelliklerini önceden tahmin etmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin, ergenin moral değerlerini toplumsallaştırmasındaki rolü, her bir ebeveynin ahlaki görüşüne göre değişeceği bulunmuştur. Aile süreçlerinin gücü, ergene geçirilen moral düşüncelerin içeriğini de etkileyeceğini göstermiştir.

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

Leenders ve Daniel (2005), yaşları 15 ile 16 arasında değişen, toplam 278 öğrenci üzerinde, ahlaki ve ahlaki olmayan suçlar ile benlik saygısını karşılaştırdığı çalışmalarında, suçlu davranışlarda bulunan ergenlerin, ahlaki konularda, benliklerini koruyucu davranış içinde bulunarak, bilişsel çelişkilerini azaltmaya çalıştıklarını; suçlu davranışlarda bulunmayan ergenlerin ise, ahlaklı olmayan davranışları, daha çok benliği tehdit edici olarak algıladıklarını bulmuşlardır.

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

Ahlaki gelişimle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, ahlaki yargının cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, sosyal katılım, öz düşünce, etnik köken, sosyal statü, ebeveyn ahlaki düşünceleri, aile süreçleri ile olan ilişkileri ve Kohlberg'in

kuramının kültürler arası evrenselliğinin araştırıldığı gözlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet, cinsiyet rolü, eğitim, sosyal katılım, bireylerin olumlu duyguları (sempati, cesaret gibi), aile tutumları, olumlu aile süreçleri, ebeveyn ahlaki özellikleri ve bireylerin öz düşüncelerinin, bireyin ahlaki gelişim düzeyi üzerinde çeşitli derecelerde etkilerinin olduğu görülmektedir.

2.4.2. Ahlaki Gelişim İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ahlaki gelişim, 1950' li yıllardan itibaren Türkiye'deki araştırmalara konu olmuştur. Bu konudaki ilk araştırmayı, Piaget'in görüşü doğrultusunda, Uğurel- Şemin (1952) yapmıştır. Bu çalışmada, İstanbul anaokulu ve ilkokul öğrencilerinden, yaşları 4 ile 16 arasında olan toplam 291 çocuk üzerinde, ahlaki davranış ve ahlaki yargı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yoğun arkadaş ilişkisinin, olgun ahlaki yargı gelişimine olumlu katkıda bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca, bencil davranış ile aile genişliği arasında olumsuz bir ilişki olduğu ve en bencil davranışın, küçük ailelerden gelen deneklerde olduğu gözlenmiştir.

Çileli (1981), 14 ile18 yaşları arasında bulunan öğrencilerin, ahlaki yargılarını, zihinsel gelişim yaklaşımı ile incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Londra'da büyük ölçüde orta sosyo-ekonomik düzeye mensup ailelerin çocuklarının devam ettiği Wanstead High School ve Chinford Senıor High School'dan tesadüfi seçilen 103 öğrenciden oluşturmuştur. İki okulun öğrencilerine, Rest tarafından geliştirilen "Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)"ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda, ahlaki yargı puanları ile okul türü, cinsiyet ve yaş arasında herhangi bir fark bulunmamıştır.

Koyuncu (1983), öğrencilerin bulunduğu cinsiyet rolü gelişim evreleri ile ahlaki gelişimlerini karşılaştırmak amacıyla Michigan Eyalet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Siyasal Bilimler Bölümünün üçüncü sınıfına devam eden 69 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin %71'inin geleneksel, %29'unun gelenek ötesi ahlaki gelişim evresinde olduğunu saptamıştır. Ayrıca, kız ve erkek öğrencilerin, Değerlerin Belirlenmesi Testi P (5A, 5B ve 6. evre) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Akkoyun (1987), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesine devam eden 191 öğrenci üzerinde, Rest tarafından geliştirilen DIT ölçeğini uygulayarak, empati ile ahlaki yargı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, duygusal empati ile

ahlaki yargı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, ancak, bu durumun kullanılan ölçme araçları ile ilgili sınırlılıkları nedeniyle kaynaklanabileceği ileri sürülmüştür.

Koca (1987), ilkokul birinci sınıfa devam eden yedi yaşındaki çocukların, ahlaki yargılarına cinsiyet, annenin eğitim durumu, kardeş sahibi olup olmama, anaokuluna gidip gitmeme gibi değişkenlerin etkisi olup olmadığını araştırmıştır. 120 (60 kız, 60 erkek) çocuk üzerinde yapılan araştırmada veriler, çocukların yargıda bulunacakları ikilemlerin bulunduğu sekiz öykü çifti aracılığıyla mülakat yöntemi ile toplanmıştır. Her bir öyküdeki ahlaki karara, yukarıda belirtilen değişkenlerin etkisi olup olmadığı analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından, Tanrı cezasına olan inanç ile iyi niyet-bencil niyet ikilemi ile ilgili olarak yapılan yargılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Annenin eğitim durumu değişkeni açısından, tanrı cezasına olan inanç ile haklı-haksız kavramları; gerçeğin abartılması – bencil yalan ikilemi ile yapılan yargılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kardeş sahibi olup olmama değişkeni açısından, haklı-haksız kavramları ve ceza türlerini sıralama kombinasyonları ile ilgili olarak yapılan yargılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Anaokuluna gidip-gitmeme değişkenine göre ise, Tanrı cezasına olan inanç ile gerçeğin abartılması – bencil yalan ikilemi ile ilgili yapılan yargılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Temel (1991)' de, yetiştirme yurtlarında kalan ve gecekondu bölgesinde ailesi yanında yaşayan 14-18 yaşlarındaki gençlerin, cinsiyet rolü kimlikleri ile ahlaki gelişimlerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmasında, 500 (yetiştirme yurdunda kalan 160, ailesiyle yaşayan 340) gence "BEM Cinsiyet Rolü Envanteri" ile "Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)"ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda, yetiştirme yurtlarında kalan gençlerin, moral gelişim evre puanları ile ailesi yanında kalan gençlerin, moral gelişim evre puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı; cinsiyet rolü kimlikleri arasında ise, anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bağımsız değişkenler içinden sadece, yetiştirme yurdunda kalan gençlerin kuruma geliş yaşları ile cinsiyet rolü kimliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Kaya (1991), bazı kişisel değişkenlere göre, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargılarını incelemiştir. Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ne bağlı değişik fakültelere devam eden 432 kız, 643 erkek olmak üzere toplam 1075 öğrenciye, "Ahlaki Yargılar Envanteri", "Hacettepe Kişilik Envanteri", "Benlik Tasarımı Envanteri" ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Anket'ini grup testi olarak uygulamıştır. Bağımsız

değişkenler içinden, sınıf düzeyi, cinsiyet, kavrama gücü, benlik tasarımı ve uyum düzeyi puanları ile ahlaki yargı puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

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

Ilgar (1996), denetim odağının, değer sistemleri, ahlaki gelişim düzeyi ve öz-ahlaki değerlendirme üzerindeki etkisini incelemiştir. Ağrı Eğitim Fakültesinin, birinci ve dördüncü sınıfında okuyan 278 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, denetim odağının değerler sistemlerini etkilediğini; cinsiyet ve üniversite yaşantısının bu etkilemede rol oynamadığını; bunun yanı sıra denetim odağı, cinsiyet ve üniversite yaşantısının ahlaki gelişim düzeyini etkilemediğini; denetim odağının, öz-ahlaki değerlendirmede etkili olduğunu; ancak, cinsiyet ve üniversite yaşantısı ile etkili olmadığını bulmuştur.

Cesur (1997), çalışmasında, bilişsel gelişimi ve bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde ahlaki gelişimi incelemiştir. Araştırıcı, bilişsel gelişimin seviyesi ile yaş ve eğitim düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğunu, bunun yanında, ahlaki gelişim seviyesi ile yaş, eğitim düzeyi ve bilişsel gelişim düzeyi arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu varsaymıştır. Çalışmaya, 18-35 yaşları arasında bulunan Psikoloji Bölümü ve Mühendislik Fakültesi öğrencisi olmak üzere toplam 114 kişi katılmıştır. Ahlaki gelişimin seviyesi "Değerlerin Belirlenmesi Testi (DBT)" ile bilişsel gelişimin seviyesi ise "Mantıklı Düşünme Testi (MDT)" ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, bilişsel gelişimin seviyesi ile eğitim seviyesinin olumlu ilişki gösterdiği bulunmuştur. Diğer hipotezler ise, desteklenmemiştir.

Özgüleç (2001), çalışmasında, cinsiyet, yaş ve doğum sırası gibi faktörlerin, 7-11 yaşlarındaki çocukların ahlaki yargılarına etkisini araştırmıştır. Ankara il merkezinde bulunan düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden semtlerden seçilen beş ilköğretim okulunun birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarına devam eden 300 çocuktan oluşan örneklem grubuna Ahlaki yargıyı ölçmek için, Piaget'in "Öykü ve Problem Durumları" Ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda, yaş'ın ahlaki yargıyı

etkilediği, doğum sırası ve cinsiyet değişkenleri ile ahlaki yargı puanı arasında ise, önemli ilişkilerin olmadığı bulunmuştur.

Çifçi (2001), Almanya ve Türkiye'deki Türk lise öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerini karşılaştırmış; ayrıca cinsiyet, yaş, kültür, gidilen okul türü, kardeş sayısı, mezhep, evde din konusunun konuşulma sıklığı ve ailenin İslam dininin emirlerine uymaya zorlaması gibi faktörlerin ahlaki gelişime etkisini araştırmıştır. Araştırmaya, Türkiye'deki liselerden 401, Almanya'daki liselerden 114 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilere, Lind'in "Ahlaki Yargı Testi (MUT)" ve yine Lind'in "Ahlaki Atmosfer Anketi (MAF)"'ı uygulanmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Almanya ve Türkiye'deki öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği puanlarını etkileyen faktörlerden, "ailenin İslam dininin emirlerine uymaya zorlaması" her iki grup için de negatif bir risk faktörü olduğu,

- Almanya ve Türkiye'deki öğrencilerin, Ahlaki Yargı Yeteneği puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında, Almanya'daki Türk öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu,

- Kız ve erkek öğrencilerin puanları karşılaştırıldığında, erkek öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Seçer (2003), "Yoğun Düşünce Eğitimi" programının, 13 ve 14 yaşları arasındaki öğrencilerin hata sayısı, tepki süresi ve ahlaki yargı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırma evreni olarak seçilen Hazım Uluşahin ilköğretim okulunun sekizinci sınıfına devam eden 354 öğrenciye, "Değerlerin Belirlenmesi Testi" ve "Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi 20 (MFF20)"'yi uygulamış ve öğrencilerin Benzer Şekilleri Eşleştirme Testinden aldıkları tepki sürelerine göre, tesadüfü örnekleme yöntemi ile 60 çocuğu örneklem grubuna seçmiştir. Deney ve kontrol grubunun kullanıldığı 30 kişilik deney grubuna, haftada iki kez olmak üzere toplam 15 haftalık düşünme eğitimi programı uygulanmış ve eğitim sonrası, deneme ve kontrol grubu öğrencilerine, ön testte uygulanan ölçekler tekrar verilmiştir. Araştırma bulgularına göre, yoğun düşünce eğitimi programına katılan deney grubu öğrencilerinin tepki süresi, hata sayısı ve ahlaki yargı düzeyleri son test puan ortalamaları, kontrol grubuna göre önemli düzeyde yüksek bulunmuştur.

Hatunoğlu (2003), çalışmasında, ahlaki gelişim düzeyleri farklı olan üniversite öğrencilerinin, öz ahlaki değerlendirme, toplumsal öz ahlaki değerlendirme ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkileri, cinsiyet ve sınıf gibi demografik faktörleri göz önüne alarak incelemiştir. Ağrı Eğitim Fakültesinin birinci ve dördüncü sınıflarında

öğrenim gören 400 kişiden oluşan örneklem grubuna, "Kısa Semptom Envanteri", "Ahlaki Gelişim Ölçeği" ve "Öz Ahlaki Değerlendirme Ölçeği"'ni uygulamıştır. Araştırma bulgularından;

- Ahlaki Gelişim Düzeyleri ile Toplumsal Ahlakı Değerlendirme, ve Kısa Semptom Envanteri puanları arasında fark olmadığı,

- Kısa Semptom Envanteri ile Öz Ahlaki Değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu,

- Kızların Kısa Semptom Envanteri ile Öz Ahlaki Değerlendirme Ölçeği puanlarının, erkeklerin puanlarından anlamlı olarak yüksek çıktığı,

- Birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında, ahlaki gelişim düzeyi puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ahlaki gelişim ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, ahlaki yargı ile bireylerin cinsiyet, cinsiyet rolü, doğum sırası, yaş, okul türü, benlik tasarımı, uyum düzeyi, sınıf düzeyi, empatik duygu ve zihinsel gelişimi ile olan ilişkileri araştırılmıştır.

Ahlaki gelişim ile ilgili yurt dışındaki ve yurt içindeki araştırmalar gözden geçirildiğinde genel olarak, yurt içinde yapılan araştırmaların sınırlı olduğu ve yurt dışında yapılan araştırmaların konu kapsamlarının yurt içinde yapılan araştırmalara kıyasla daha geniş içeriği kapsadığı gözlenmiştir.

2.5. Kendini Gerçekleştirme İle İlgili Araştırmalar

2.5.1. Kendini Gerçekleştirme İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kendini gerçekleştirme ile ilgili yurt dışında yapılmış olan araştırmalar, kuramsal araştırmalar ve kendini gerçekleştirme ile ilgili (akademik-mesleki başarı, sosyal statü, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet rolü, uyum, kültürel, v.b.) araştırmalardır.

Kendini gerçekleştiren, potansiyellerini olağan üstü kullanan bireylerin özellikleri ilk olarak, Abrahom Maslow tarafından araştırılmıştır. Araştırmasında, Spinoza, Thomas Jefferson, Abraham Lincoin, William James, Jane Addams, Albert Einstein ve Eleanor Roosevelt gibi önemli tarihsel kişileri incelemiş ve kendini gerçekleştirmeye yol açabiliceğine inandığı bazı davranışlarla birlikte, kendini

gerçekleştiren insanların özelliklerini, bu araştırmanın sonuçlarıyla tanımlamıştır. Daha sonra araştırmasını, üniversite öğrencilerini kapsayacak şekilde genişletmiştir. Bu araştırmasında da, kendini gerçekleştirmiş kişiler tanımına uyan öğrencileri seçmiş ve bu grubun, örneklemin en sağlıklı %1'i içinde olduğunu saptamıştır (Atkınson ve Diğ. 1999).

May ve Dam (1969), üniversitede okuyan kız ve erkek öğrencilerin, kendini gerçekleştirme ihtiyaçları bakımından aralarında fark olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmalarında, 93 erkek ve 101 kız öğrenciden oluşan örneklem grubuna "Kişisel Yönelim Envarteri" ile "Edwars Tercih Envarteri"'ni uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, kızlar ve erkekler arasında, kendini gerçekleştirme ihtiyaçları bakımından farklılıklar olduğu, ayrıca kızların kendini gerçekleştirme düzeylerinin, erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Dubin ve Champaux (1975), yaptıkları çalışmasında, "işi" hayatlarının merkezi olarak gören endüstri çalışanlarının, diğerlerine oranla kendilerini daha yüksek düzeyde karar verici, ilgili ve yönetici yeteneklere sahip olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. İşi hayatlarının merkezi olarak gören, ancak, herhangi bir işte çalışmayan işçilerin, karar verme, mesleki başarı ve ilgide düşük puan aldıkları; grup çalışmalarında ise, iş güvenliğine daha fazla önem verdikleri görülmüştür. İşi hayatlarının merkezi olarak görmeyen bireylerin, kendini gerçekleştirme ve mesleki başarı ihtiyaçları puanları en yüksek bulunmuştur. Tüm bunların sonucu olarak, kişilik özelliklerinin, bireylerin nelere önem vereceklerini belirlemede etkili olduğu söylenebilir.

Waxley ve arkadaşları (1975), emekliliğe yakın ve emeklilikten sonra (emekliliğine 3 ay ile 48 ay arasında kalanlar, emekliliği 3ay ile 48 ay geçmiş olanlar ve emekliliği 48 aydan daha fazla geçmiş olanlar) dört dönemin bir işlevi olarak yönetici ve yönetici olmayan bireylerin algıladıkları doyum gereksinimlerini, gereksinimlere verdikleri önemi ve tüm yaşam doyumunu araştırmışlardır. Her üç gruba, yeniden gözden geçirilmiş olan Porter "Gereksinim Doyumu" ve "Yaşam Doyumu İndeksi" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, emekliliğe yakın olan bireyler arasında güvenlik ihtiyacı, bilme ihtiyacı, kendini gerçekleştirme ve otonomiye verilen önemler açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Sonuçlar, emeklilikten 4-7 yıl öncesinin, emeklilik dönemi planlarını oluşturmada kritik dönemler olduğunu, ayrıca, emekliliğin, yaşamdan doyum alınan bir dönem olduğunu da göstermektedir.

Wahba ve arkadaşları (1976), Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi teorisinin deneysel kanıtlardan yoksun olduğunu belirtmiş ve bu konuda yapılan son deneysel

kanıtların, özetlenme ihtiyacını vurgulamıştır. Maslow'un kuramını test etmek üzere faktör analizi uygulanan on çalışma ve üç tane sıralama çalışması, ihtiyaçlar hiyerarşisi için, sadece kısmi bir destek vermiştir. Birçok kesimleri karşılaştırma çalışmaları ise, sadece, kendini gerçekleştirme için açık kanıtlar vermiştir. Ancak, bunun yanında, uzunlamasına yapılan çalışmalar, kendini gerçekleştirme için açık kanıtlar vermemiştir. Bu da, kesimlerin karşılaştırılmasından elde edilen bulguları, kuşkulu hale getirmektedir. Sonuç olarak, bu kuramın test edilmesinde, hem kavramsal, hem yöntemsel, hem de ölçümler açısından zorluklar bulunmaktadır.

Foulds ve Hannigan (1976), üniversitenin rehberlik servisine başvuran öğrencilerden seçilen 60 kişilik bir öğrenci grubu ile 24 saatlik gestalt yaklaşımlı maroton grup çalışması yapmışlardır. Grup çalışması sonrasında, bu öğrencilere, Kişisel Yönelim Envarteri'ni uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, zamanı iyi kullanma dışında, kendini gerçekleştirmenin tüm alt boyutlarında anlamlı artışların olduğu bulunmuştur.

Kincaid (1977), bir kamu üniversitesinde bir bilinç artırma grubu programının, yetişkin kadınlarda, cinsiyet rolü tutumu ile kendini gerçekleştirme değişikliklerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, katılımcılar, kendi rollerini ve ideal kadın rolünü daha fazla aile dışı olarak algılamışlar ve daha fazla içsel yönelimli olmaya başlamışlardır. Ayrıca katılımcılar, diğer kadınlara karşı tutarlı olan daha olumlu tutumlar göstermişlerdir.

Cares ve Blackburn (1978), öğretim elamanlarının büyümesi ve gelişmesi ile ilgili olarak kişisel ve çevresel etmenler ile mesleki başarı ve doyum arasındaki ilişkinin derecesini incelemişlerdir. Maslow'un kendini gerçekleştirme kavramının, kişisel değişkenlerden olan demokratiklik, destek, tolerans ve güven bireysel gösterge yapısına rehberlik etmiştir. Mc Gregor ve Likert ise, çevresel göstergeler için, teknik temeli sağlamıştır. Veriler, Amerikan Eğitim Komisyonundan-Carnegie Komisyonu Ulusal Sürveyinden toplanılmıştır. Araştırmaya, sadece yardımcı doçent ve daha üstünde olan Fen ve Edebiyat Fakültesi öğretim üyeleri seçilmiştir. Tüm evren, 7534 kişiden oluşmuştur. Araştırma sonucunda "güven", anlamlı bir şekilde "başarı" ve "doyum" ile ilişkili tek kişisel değişken olarak bulunmuştur. Nedensel bir çalışma olmamasına rağmen, bulgular, her şeye rağmen bu faktörlerin kolayca değişebileceğini göstermiştir. Bunun da, öğretim elemanı gelişimini olumlu etkileyeceği düşünülmüştür. Ayrıca, çalışma ortamının kontrol edilebilir olması, sonuç değişkenlerinin ve ürünün en iyi tahmin edicisi olarak görülmüştür.

Wise (1978), yaptığı çalışmasında, aşağıdaki denenceleri test etmiştir:

1. Öğretmenler, kız ve erkek öğrencileri farklı algılamaktadırlar,

2. Öğretmenlerin algıları, cinsiyetlere göre farklılıklar göstermemektedir,

3. Öğretmenlerin kız ve erkek öğrencileri farklı olarak algılamaları, onların kendilerini gerçekleştirme düzeyleri ile ters orantılıdır.

Bu amaçla çalışmaya katılan 218 kamu ilköğretim öğretmenlerine, "Kişisel Yönelim Envarteri" ve "Cinsiyet Rolü Sterotipi Ölçeği Connecticvite"yi uygulamıştır. Araştırma sonucunda, tüm üç hipotez desteklenmiş ancak, öğretmenlerin cinsiyeti ile öğretmenlerin algı endeksi arasında, bir ilişki bulunmamıştır. Sonuçlar, alt sınıflara giren bazı genç kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre cinsiyet sterotipine göre öğrencileri algıladıklarına ilişkin bazı kanıtlar sağlamıştır.

Gratton (1980), Maslow'un Gereksinimler Hiyeraşisindeki bireylerin ihtiyaçlarını, özellikle yaşam kalitesiyle ilgili olan ihtiyaçları tam olarak anlayabilmek için, bu temel yapının sık sık kullanılması gerektiğini belirtmiş ve bu kavramların kullanılmasındaki gönülsüzlüğü, temelde, bu alandaki deneysel kanıtların olmamasına dayandırmıştır. Gratton, Maslow'un önerdiği beş ihtiyacın her biri için, bireysel ihtiyaçların önemini ölçmek amacıyla, Q-sort tekniğine dayanan yeni bir yöntem geliştirmiştir. Güvenirlik çalışması için bir tahmin ortaya koyarak, bu testi, yaş ve cinsiyet bakımından dengelenmiş, alt sınıf, çalışan sınıf ve orta sınıf olmak üzere üç sosyal gruptan oluşan 240 yetişkine uygulamıştır. Araştırma sonuçları, benzer sosyal sınıflara sahip bireylerin, hangi ihtiyaçların önemli olduğu konusundaki benzer fikirleri paylaştığı varsayımını desteklemiştir. Orta sınıfın çoğunluğu için, saygı ve kendini gerçekleştirme yönelimi önemli bulunurken; çalışan sınıf için, saygı ve bağlılık yönelimleri daha önemli bulunmuştur. Ayrıca, alt sınıfın çoğunluğu için ise, fizyolojik ve bağlılık yönelimleri daha önemli bulunmuştur.

Betz (1982), yaptığı bu çalışmada, Harmon'un, Maslow'un gereksinimler hiyerarşisinin, kadınların, mesleki kararlarındaki farklılığı açıklayabilir hipotezini test etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, 1968 yılında herhangi bir üniversiteden mezun olan 481 kadın katılmıştır Tamamen evde çalışanlar, temel ihtiyaçlarını karşılamak için diğer bireylere bağlı olduklarından, (Maslow'un güvenlik-emniyet ve sosyal ihtiyaçları) bu temel gereksinimlerin çok güçlü olacakları varsayılmış ve bu nedenle, bu ihtiyaçların, dışarıda çalışanlara oranla, ev kadınlarında daha yüksek olacağı düşünülmüştür. Saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacının ise, bir işte çalışan kadınlarda daha yüksek olacağı beklenmiştir. Gereksinim önem puanlarının karşılaştırılması sonucunda, ev kadınları,

güvenlik-emniyette olma ihtiyacı ile sosyal ihtiyaçlarda daha yüksek puanlar alırken; profesyonel-yönetici kadınlar ve sekreter-satıcı kadınlar, saygı ihtiyacında yüksek puanlar almıştır. Ancak, beklenmeyen bir şekilde kendini gerçekleştirme, tüm gruptaki kadınlar için, en üst düzeyde belirtilmiştir. Bu da, kendini gerçekleştirmenin tüm kadınlar için önemli bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

McVicar ve Hermon (1983), orta yaş kadınların, psikolojik gelişmelerini iyileştirmeyi amaçlamak üzere tasarlanmış bir müdahale programı oluşturmuşlar ve değerlendirmişlerdir. Bu çalışma, programın sonunda ve beş ay sonrasında, programın, katılımcıların atılganlık düzeylerine, dışa dönüklüklerine ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisinin var olup olmadığını incelemektedir. Araştırma sonuçları, son-testte, kadınların, atılganlık düzeylerinde ve kendini gerçekleştirmelerinde artışın olduğunu göstermektedir. Denetim odağında, herhangi bir değişikliğin olmadığı görülmüş, bir çok kadın, ön-testte içten denetimli bulunmuş ve bu durumun, son-testte de devam ettiği görülmüştür.

Diener ve Horwitz (1985), çok sağlıklı bir grubun öznel iyilik halini, aynı coğrafi bölgede oturan bir kontrol grubu ile karşılaştırmışlardır. Araştırmanın deney grubunu seçmek amacıyla, sağlıklı Amerikalılardan oluşan Forbes dergisinin listelediği 100 kişiye sağlıkla ilgili sorular sorulmuş, aynı zamanda, telefon rehberinden kontrol grubu olarak 100 kişi de seçilmiştir. Sağlıklı olarak sınıflananlardan 49 kişi, orta düzeyde öznel sağlıklılık belirtmişlerdir. Ayrıca bu grup, kontrol grubuna seçilen 62 kişiden, daha fazla sağlıklılık belirtmiştir. Ancak bu grupta, mutsuz olanlar da bulunmuştur. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubuna katılanlardan hiçbirisinin, parayı mutluluk kaynağı olarak görmediği, sağlıklı gruptaki bireylerin, kontrol grubuna göre daha fazla kendine saygı ve kendini gerçekleştirmeden konuştukları, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlardan ise, daha az konuştukları saptanmıştır.

Gray (1986), çalışmasında, kendini gerçekleştirme ile boş zaman doyum değişkenleri ve sosyo-ekonomik faktörler arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışmaya katılan, yaşları 26 ile 45 arasında bulunan 30 kız ve 70 erkekten oluşan toplam 100 çalışan yetişkine, “Kişisel Yönelim Envarteri” ve “Boş Zaman Doyum Ölçeğini” uygulamıştır. Araştırma bulguları, bağımsız değişkenler içinden sadece, cinsiyet, medeni durum, meslek, eğitim ve dinlenme değişkenleri ile kendini gerçekleştirme ölçütleri arasında anlamlı ilişkiler göstermiştir.

Barnette (1989), yaptığı araştırmasında, grupla psikolojik danışma yöntemlerinden olan "gelişme gruplarının" kendini gerçekleştirme düzeyleri üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmaya, 8 yüksek lisans öğrencisi katılmış, kontrol grubu olarak yine 8 yüksek lisans öğrencisi alınmıştır. Deney grubuna uygulanan 12 haftalık gelişme grubu yaşantısı sonrası, deneklerin kendini gerçekleştirme düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, 12 haftalık gelişme programının deney grubu lehine sonuç verdiği gözlenmiştir. Yapılan izleme çalışması sonucunda, deney grubunun bu kazanımlarını beş ay sonra da devam ettirdiği görülmüştür.

McCann ve Biaggio (1989), kendini gerçekleştirme düzeyine sahip ve yaşamda belli bir amacı olan bireylerin, cinsel yaşamlarını araştırmışlardır. Bu amaçla, 48 evli çifte "Yaşamın Amacı Testi", "Kendilik Ölçeği", "Cinsel Etkileşim Envarteri" ve "Crowne-Marlowe Sosyal İstenirlik Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, "Yaşam Amacı Testi" ve "Kişisel Yönelim Envanteri"'inde yüksek puan alanlarda, cinsel hoşlanmalarında yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ben-merkezicilik ve doyumsuzluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; ancak, bu sonucun, kadınlar lehine olduğu görülmüştür. Kadınların doyumsuzluklarının göstergesi olarak, erkeklerin ben-merkeziciliği değil, kendini gerçekleştirme düzeyleri bulunmuştur.

Efraty ve Sirgy (1990), iş yaşamı niteliğinin, çalışanların gereksinimlerini (hayatta kalma, sosyal, ego ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı) ve bunların karşılanmasına yönelik örgütsel etkileşimleri gerektirdiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada, ihtiyaçların doyumu/veya iş yaşamı niteliğinin, örgütsel kimlik, iş doyumu, iş ilgisi, işteki gayret, işteki performans ile olumlu olarak ilişkide bulunduğu, iş yaşamı niteliğinin ise, kişisel yalnızlıkla olumsuz olarak ilişkide olduğu varsayılmıştır. Bu amaçla, büyük bir şehirde 219 hizmet elemanından oluşan bir yetişkin grubuna, tarama çalışması yapılmıştır. Yapılan tarama çalışması sonucunda, iş yaşamı niteliği ile örgütsel kimlik, iş doyumu, iş ilgisi, işteki gayret ve işteki performans arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tokar ve Swanson (1991), üniversite öğrencilerinin tutumları ile kendini gerçekleştirme eğilimi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya 159 erkek, 149 kadın olmak üzere toplam 308 beyaz üniversite öğrencileri alınmıştır. Deneklere, Helms ve Carter (1990) tarafından geliştirilen "Beyaz Irk Kimliği Tutum Ölçeği" ve Shostram (1968) tarafından geliştirilen "Kişisel Yönelim Envarteri" uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, kendini gerçekleştirme eğiliminin, gelişimsel olarak az olan ileri

beyaz ırk kimliği tutumu ile ters orantılı olduğunu; gelişimsel olarak daha ileri tutumlarla ise, olumlu ilişkide bulunduğunu göstermiştir.

Ying (1992), cinsiyet rolü yönelimi ile psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkiyi incelemek için, 214 kişilik Tayvan'lı erkek ve kadın üniversite mezunlarından oluşan bir grup üzerinde 32 maddelik "Kaliforniya Psikoloji Envarteri"nin Feminity alt testi, deneysel olarak sıklıkla kadınlar tarafından uygun bulunan maddelerden oluşan "Feminite" ve sıklıkla erkekler tarafından uygun bulunan maddelerden oluşan "Maskulinite" olmak üzere iki bağımsız alt ölçeğe bölünmüştür. İyilik hali ise, depresif semptomların olmaması ve kendini gerçekleştirme düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Kadınlar için düşük düzeydeki feminite puanlarının, depresif düzeyde düşüşü ve kendini gerçekleştirme düzeyinde artışı yordadığı varsayılmıştır. Erkekler için, düşük düzeyde feminite ve orta düzeyde maskülinite puanlarının, düşük depresif puanları yordadığı, düşük feminite ve düşük maskülenite düzeyi puanlarının ise, yüksek düzeyde kendini gerçekleştirmeyi yordadığı varsayılmıştır.

Araştırma bulguları, kadınların, düşük düzeyde feminite puanları aldığını göstermiştir. Bu da, kadınların kendini gerçekleştirme düzeyleri ile psikolojik iyilik hali arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir.

Parkin ve arkadaşları (1998), çocukluk gelişimlerini, farklı sosyal, ekonomik ve teknik koşullarda geçiren orta ve ileri yaş yetişkinler arasında psikolojik gelişim ile kendini gerçekleştirme arasında fark olup olmadığını araştırmışlardır. Benzer sosyo-ekonomik ortamlardan gelen 113 denek araştırmaya alınmıştır. Deneklere, "Psikolojik Gelişim Ölçeği" ve kendini gerçekleştirmeyi ölçmek amacıyla "Kişisel Yönelim Envanteri"ni uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, eğitim görenler ve görmeyenler arasında, endüstride çalışanlar ve çalışmayanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca orta yaş grubunun, ileri yaş grubundan daha içsel yönelimli olduğu bulunmuştur ve bununda eğitimle ilgili olduğu sonucuna varılmıştır.

Sackett (1998), araştırmasında, Maslow'un kendini gerçekleştirme hiyerarşisini kullanarak mesleki danışmanın, kendini gerçekleştirmeye etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, mesleki danışma yardımı alan deneklerde, mesleki danışmanın kendini gerçekleştirmeye kolaylaştırıcı etkilerinin olduğu bulunmuştur.

Giynn (1998), çalışma yönelimi göstergeleri ile zıt olan yöneticilerin, işlevsel yönetsel pozisyonları ile yönetimlerinin doyumu üzerindeki temel etkileşimsel etkiyi incelemiştir. Bu amaçla, yöneticilerin araçsal kaynakları (istenen iş güvenliği, işteki finansal ödüller ve istenen kendini gerçekleştirme) ile işteki başarı durumları

karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, hem durumsal, hem de idari etkenlerin, doyumu etkilediği bulunmuştur. Bunun yanında, süreç yönelimli işlevi olan yöneticilerin (örneğin, satış elemanları), ürün yönelimli işlevi olan yöneticilerden (örneğin, üreticiler, tam zamanlı çalışanlar) daha fazla doyum aldıkları, güçlü ve belirgin pozisyonu olan yöneticilerin ise, güçlü ama potansiyel olarak çalışma içinde olan yöneticilerden, daha fazla doyum aldıkları saptanmıştır. Ayrıca, güçlü ve açık pozisyona sahip yöneticilerin, kendini gerçekleştirme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Pufal (1999), orta ve yüksek yetenekteki 140 Polonyalı ortaokul öğrencisinde, ödüllendirmenin, kendini gerçekleştirmeye bir etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Kişisel Yönelim Envanterinin kullanıldığı araştırmada, ödüllendirilmiş öğrencilerde, kendini gerçekleştirme düzeyi yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ödüllendirilen ve aynı zamanda kendini gerçekleştirme düzeyi yüksek olan öğrencilerde, daha yüksek kendini kabul ve entelektüel uyarana ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Tharnton ve Privette (1999), 40 iş liderinde doruk yaşantıları (geçici kendini gerçekleştirme anları) araştırmışlardır. Deneklerin kişisel deneyimlerini açıklamak için, Görüşme Tekniği ve "Öznel Yaşantı Anketi"'ni kullanmışlardır. Doruk yaşantı süreci ile iş liderlerinin kişilik özelliklerini birbirinden ayırmak için anket verileri, 41 üniversite öğrencilerine uygulanan paralel bir form aracılığı ile karşılaştırılmıştır. Faktör ve maddelerin çok yönlü varyans analizi sonuçları ile takip analizi puanları arasında anlamlı farklar bulunmuş, ancak, sonuçlar, nitelikleri tanımlamada yetersiz kalmıştır. Doruk yaşantı çiftinin, Tam Bakış, Açık Benlik Duygusu, Doruk Yaşantı Durumları, Anlam, Tam Olarak Yerine Getirme alt maddeleri her iki örneklem grubu tarafından da onaylanmıştır. Ayrıca iş liderleri, sosyalliği ve kişisel disiplini onaylamış, sululuğu ve şakayı reddetmişlerdir. Buna karşılık, üniversiteli erkekler ise, şakacılığı daha çok onaylamışlardır.

Prosnick (1999), 155 kişilik bir örneklem grubu üzerinde ölüme yakın olma deneyimi (ölümün kıyısından geçme) ile kendini gerçekleştirme ölçütü, Gestalt direnç süreçleri, mistik deneyimler ve doruk yaşantı deneyimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Ölümün kıyısından geçme yaşantıları ile mistik deneyimler arasında olumlu bir ilişki bulunmuş; ancak, Gestalt dirençleri, kendini gerçekleştirme ve doruk yaşantılar arasında ise anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Rhoades ve McFarland (2000), aileler, ciddi zihinsel hastalığı olan aile üyelerine tüm gün bakım veremedikleri durumlarda, ajans destekli bakıcıların, bu tür kronik

hastaneye yatma durumlarında bir alternatif olarak kullanıldığını belirtmektedirler. 24 saat bakım hizmeti veren bu bakıcılar, yoğun bir bakıcı sorumluluğu yaşamaktadırlar. Ayrıca, çalışmalarında ödül ve bir anlam bulmaktadırlar. Bu çalışmanın amacı, bu tür hastalarla çalışan bakıcılara, bu deneyimlerin kattığı olumlu deneyimleri gözlemlemektir. Ayrıca hasta bakımının, yaşamlarına bir anlam katıp katmadığı, kendilerini bütünleştirme durumlarını ve kendilerini gerçekleştirme düzeylerini de araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, bakıcılarda, yüksek düzeyde yaşamsal amaçların olduğu gözlenmiştir. Bu da, bakıcılığın onların hayatlarına bir anlam kattığının göstergesi olabilir. Ayrıca bu hastalarla çalışan bakıcılarda, daha fazla diğerlerine yönelme gözlenmiştir. Dışa daha fazla yönelme, kendi benliklerinin farkında olmayı azaltmış olabilir.

Ishikura ve Tashiro (2002), 15 yıl boyunca tedavi edilen veya hastaneye yeni kabul edilen Dissosiyatif bozukluğu olan 9 hasta ve Konversion bozukluğu olan 10 hastanın, belirtilerin başlangıcı sırasındaki engellenen ihtiyaçları ile taburcu sırasında bu ihtiyaçların yerini dolduran ihtiyaçları, her iki grup için de Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini kullanılarak incelemişlerdir. Yaşam olaylarında güçlüklerle karşılaşan her iki gruptaki hastalar, ihtiyaçları açısından engellenmiş olarak bulunmuşlardır. Dissosiyatif bozukluğu olan hastaların semptomlarına eşlik eden engellenmenin, "sevgi" ihtiyacı ile ilgili olduğu görülürken, konversion bozukluğu olan hastaların semptomlarına eşlik eden engellenmenin, "kendine saygı ve kendini gerçekleştirme" ihtiyacı ile ilgili olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, daha alt düzeydeki ihtiyaçlar, birçok hastada başlangıçta tehdit edici olarak bulunmuştur. Belirtilerin, durumu tamamen iyileşen (ihtiyaçları giderilen) hastalarda kaybolduğu; ancak, sorunların çözülmediği hastalarda ise, belirtilerin hafiflediği veya değişmeden kaldığı saptanmıştır.

Araştırma sonuçları, engellenen ihtiyaçların iki grup için farklı olduğunu göstermiştir. Sevgi ihtiyacının, dissosiyatif grup için en çok engellenen ihtiyaçlar arasında olduğu görülmüş; ancak, konversiyon belirtileri gösterenler için, kendine saygı ve kendini gerçekleştirme, en çok engellenen ihtiyaçlar olarak belirtilmiştir. İhtiyaçlar giderildiğinde semptomların kaybolduğu ve hastaların başlangıçtaki yaşamlarına döndükleri gözlenmiştir.

Vitters (2004), öznel iyilik hali ile kendini gerçekleştirme arasında fark olup olmadığını araştırmıştır. Yaşantılara açık olma, kendini gerçekleştirme ve yaşamın tümünden zevk almanın göstergesi olarak ele alınmıştır. Olumlu duyguların frekansı ve olumsuz duyguların frekansı ise, öznel iyi olma halinin göstergesi olarak kullanılmıştır.

Nesnel iyi olma hali ile yaşantılara açık olma arasındaki bağımsızlığın incelenmesi için, iki yöntem önerilmiştir. Her iki yöntem, Norveç kamu liselerinde okuyan 264 deneğe uygulanan bir anket sonuçları ile karşılaştırılmıştır (Deneklerin, %63'ü kız, yaş ortalamaları 19'dur). Yapısal eşitleme modeli, nesnel iyi olma hali ile yaşantılara açık olma arasında küçük ama önemli olmayan bir ilişki ortaya çıkarmıştır. İkinci model, nesnel iyi olma hali ile yaşantının farklı boyutları arasında bir ilişki çıkarmıştır. Nesnel iyi olma hali, hoşnut olma ile bağlantılı iken; yaşantılara açık olma, ilginçlik ve cesaret-atılım ile ilişkilidir. Sonuç olarak, öznel iyi olma halinin, geleneksel olarak ölçülmesi, insan yaşamının önemli boyutlarını açıklamada yetersiz kalmaktadır. Böylece nesnel iyi olma hali, psikolojik olarak iyi olmanın önemli yönlerini kaçırmaktadır.

Kendini gerçekleştirme ile yurt dışında yapılan araştırmalarla ilgili bir değerlendirme yapılacak olursa, bazı değişkenlerin bireyin kendini gerçekleştirme düzeyi üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Özellikle cinsiyet, cinsiyet rolü, eğitim, yüksek öğretim, sosyo-ekonomik düzey, meslek ve mesleki doyum, bireylerin öznel iyilik hali, bireylerin gönüllü katıldıkları eğitim faliyetlerinin, bireylerin kendini gerçekleştirme düzeyi üzerinde çeşitli derecelerde etkilerinin olduğu görülmektedir.

2.5.2. Kendini Gerçekleştirme İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kendini gerçekleştirme, 1970'li yıllardan itibaren araştırmalara konu olmuştur. Bu konudaki ilk çalışmayı, Kuzgun (1973) yapmıştır. Kuzgun çalışmasında, üniversite öğrencilerinin ana-baba tutumları ile kendini gerçekleştirme düzeyini karşılaştırmıştır. Araştırmada "Ana-baba Tutumu Ölçeği" ve "Kişisel Yönelim Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, demokratik ortamda yetişen bireylerin, Kişisel Yönelim Envanterinde en yüksek ortalamaları elde ettikleri, bunu ilgisiz ortamın takip ettiği, otoriter ortamda yetişenlerin ise, envanterin tüm alt ölçeklerinden en düşük puanları aldıkları bulunmuştur. Bu durum, demokratik tutumun, kendini gerçekleştirme için en elverişli ortam olduğunu; otoriter tutumun ise, kendini gerçekleştirmeyi engellediğini göstermektedir.

Akkoyun (1988), yaptığı çalışmasında sürekli kaygı, kendini gerçekleştirme engelleri ve kendini gerçekleştirme değişkenlerinin birbirlerine etkisini araştırmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesindeki 100 (54 kız, 46 erkek) lisans öğrencisine, "Sürekli Kaygı Envarteri", "Kendini Gerçekleştirme Engellerini Tarama

Envarteri (KGETE)" ve "Kişisel Yönelim Envarteri (NAPOI)" grup testi olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda;

- Kendini gerçekleştirme engelleri yüksek olanların, sürekli kaygı düzeylerinin, kendini gerçekleştirme engelleri düşük olanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu,

- Kendini gerçekleştirme engelleri yüksek olanların, kendini gerçekleştirme düzeylerinin, kendini gerçekleştirme engelleri düşük olanlardan anlamlı olarak daha düşük olduğu,

- Sürekli kaygısı yüksek olanların, kendini gerçekleştirme düzeylerinin, sürekli kaygısı düşük olanlardan, anlamlı olarak düşük olmadığı,

- Sürekli kaygısı yüksek olanların, kendini gerçekleştirme engellerinin, sürekli kaygısı düşük olanlardan, anlamlı olarak yüksek olduğu,

- Kendini gerçekleştirme düzeyi yüksek olanların sürekli kaygı düzeylerinin, kendini gerçekleştirme düzeyi düşük olanlardan anlamlı olarak düşük olmadığı,

- Kendini gerçekleştirme düzeyi yüksek olanların, kendini gerçekleştirme engelleri, kendini gerçekleştirme düzeyi düşük olanlardan, anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur (Akkoyun, 1988).

Yüce (1987), grupla psikolojik danışmanın, üniversitede öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisini araştırmıştır. Ön test ve son test uygulamaları karşılaştırıldığında, Kişisel Yönelim Envanterinden alınan puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Topses (1988), yetiştirme yurdunda kalan gençlerde, grupla psikolojik danışmanın, kendini gerçekleştirme ve kaygı düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya, 15-18 yaş grubu gençlerden gönüllü olan bireyler, deney ve kontrol grubu olarak katılmıştır. Deneklerin, ön test ve son test uygulamaları sonucunda, kendini gerçekleştirme ve kaygı ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve grupla psikolojik danışmanın, yetiştirme yurdunda kalan gençler üzerinde olumlu yönde davranış değişikliklerine yol açtığı bulunmuştur.

Kılıçkaya (1988), çalışmasında, yurt dışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen öğrencilerin, kendini gerçekleştirme düzeylerini karşılaştırarak, bazı değişkenlerin, kendini gerçekleştirme düzeyine etkisini araştırmıştır. Ankara il merkezindeki Anadolu liselerine devam eden, yurt dışı yaşantısı geçirmiş 200 öğrenci ile yurt dışı yaşantısı geçirmemiş 200 genel lise öğrencisi olmak üzere toplam 400 öğrenciye "Kişisel Yönelim Envanteri"ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda, yurt dışı yaşantısı geçiren öğrencilerin kendini gerçekleştirme düzeylerinin, yurt dışı yaşantısı geçirmeyen

öğrencilerden düşük olduğu, yurt dışı deneyimi geçiren kız öğrencilerin, kendini gerçekleştirme düzeyleri, yurt dışı deneyimi geçiren erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Yaş faktörünün, yurt dışı deneyimi geçiren ve geçirmeyen öğrencilerin kendini gerçekleştirme düzeyleri üzerinde etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Akbaş (1989), Ankara'daki üç lisenin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarına devam eden 1898 öğrenciye kendini gerçekleştirme düzeyini ölçmek için, "Kişisel Yönelim Envanteri"'ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet ve yaşın kendini gerçekleştirme düzeyini etkilediği, demokratik ana-baba tutumlarının, okuldaki genel arkadaşlık ilişkilerinden memnun olmayı olumlu yönde etkilediği ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerin kendini gerçekleştirme düzeyleri ile orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Yazıcı (1992), yaptığı çalışmasında, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerine, kendini gerçekleştirme düzeyini ölçmek için, "Kişisel Yönelim Envanteri"'ni uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf düzeyi, cinsiyet, başarı, köyden kente gelme ve aktif-pasif spor yapma değişkenleri ile öğrencilerin kendini gerçekleştirme düzeyi puanları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

Çelik (1993), Özel Türk ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin, kişisel özellikleri ve ihtiyaçlarının karşılanma dereceleri ile kendini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında, 220 öğretmene uyguladığı "Kişisel Yönelim Envanteri"'nden her birey için kendini gerçekleştirme puanı elde etmiştir. Araştırma sonucunda;

- Kişisel özellikler ve kendini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin sonuçlarda; bayan, genç yaş grubu, eşi serbest çalışan, tek çocuklu, lisans eğitimi almış ve sosyal etkinliklerden yararlanan öğretmenlerde kendini gerçekleştirme puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır.

- İhtiyaçların karşılanma dereceleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin sonuçlarda ise; geliri ile geçim masraflarını çok iyi karşıladığını belirtenlerde kendini gerçekleştirme puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Ekebaş (1994), çalışmasında, lise son sınıf öğrencilerinin kendini açma davranışlarını, cinsiyet ve kendini gerçekleştirme düzeyleri açısından incelemiştir. Ankara ili sınırları içindeki devlet liselerinin son sınıfına devam eden 452 öğrenciye, "Kendini Açma Envanteri" ve "Kişisel Yönelim Envanteri"'ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda, kendini gerçekleştirme düzeyi yüksek olan kız öğrencilerin, kendilerini daha çok açabildikleri bulunmuştur.

Durmazkul (1994), ilkokul öğretmenlerinin kendine gerçekleştirme düzeylerini, bazı değişkenlere göre incelemiştir. Ankara ilinde görev yapan 500 öğretmene "Kişisel Yönelim Envanteri"ni uygulamıştır. Kendini gerçekleştirme puanlarının;

- Bekar olan öğretmenler lehine,
- Daha az çocuğu olanlar lehine,
- Haber-aktüel dergilerini sürekli takip eden öğretmenler lehine,
- Daha çok sinema veya tiyatroya giden öğretmenler lehine,
- Meslekte daha az çalışanlar lehine,
- Mesleğini kendi seçenlerin lehine,
- Daha çok kitap okuyanlar lehine anlamlı bulunmuştur. Cinsiyet, görev yerlerini değiştirme sıklığı ve günlük gazetelerden yararlanma sıklığı ile kendini gerçekleştirme arasında ise, anlamlı farklar bulunmamıştır.

Ören (1995), Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören 85 kız ve 168 erkek öğrenci üzerinde, sosyo-ekonomik düzey ile kendini gerçekleştirmenin bazı boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, kendini gerçekleştirmenin bazı alt ölçeklerinde, kızlar lehine anlamlı bir ilişki olduğu; alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen denekler arasında kendini gerçekleştirmenin bazı alt ölçeklerinde, orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen denekler lehine anlamlı bir ilişki olduğu; alt üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen denekler arasında kendini gerçekleştirmenin bazı alt ölçeklerinde, üst sosyo-ekonomik düzeyin lehine anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Özdoğan (1995), dindarlıkla ilgili bazı faktörlerin, kendini gerçekleştirme düzeyine etkisini araştırmıştır. Ankara Üniversitesinin İlahiyat Fakültesine devam eden 383 öğrenciye "Kişisel Yönelim Envanteri"ni uygulamıştır. Din eğitimi konusunda, demokratik tutumun sergilendiği ailede büyüyen öğrencilerin, kendini gerçekleştirme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Diğer yandan, Meslek lisesi mezunu öğrencilerin, lise ve imam hatip mezunlarına göre, babası din görevlisi olmayanların, din görevlisi olanlara göre, kızların erkek öğrencilere göre, kendini gerçekleştirme düzeyleri yüksek çıkmıştır. Ayrıca, dini düşüncelerini gerçekleştireceği beklenen bir siyasi oluşum içinde bulunmayan öğrencilerin, siyasi oluşum içinde bulunanlara göre, cemaatte bulunmayan öğrencilerin cemaatte bulunan öğrencilere göre, kendini gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olduğu ve sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe, kendini gerçekleştirme düzeyinin de yükseldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kardaş (1995), çalışmasında, ilköğretimin farklı kademelerinde görev yapan öğretmenlerin kendini gerçekleştirme düzeyleri ile cinsiyet arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bolu ilinde görev yapan 32 kadın ve 28 erkek olmak üzere toplam 60 öğretmenden oluşan örneklem grubuna "Kişisel Yönelem Envarteri"ini uygulamıştır. Araştırma sonucunda, I. ve II. kademede görev yapan öğretmenler arasında "Kendini Kabul" boyutu bakımından II. kademe öğretmenlerin lehine anlamlı bir ilişki bulunurken, "Desteği İçten Alma", "Kendini Gerçekleştirme", "Başkaları ile Yakın İlişkiler Kurma" boyutlarında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ayrıca, I. ve II. Kademede görev yapan öğretmenler arasında, cinsiyet ile "Desteği İçten Alma", "Kendini Gerçekleştirme", "Kendini Kabul" ve "Başkaları ile Yakın İlişkiler Kurma" boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Cengiz (1996), çalışmasında, normal lise ve güzel sanatlar lisesinde okuyan öğrencilerin, denetim odakları ile kendini gerçekleştirme düzeylerini etkileyen etmenleri incelemiştir. 475 öğrenciye, "Kişisel Yönelim Envanteri" ve "Denetim Odağı Ölçeği"ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda;

- Sanat eğitimi alan öğrencilerin içten denetimli oldukları,
- Normal lise öğrencilerinin kendini gerçekleştirme düzeylerinin, kızların lehine daha yüksek olduğu,
- Kendini gerçekleştirme düzeylerinde, sanat eğitimi alanlar lehine anlamlı farkların olduğu,
- Sınıf düzeyinin, güzel sanatlar lisesi öğrencilerinde denetim odağı ve kendini gerçekleştirme düzeyleri açısından, üçüncü sınıflar lehine etkili olduğu,
- Aile kökeninde sanatçı olma veya olmama durumu ile ticaret veya serbest meslekle uğraşan aile çocuklarında, kendini gerçekleştirme düzeyleri açısından, anlamlı farkların olduğu bulunmuştur.

Önemlitürk (1997), Kocaeli ili Ortaöğretim okullarında görev yapan 180 okul yöneticisine, "Kişisel Yönelim Envanteri" ve "Empatik Beceri Ölçeği B" formunu uygulamış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Kıdemi orta ve yüksek olan yöneticilerin, empatik beceri ve kendini gerçekleştirme puanlarının yüksek olduğu,
- Yaş ilerledikçe, yöneticilerin empatik becerilerinin yükseldiği,
- Meslek Liseleri ve Genel Lise yöneticilerinin, kendini gerçekleştirme puanlarının Anadolu liseleri yöneticilerinden yüksek olduğu,

- Genel Lise yöneticilerin, kendini gerçekleştirme alt boyutlarından saldırganlığın kabulü puanlarının, hem Anadolu Liseleri hem de Meslek Liseleri yöneticilerinden yüksek olduğu bulunmuştur.

- Yöneticilerin kendini gerçekleştirme ve empatik beceri düzeyleri ile branş, okul türü ve cinsiyet arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı da bulunmuştur.

Oktan (1999), çalışmasında, öğretmen adayların ve öğretmenlerin kendini gerçekleştirme düzeyleri ve yükleme biçimleri ile, cinsiyet, branş ve meslekteki hizmet yılı değişkenleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. 60 öğretmen adayı ve 120 öğretmenden oluşan örneklem grubuna, "Kişisel Yönelim Envanteri", "Yükleme Biçimi Ölçeği" ve Kişisel Bilgi Formunu uygulamıştır. Araştırma sonucunda;

- Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, kendini gerçekleştirme düzeyleri arasında farklar olmadığı, ancak, öğretmen adaylarında kızlar lehine anlamlı fark olduğu,

- Cinsiyet, öğretmenlik branşı ve meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre, sadece sosyal branş öğretmenlerinin lehine anlamlı fark olduğu,

- Öğretmen adayları ve öğretmenlerin yükleme biçimlerinin içsel-dışsal alt boyutunda, cinsiyet ve çalışma yılı ikili etkileşimlerinin anlamlı olduğu, değişir-değişmez ve genel-özel boyutlarında ise, cinsiyet, branş ve çalışma yılı üçlü etkileşimlerinin gruplar arasında anlamlı farklar oluşturduğu,

- Öğretmenlerin kendini gerçekleştirme düzeyi ile yükleme biçimleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının, kendini gerçekleştirme düzeyi ile yükleme biçiminin değişir değişmez boyutu arasında, negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın (2000), genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinin, kendini gerçekleştirme düzeyleri ile bazı değişkenler arasında fark olup olmadığını araştırmıştır. Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Meslek liseleri ve Genel liselere devam eden 632 öğrenciye "Kişisel Yönelim Envanteri"ni uygulamıştır. Sonuçlar şöyledir:

- Okul türüne göre, lise öğrencilerinin zamanı iyi kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuş ve genel lise öğrencilerinin, zamanı iyi kullanma düzeyleri, meslek liselerine göre yüksek çıkmıştır.

- Her iki lise öğrencilerinin, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba yoksunluğu, sosyal etkinliklere katılma oranı, okuldan memnuniyet durumu, rehberlik hizmetlerini algılayış biçimi ve arkadaşlık ilişkilerini değerlendirme biçimlerine bağlı olarak kendini gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

Kılınç (2001), çalışmasında, okul yöneticilerinin, öğrencilerin korku, kaygı ve varoluşsal sorularını algılama düzeyleri ile kendilerini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu amaçla, Kocaeli ilindeki 530 öğrenciye, araştırıcı tarafından gerçekleştirilen "Kaygı, Korku ve Merakları Anketi"ni, 207 okul yöneticisine de "Kişisel Yönelim Envanteri"ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin, öğrencilerin kaygılarını algılama düzeyleri ile kendini gerçekleştirme puanı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yani, kendini gerçekleştirme puanları yüksek olan yöneticilerin, öğrencilerin kaygılarını daha çok anladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zer (2001), Marmara bölgesinde çalışan 24 bayan, 240 erkek mühendis üzerinde Denetim Odağı ile Kendini Gerçekleştirmenin bazı boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda;

- Kendini gerçekleştiren inşaat mühendisleri ile kendini gerçekleştirmeyen inşaat mühendisleri arasında, kendini gerçekleştirenler lehine,

- Zamanı iyi kullanan inşaat mühendisleri ile zamanı iyi kullanmayan inşaat mühendisleri arasında, zamanı iyi kullananlar lehine,

- Desteği içten alan inşaat mühendisleri ile desteği dıştan alan inşaat mühendisleri arasında, desteği içten alanlar lehine anlamlı farklar olduğu bulunmuştur.

- İnşaat mühendislerinin, kendini gerçekleştirme düzeyleri ile cinsiyet ve yaş grupları arasında ise, anlamlı farklar olmadığı bulunmuştur.

Ertem (2002), kendini gerçekleştirme engelleri ile yaptığı çalışmasında, üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kendini gerçekleştirme engel düzeylerini, bazı değişkenlere göre karşılaştırmıştır. Araştırmacı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerine devam eden 403 öğrenciye uyguladığı "Kendini Gerçekleştirme Engelleri Envanteri"nden her öğrenci için kendini gerçekleştirme engel düzeyini gösteren bir puan elde etmiştir. Sonuçta, üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, kendini gerçekleştirme engel düzeyleri puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkında, dördüncü sınıf öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur. Diğer yandan cinsiyet, yaş, üniversiteye girişteki puan türü, okuduğu bölümü tercih sırası, okuduğu bölümden memnuniyet durumları, kaldıkları yer, içinde yetiştikleri aile ortamını algılayış biçimleri, algılanan sosyo-ekonomik düzey, üniversitenin sunduğu sosyal-kültürel etkinliklere katılma ve kendinden memnuniyet algıları ile öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme engel düzeyleri arasında da, anlamlı farkların olduğu saptanmıştır.

Çetinkanat (2005), bireylerin kendini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacı ile, "Kendini Gerçekleştirme Envarteri"ni geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçek, kendini gerçekleştiren bireylerin özelliklerini belirten; yaşam bilinci, gerçeği algılama, bireyler arası ilişkiler, olumlu yalnızlık, kendini kabul etme ve özerklik durumlarını ölçen altı stilden oluşmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Türkiye'deki 29 Eğitim fakültesinde görevli 140 profesör ve 261 araştırma görevlisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Kendini Gerçekleştirmede Yaşam Bilinci Alt ölçeği'nin Cronbach alpha iç tutarlılık değeri .85, Kendini Gerçekleştirmede Gerçeği Algılama Alt Ölçeği'nin .79, Kendini Gerçekleştirmede Bireyler Arası İlişkiler Alt Ölçeği'nin .73, Olumlu Yalnızlık Alt Ölçeği'nin .54, Kendini Kabul Etme Alt Ölçeği'nin .79, Özerklik Alt Ölçeği'nin alpha tutarlılık değerinin .55 olduğu bulunmuştur.

Yukarıda da sıralandığı gibi, ahlaki gelişim ve kendini gerçekleştirme ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılmış çeşitli araştırmalar incelendiğinde, üniversite öğrencilerinde ahlaki yargı yeteneğinin kendini gerçekleştirme düzeyi açısından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırmaya rastlanılmaması, bu konuda araştırma yapma ihtiyacını doğurmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, evren ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplamada izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin, ahlaki yargı yeteneklerini etkileyen faktörleri ve bu faktörlerin, birbirleriyle etkileşimlerini saptamak amacıyla gerçekleştirilen bir regresyon modeli ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki farkı incelemek amacıyla gerçekleştirilen karşılaştırmalı bir tarama modeli niteliğindedir. Regresyon modelleri, çeşitli değişkenlerin etkisini, eş zamanlı olarak aynı anda gözleyebilen, dolayısıyla etkileşimlerini inceleyebilen çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir (Tabachnick ve Fidel, 1996). Tarama modelleri ise, geçmişte ya da bugünde var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi araştıran, araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1994). Araştırmanın bağımsız değişkenleri, cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf düzeyi, anne ve babanın öğrenim düzeyi, mezun olunan lise türü, yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi ve kendini gerçekleştirme düzeyi'dir, bağımlı değişkeni ise, Ahlaki Yargı Yeteneği'dir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan, normal ve ikili eğitime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise, İnönü Üniversitesi 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Eğitim Fakültesi, İktisadi-İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültesinin birinci ve dördüncü sınıflarına devam eden, oranlı küme örnekleme yöntemi ile seçilen ve ulaşılabilen 638 öğrenciden oluşmaktadır.

Fen-Edebiyat Fakültesinde, uygulama için gerekli izinin alınamaması; Eczacılık ve Güzel Sanatlar Fakültelerinde ise, henüz dördüncü sınıfların bulunmaması nedenleriyle, bu fakülteler, evren ve örnekleme dahil edilememiştir.

İnönü Üniversitesi, Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler ve Mühendislik Fakültelerine devam eden öğrencilerin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler ve Mühendislik Fakültelerine Devam Eden Öğrencilerin Dağılımları

Fakülte / Cinsiyet	**Eğitim**	**İkt. ve İd. Bil.**	**Mühendislik**	**Toplam**
Kız	2206	752	155	3113
Erkek	2619	1148	768	4535
Toplam	4825	1900	923	7648

İnönü Üniversitesi, Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler ve Mühendislik Fakültelerine devam eden öğrencilerinin, sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler ve Mühendislik Fakültelerine Devam Eden Öğrencilerin, Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	1. Sınıf		**4. Sınıf**		**Toplam**		**Genel Toplam**
	Kız	**Erkek**	**Kız**	**Erkek**	**Kız**	**Erkek**	
Eğitim	495	557	588	781	1083	1338	2421
İkt. İd. Bil.	180	260	212	355	392	615	1007
Mühendislik	30	165	44	264	74	429	503
Toplam	705	982	844	1400	1549	2382	
GenelToplam	1687		2244				3931

Araştırmaya katılan öğrencilerin sayılarına, sınıf düzeylerine, fakültelerine, cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 Araştırma Kapsamına Alınan 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerin Fakültelerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

		Eğitim Fakül.	%	İ.İ.B Fakül.	%	Müh. Fakül.	%	**Toplam**	**%**	**Genel Toplam**	**%**
1. Sınıf	K	106	64.24	37	22.42	22	13.33	**165**	**48.10**	**343**	**53.76**
	E	105	58.99	37	20.79	36	20.22	**178**	**51.90**		
4. Sınıf	K	100	72.46	32	23.19	6	4.35	**138**	**46.78**	**295**	**46.24**
	E	114	72.61	27	17.20	16	10.19	**157**	**53.22**		
TOPLAM		**425**	**66.61**	**133**	**20.85**	**80**	**12.54**			**638**	**100**

Tablo 3'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 727 kişilik örneklem grubundan 89 öğrenci, Kişisel Yönelim Envanteri cevap kağıtlarında eksik doldurma, hatalı doldurma; Değerlerin Belirlenmesi Testi cevap kağıtlarında ise, maddelerin sıralamaları ile derecelendirmeleri arasındaki tutarsızlık, dokuz veya daha fazla maddeyi aynı biçimde cevaplandırma gibi nedenlerden dolayı istatistiksel değerlendirmelere alınmamıştır. Araştırma, geriye kalan 303 kız (%47.49) ve 335 erkek (%52.51) toplam 638 öğrenci ile yürütülmüştür.

Örneklem grubunun, %66.61'ini Eğitim Fakültesine devam eden öğrenciler, %20.85'ini İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesine devam eden öğrenciler, %12.54'ünü Mühendislik fakültesine devam eden öğrenciler temsil etmektedir. Bu grup, %53.76 birinci sınıf öğrencilerinden, %46.23 dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Birinci sınıf kız öğrenciler, tüm birinci sınıfların % 48.10'unu oluşturmakta (bu da tüm örneklem grubunun %25.87'ini oluşturmaktadır), birinci sınıf erkek öğrenciler, tüm birinci sınıfların 51.90'ını oluşturmakta (bu da tüm örneklem grubunun %27.89'unu oluşturmaktadır); dördüncü sınıf kız öğrencileri, tüm dördüncü sınıfların %46.78'ini oluşturmakta (bu da tüm örneklem grubunun %21.63'ünü oluşturmaktadır), dördüncü sınıf erkek öğrenciler, tüm dördüncü sınıfların %53.22'sini oluşturmaktadır (bu da tüm örneklem grubunun %24.61'ini oluşturmaktadır).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, yaş düzeylerine göre dağılımları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Dağılımları

Yaş Düzeyi	Sayı	%
18 ve altı	53	8.31
19	117	18.34
20	125	19.59
21	91	14.26
22	115	18.03
23 ve üzeri	137	21.47
Toplam	**638**	**100**

Tablo 4'de görüldüğü gibi örneklem grubunu, %8.31'ini 18 yaş ve altındaki öğrenciler, %18'34'ünü 19 yaşındaki öğrenciler, %19.59'unu 20 yaşındaki öğrenciler, %14.26'sını 21 yaşındaki öğrenciler, %18.03'ünü 22 yaşındaki öğrenciler, %21.47'sini 23 yaş ve üzerindeki öğrenciler temsil etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Anne Öğrenim Durumu	Sayı	%
Okuryazar değil	150	23.51
Okuryazar veya İlkokul	325	50.94
Ortaokul	65	10.19
Lise veya Dengi Okul	68	10.66
Yüksek Okul veya Üniversite	30	4.70
Toplam	**638**	**100**

Tablo 5 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin %23.51'nin okuryazar olmadığı, %50.94'nun okuryazar veya İlkokul mezunu, %10.19'unun Ortaokul mezunu, %10.66'sının Lise veya dengi okul mezunu olduğu, %4.70'inin ise, Yüksek Okul veya Üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımları ise, Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Babanın Öğrenim Durumu	**Sayı**	**%**
Okuryazar değil	19	2.98
Okuryazar veya İlkokul	251	39.34
Ortaokul	88	13.79
Lise veya Dengi Okul	157	24.61
Yüksek Okul veya Üniversite	123	19.28
Toplam	**638**	**100**

Tablo 6 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının %2.98'inin okuryazar olmadığı, %39.34'ünün okuryazar veya İlkokul mezunu, %13.79'unun Ortaokul mezunu, %24.61'inin Lise veye dengi okul mezunu ve % 19.28'inin Yüksek Okul veya Üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci denencesi kurulurken, öğrenciler mezun olunan lise türlerine göre, Genel Lise, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi veya Teknik Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Mesleki Lise (Ticaret, Sağlık) ve Diğer Liseler şeklinde yedi lise türüne ayrılmıştı. Ancak veriler toplandıktan sonra, İmam Hatip, Endüstri Meslek ve Mesleki Lise mezunu öğrencilerin, toplam 5 tane olması nedeniyle, daha önce oluşturulan lise türlerinde değişikliğe gidilmiştir.

Öğrencilerin, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim birimlerine ve mezun olunan lise türlerine göre dağılımları ise, Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Yerleşim Birimlerine ve Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımları

Yerleşim Yeri	**Mezun Olunan Lise Türü**							
	Genel Lise		**Anadolu-Fen-Anadolu Öğretmen Lisesi**		**Yabancı Dil Ağırlıklı Lise**			
	Sayı	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**G.T**	**%**
Köy	50	78.12	7	10.94	7	10.94	64	**10.03**
Kasaba-İlçe	47	69.12	13	19.12	8	11.76	68	**10.66**
Küçük Şehir	223	68.61	71	21.85	31	9.54	325	**50.94**
Büyük Şehir	105	58.01	39	21.55	37	20.44	181	**28.37**
Toplam	**425**	**66.61**	**130**	**20.38**	**83**	**13.01**	**638**	**100**

Tablo 7 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, %10.03'ünün yaşamlarının büyük bir bölümününü köyde, %10.66'sının kasaba-ilçe'de %50.94'ünün küçük şehirde, %28, 37'sinin ise, büyük şehirde geçirdikleri görülmektedir. Örneklem

grubunun %66.61'ini Genel Lise mezunu öğrenciler, %20.38'ini Anadolu-Fen-Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrenciler, %13.01'ini Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmanın bağımlı değişkeni olan ahlaki gelişim düzeylerinin belirlenmesinde, James Rest (1979) tarafından geliştirilen ve Akkoyun (1987) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Değerlerin Belirlenmesi Testi-DIT (Difining Issues Test-DIT)" kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan, kendini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek için, Shostrom (1968) tarafından geliştirilen ve Kuzgun (1973) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kişisel Yönelim Envanteri (Personal Orientation Inventory)" ve demografik özellikler/diğer bağımsız değişkenler hakkında bilgi toplamak amacı ile de araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler ve yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

3.4. Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT)

Kohlberg'in ahlak gelişimi modelindeki altı evreye dayandırılarak, objektif olarak ahlak yargısını ölçmek için James Rest (1979) tarafından geliştirilen DIT, ahlaki ikilem içeren altı öyküden oluşmaktadır. Her bir öykü ile ilgili, çeşitli yargıları temsil eden 12 düşünce yer almaktadır. Öğrenciden, bu düşüncelerin her birini kendine uygunluk bakımından 5'li Likert ölçeği üzerinde önem sırasına göre (çok önemli, önemli, biraz önemli, az önemli, önemsiz) işaretlenmeleri istenmektedir. Daha sonra bu 12 düşünce içerisinde, öğrencinin en önemli bulduğu dört düşünceyi, yine önem sırasına göre (en önemli, ikinci önemli, üçüncü önemli, dördüncü önemli) sıralaması gerekmektedir. Teste göre belirlenen evre puanları, öğrencilerin en yüksek puanı topladığı evreye atanması yoluyla oluşturulmuştur. Her öğrencinin 5A , 5B ve 6. evreye denk gelen puanlarının toplanması yoluyla P puanları elde edilmiştir.

Kohlberg'in kuramına dayanan Değerlerin Belirlenmesi Testi'nden elde edilen puanlar, öğrencilerin 2, 3, 4, 5A, 5B ve 6. evrelerdeki akıl yürütme özelliklerinin yanı sıra, 5. ve 6. evre yargılarına verilen ağırlığı temsil eden P puanını da ortaya

çıkarmaktadır. P puanı, ahlaki yargıda bulunurken, ahlak ilkelerini göz önüne almaya verilen önemi ifade etmektedir. Başka bir deyişle, bireyin P puanı, gelenek ötesi ahlaki yargı evrelerine verdiği ağırlığı göstermektedir (Rest, 1979). 3 ve 4. evreye denk gelen puanlarının toplanması ise, bireyin geleneksel puana verdiği ağırlığı göstermektedir. Bu araştırmada, geleneksel ve gelenek ötesi ahlaki gelişim düzeyleri ile 5A, 5B ve 6 evredeki puanların toplanılmasıyla elde edilen P puanı değerlendirilmeye alınmıştır.

5A puanları, sosyal yapının, ahlaki temeli hakkındaki kaygılara verilen önemi, 5B puanları ise, sezgisel insancıllığın ahlaki kararlarda önemli olduğu evreyi, 6. evre puanları ise, ideal sosyal işbirliği ilkelerinin itibar gördüğü ahlak anlayışını yansıtmaktadır.

Gelenekleri, keyfiliği ve toplumun sömürülmesi yoluyla ulaşılan refahı reddeden tutumu belirleyen A Puanı, Kohlberg'in üniversite öğrencilerinin ikinci evreye gerilediği bulgusuna ulaşmasının ardından önem kazanmış; ancak yapılan incelemeler, bu gerilemenin yapısal olmayan, geleneksel ahlak ile gelenek ötesi ahlak düzeyleri arasında 4½ evre olarak bir ara evre oluşturduğunu ortaya koymuştur (Kohlberg ve Kramer, 1969). Dolayısıyla, boylamsal çalışmalar için önemli bir ölçüt sayılan A Puanı, bu araştırma kapsamında yer almamaktadır.

Bütün evrelere ilişkin ahlak yargılarının genel puanı olarak adlandırılan D Puanı, oldukça karmaşık ve zaman alıcı bir puanlama süreci gerektirdiğinden ancak bilgisayar yardımı ile hesaplanabilmektir. Fortran-4 diliyle yazılmış olan bu programı çalıştırmak mümkün olamadığı için, D puanı bu araştırmada kullanılmamış, elle puanlama yöntemiyle yetinilmiştir.

Değerlerin Belirlenmesi Testi'nde, her bireyin cevaplarının güvenirliliği kontrolünde iki yol izlenmektedir. Birinci yol, M puanı üzerinden yapılmaktadır. M puanı, anlamsız ve gösterişli maddelere verilen değeri ifade eden ve herhangi bir evreyi temsil etmeyen puandır. 8 veya daha fazla M puanı alan envanterin cevap kağıdı iptal edilmektedir. İkinci yol, tutarlılık kontrolüdür. Eğer birey, herhangi bir maddeyi en önemli bölümüne işaretlemişse, bir başka maddeyi bundan daha önemli olarak işaretlememiş olmalıdır. Aynı şekilde, bir maddeyi ikinci önemli bölümüne yazmışsa, birinci maddenin dışında bir başka madde daha önemli olarak işaretlenmemiş olmalıdır. Buna aykırı işaretlemeleri belirlenen envanterler iptal edilmektedir. Ayrıca tutarlılık kontrolünde, üç kısım bulunmaktadır.

- Hiçbir öykü, sekizden fazla tutarsızlık taşımamalıdır. Diğer bir deyişle, dokuz ve daha fazla tutarsızlık durumunda test iptal edilmelidir.

- Herhangi bir tutarsızlığın olduğu ikiden fazla öykü olmamalıdır. Diğer bir deyişle, eğer öğrenci, üç ve daha fazla öyküde bir tutarsızlık yapmışsa test geçersiz olacaktır.

- Bir öyküde, dokuz ve daha fazla madde aynı biçimde değerlendirilmemelidir. İki öykü on veya daha fazla aynı şekilde değerlendirilmiş ise, test geçersiz sayılacaktır (Rest, 1979).

Değerlerin Belirlenmesi Testinin Puanlanması

Değerlerin Belirlenmesi Testi'ni elle puanlarken, öncelikle her öğrenci için beş öykünün 2, 3, 4, 5A, 5B, 6, A, M, P ve oran sıra tutarsızlığını gösteren bir veri kağıdı oluşturulur. Envanterin sonundaki önemlilik sırasında yer alan, "en önemli", "ikinci önemli", "üçüncü önemli" ve "dördüncü önemli" olarak işaretlenmiş maddeler için, maddelerin hangi aşamayı örneklediği bulunur. En önemli sıralama için 4 puan, ikinci önemli için 3 puan, üçüncü önemli için 2 puan, dördüncü önemli için 1 puan verilerek, altı öykünün de aşamaya uygun ağırlıkları saptanır ve veri kağıdına kodlanır. Öğrencinin herhangi bir öyküsünde, seçimler aynı aşamada olabilir, bu durumda iki puan da evre sütunlarına eklenir. Daha sonra veri kağıdında bulunan her bir aşama sütunundaki puanlar toplanır ve böylece 2. 3. 4. 5A. 5B. 6. ve A ve M aşamalarının puanları saptanmış olur. 5A, 5B ve 6. aşamadan elde edilen puanlar toplanarak, "Ham İlkeli Ahlaki Puan"ı; ham puanların, uygulanan öykü sayısına bölünmesi ile de, aşamaların yüzdelik puanları elde edilmiş olur (Rest, 1979).

Değerlerin Belirlenmesi Testinin Geçerlik Çalışması

Envanter'in geçerliği; grup ölçütü geçerliği, boylamsal değişim geçerliği, birleştirici ve ayırıcı ilişki geçerliği ve deneysel geliştirme geçerliği yöntemleriyle belirlenmiştir (Rest, 1979; Çileli, 1986; Kaya, 1993).

Grup Ölçütü Geçerliği: Grup geçerliliğinin amacı, değişik puanlar almaları beklenen, birbirlerinden farklı denek gruplarının, testin uygulanması sonucu değişik puanlar almalarıdır. Bu doğrultuda geçerliği ölçmek için Test (DIT), bir grup ahlak felsefesi ve siyasal bilgiler doktora öğrencileri ile 9. sınıf öğrencilerine verilmiş ve sonuçların, bu iki grubun farklılığını yansıtacak şekilde olduğu görülmüştür.

Boylamsal Değişim Geçerliği: Her gelişim ölçü aracının, beli zaman aralıkları ile test edilen deneklerde kuramsal açıdan da olduğu gibi belli bir gelişimi yansıtması beklenir. DIT'nin boylamsal araştırmaları**,** dört yıl içinde deneklerin %46'sının ilerleme, %7'sinin ise, gerileme gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu ilerlemenin kültürel değişimden daha çok "ontogenetik" değişime bağlı olduğu belirlenmiştir.

Birleştirici ve Ayırıcı İlişki Geçerliği: Bu geçerlikteki ana amaç, kuramsal açıdan ahlaki yargıya benzer değişkenlerin, DIT ile kuramsal açıdan farklı değişkenlerden daha yüksek bir ilişki katsayısı vermesidir. Diğer ahlaki yargı ölçü araçları ile örneğin, "Ahlaki Yargıların Anlaşılması Testi" ve Kohlberg'in değişik testleri ile DIT ilişkisi r = .70'e kadar çıkarken, diğer zihinsel gelişim ve zeka testleri ile r = .50'lik olarak elde edilmiştir.

Deneysel Geliştirme Geçerliği: Eğer DIT ahlaki yargıyı ölçüyor ve de ahlaki yargı gelişiminin belirgin bir boyutu ise, ahlaki yargının zihinsel yönleri üzerine yoğunlaşmış yaşantılar, diğer tür yaşantılara oranla, DIT puanlarını yükseltmede daha etkili olacaklardır. Diğer taraftan eğer DIT, sadece sloganların öğrenilmesi ve fikirlerin ezberlenmesini değil de, kavramsal örgütlemeyi ölçüyorsa, deneysel geliştirme sonuçları geçerli olsa bile yavaş olacaktır. Bu doğrultuda müdahale çalışmalarının, DIT puanlarını yükseltmede başarılı olması beklenemez. Bu alanda yapılan bir çalışmada, etik öğrencileri ile mantık öğrencileri karşılaştırılmış ve mantık öğrencilerinin puanlarının mantık testinde, etik öğrencilerin puanlarının ise, DIT' de yükseldiği ortaya konulmuştur.

Değerlerin Belirlenmesi Testinin Güvenirlik Çalışması

Test'in güvenirlik çalışmaları, çeşitli araştırmalarda yapılmıştır.

Davison ve Robbins (1978), yaşları 15 ile 82 arasında olan 1080 denek üzerinde yapılan güvenirlik çalışması sonucunda, P ve D puanları için yapılan test-tekrar test çalışmalarında, korelasyon katsayıları .80; Cronbach iç tutarlılık alfa indeks katsayısı ise, .70 bulunmuştur.

Kaya (1993), 35 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde, üç hafta ara ile yapılan test-tekrar test yöntemi ile yapılan iki ayrı uygulamadan elde edilen testin güvenirlik katsayısını, .81 bulmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre, Değerlerin Belirlenmesi Testi'nin yeterli bir güvenirliğe sahip olduğu kanısına varılmıştır.

Değerlerin Belirlenmesi Testinin Türk Toplumuna Uyarlanması Çalışması

Testin, Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik çalışmaları Akkoyun tarafından 1987 yılında yapılmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin çeşitli bölümlerinde ve öğretmenlik sertifikası programında okuyan 130 öğrenciye ölçek uygulanmış ve envanterin P puanı hesaplanmıştır. Ayrıca testin, İngilizce ve Türkçe formları 12 kişilik bir gruba da uygulanmıştır. DIT'ın İngilizce-Türkçe test-tekrar test uygulamaları arasında .64; Türkçe- Türkçe test-tekrar test uygulamasında .47 güvenirlik katsayıları bulunmuştur. Testin puanı bakımından, Türkçe ve İngilizce uygulamaları arasında, önemli bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Dört öykü için P puanının düzeltilmiş iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Bu durumda DIT'ın Türkçe formunun iç tutarlılığının, İngilizce formuyla benzer olduğu ve iç tutarlılığının yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, DIT'ın Türk grubundan elde edilen P puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Amerikan üniversite öğrencileri ile karşılaştırıldığında bir fark bulunamamıştır. Bu araştırmanın bulguları, DIT'ın Türk kültüründe kullanılabileceğini göstermiştir (Akkoyun, 1987).

Bu araştırmada, Akkoyun tarafından uyarlanan DIT'ın Türkçe formundan yalnızca beş öykü kullanılmıştır. Altıncı öykü, Türk normlarına uygun bulunmadığı için kullanılmamıştır. Bu durum testin uygulanmasını etkilememektedir (Akkoyun, 1987).

3.5. Kişisel Yönelim Envanteri (KYE)

Bireyin kendini gerçekleştirme düzeyini belirlemede kullanılan bu envarter, Rogers ve Maslow'un kuramlarına dayalı olarak, Shostrom tarafından 1968 yılında geliştirilmiş ve Kuzgun tarafından 1973 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uygulanmasında zaman sınırı olmayan envanter, üniversite ve daha üst düzeydeki yetişkin grubuna uygundur.

KYE, zorunlu seçmeli (iki ifadeden birini seçmeyi) gerektiren tipte 150 çift davranış ya da değer karşılaştırılmasından meydana gelmiştir. Bunların 23 çifti "Zamanı İyi Kullanma", 127'si ise, "Desteği İçten Alma" özelliklerini ölçmektedir. Bu iki ölçek çifti, envanterin temel ölçekleri olup, tamamen birbirlerinden farklı maddelerden

meydana gelmiştir. Zamanı İyi Kullanma veya Zamanı İyi Kullanmama ile Desteği İçten Alma ya da Desteği Dıştan Alma davranışı, bireye özgü ve derecelendirilebilir bir özellik olduğu için, bu araştırmada sadece "Zamanı İyi Kullanma", "Desteği İçten Alma" ve bu iki ölçekten elde edilen puanların toplamı olan "Toplam Puan" ile ilgilenilmiştir.

Envanterin bu iki temel ölçeği dışında, 150 maddenin çeşitli bileşimleri ile oluşan 10 alt ölçek daha bulunmaktadır. Bu alt ölçekler arasında madde ortaklığı olup, bir maddenin üç dört alt ölçekte yer aldığı görülmektedir. Kişisel Yönelim Envanteri, temel ve alt ölçeklerinin puanların toplamı ile birlikte tek puan veren bir ölçme aracıdır. Bireyin, envanterin tüm maddelerinden aldığı puanlar toplanarak, her birey için bir toplanmış ölçek puanı elde edilmektedir. Zamanı İyi Kullanma ve Desteği İçten Alma ölçeklerinin toplamı ise, kendini gerçekleştirme toplam puanını vermektedir (Kuzgun, 1973).

Kişisel Yönelim Envarteri'ni oluşturan oniki ölçekle ilgili tanımlar, sembolleri ve madde sayıları aşağıda verilmiştir (Öner, 1997; Kuzgun, 2005):

1. Zamanı İyi Kullanma - (Time Competence) (Z): Şimdiki zamanda daha tam olarak yaşama; geçmişi ve geleceği şimdiki zamana anlamlı bir devamlılık halinde bağlayabilme; geleceğe ilişkin amaçlarda gerçekçi olabilme; pişmanlık, vicdan azabı gibi olumsuz duygular olmaksızın geçmişe bakabilme (23 madde).

2. Desteği İçten Alma - (Inner Directed Support) (D): Dış çevreye mümkün olduğu kadar az bağımlı olabilme; kendine yetebilme; içsel değer sistemlerine göre davranma (127 madde).

3. Kendini Gerçekleştirmeye Götüren Değerleri Benimseme - (Self-actualizing Value) (Kg): Kendini gerçekleştiren kimselerin değerlerini ve davranış biçimlerini benimseme; yaşamı mümkün olduğu kadar çevre baskısından bağımsız olarak sürdürme; gizil güçlere güvenme ve onları gerçekleştirme (26 madde).

4. Varoluşsal Bir Hayat Sürme - (Existentiality) (V): İlke ve kuralları uygulamada esnek olma, dış ölçütlere ve başkalarının beklentilerine katı bir biçimde bağlı olmama ve dogmatik olmama (32 madde).

5. Duygusal Bakımdan Açık Olma - (Feeling Reactivity) (Du): Duyguların farkında olma; onları saklama, bastırma inkar etme gereği duymama (23 madde).

6. İçten Geldiği Gibi Davranabilme - (Spontaneity) (İ): Duyguları, arzu ve ihtiyaçları rahatça ifade edebilme, içten geldiği gibi tepkide bulunabilme ve tepkilerin sorumluluğunu alabilme (18 madde).

7. Kendine Saygı - (Self-Respect) (Ks): Kendini güçlü bir kişi olarak algılama ve bu nedenle beğenme, olumlu bir öz kavramına sahip olma (16 madde).

8. Kendini Kabul Edebilme - (Self-Acceptance) (Kk): Eksik ve kusurlu yanlarının farkında olma, bunları kişiliğinin istendik yönleri gibi kabullenebilme, kusurlu ve eksik yanlarına karşın kendinden hoşnut olabilme (26 madde).

9. İnsan Tabiatı Hakkında Olumlu Bir Görüşe Sahip Olabilme - (Nature of Man Constructive) (İt): İnsanı yaradılış itibariyle iyi ve geçimli bir varlık olarak görme (16 madde).

10. Dünyaya Uzlaştırıcı Bir Gözle Bakabilme - (Synergy) (U): Hayattaki zıtlıklara daha geniş bir açıdan bakıp, onların aslında birbirleri ile anlamlı bir biçimde ilişkili olduklarını görebilme (9 madde).

11. Saldırganlık Eğilimlerini Kabul Edebilme - (Acceptance of Aggression) (S): Öfke ve saldırganlık eğilimlerinin farkında olma ve bunları kişiliğinin bir parçası sayıp kabullenme (25 madde).

12. Başkaları İle Yakınlık Kurma - (Capacity of Intimate Contact): Başka insanlara içten ve olumlu duygularla yaklaşabilme, sıcak, anlamlı ilişkiler kurup sürdürebilme (28 madde).

Kişisel Yönelim Envanterinin Puanlanması

Kişisel Yönelim Envanterini birey kendi kendine cevaplayabilir. Kişisel Yönelim Envanterinin her maddesi, biri kendini gerçekleştiren, diğeri ise kendini gerçekleştirmeyen bireylere özgü davranış ya da değer ifade eden cümlelerden oluşmaktadır. Kendini gerçekleştiren kişilere özgü davranış ifadelerinden her biri, 12 alt ölçekten en az birinde yer almaktadır. Bireylerden, 150 çift maddenin her bir çiftindeki maddelerden birini seçmesi ve işaretlemesi istenir. Birey, herhangi bir maddede, kendini gerçekleştiren kişilere ait ifadeyi seçtiği zaman, o maddenin yer aldığı ölçek ya da ölçekler için "1" puan almaktadır. Kendini gerçekleştiremeyen kişilere özgü ifadeyi seçmesi durumunda ise, Desteği Dıştan Alma ya da Zamanı İyi Kullanamama ölçeklerinden "1" puan almaktadır (Kuzgun, 2005) Bireyin, Zamanı İyi Kullanma ve Desteği İçten Alma ölçeklerinden aldığı puanların toplamı kendini gerçekleştirme toplam puanını belirlemektedir. Toplam puanın yüksekliği, bireyin kendini gerçekleştirme düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir (Öner, 1997).

Kişisel Yönelim Envanterinin Geçerlik Çalışması

Kişisel Yönelim Envanteri'nin geçerlik ölçütü kendini gerçekleştiren ve kendini gerçekleştiremeyen bireyleri ayırt edebilme derecesi ile belirlenmektedir.

Shostrom 1964 yılında, Kişisel Yönelim Envanteri'nin, kendini gerçekleştiren ve gerçekleştiremeyen bireyleri ayırt edip edemediğini belirlemek amacı ile, 160 normal, 29 kendini gerçekleştirmiş ve 34 kendini gerçekleştirememiş bireyler olarak seçilen üç farklı grubu oluşturan yetişkinlere, envanteri uygulamıştır. Sonuçta, kendini gerçekleştiren grubun, .01 düzeyinde envanterin 11 alt ölçeğindeki ortalamaları, kendini gerçekleştirememiş grubun ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Böylece, Kişisel Yönelim Envanteri'nin kendini gerçekleştiren ve kendini gerçekleştiremeyen bireyleri ayırt edecek geçerliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Akbaş, 1989).

Shostrom ve Knapp (1966), Kişisel Yönelim Envanteri'nin alt ölçekleri ile Minesote Çok Yönlü Kişilik Envanteri'nin "Depresyon" ve "Sosyal İçe Dönüklük" alt ölçeklerini karşılaştırmışlar ve 0.01 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır (Akt. Yalçın, 2000).

Amerika Birleşik devletlerinde, güvenirliği ve geçerliği saptanmış olan Kişisel Yönelim Envanteri, önce elden geldiği kadar aslına bağlı kalınarak Türkçe'ye çevrilmiş, Türkçe envanter, tekrar İngilizce'ye çevrilerek çevirinin doğruluğu kontrol edilmiştir. Envanter, yaş ortalaması 32 olan 70 kişilik bir gruba uygulanmış, maddelerin açık olup olmadığı sorulmuş, bazı maddelerde, aslına bağlı kalınarak küçük düzeltmeler yapılmıştır. KYE'nin Türkiye evreni için de geçerli bir araç olup olmadığını sınamak için KYE Ankara ve Hacettepe Üniversitelerinin Psikiyatri kliniklerinde tedavi gören hastalara uygulanmıştır. Aynı yaş grubunda olan bu hastalar, normal gruba göre .01 düzeyinde envanterin 11 alt ölçeğinde anlamlı farklılıklar göstermişlerdir. Sadece "Dünyaya Uzlaştırıcı Bir Gözle Bakma" alt ölçeğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Kuzgun, 2005).

Yaşın, kendini gerçekleştirmede önemli bir faktör olduğu görüşüne dayanılarak, yaş ortalaması 32 olan 70 kişilik normal yetişkin grubun puan ortalamaları, yaş ortalaması 18 olan 50 kişilik bir öğrenci grubunun puan ortalaması ile karşılaştırılmıştır. Yaş ortalaması yüksek olan grubun puan ortalamalarının, 12 ölçeğin 11'inde yaş ortalaması düşük olan grubunkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kuzgun, 2005).

KYE'nin geçerliğini sınamak için ayrıca, Ankara Üniversitesi Mediko-Sosyal Merkezi Psikiyatri bölümüne çeşitli uyumsuzluk nedenleri ile başvuran öğrencilerden, 29 kişilik bir gruba Kişisel Yönelim Envanteri uygulanmış ve bu öğrencilerin puan ortalamaları, 50 normal üniversite öğrencisinin KYE puan ortalamaları ile karşılaştırılmıştır. Sonuçta, normal üniversite öğrencilerinin puan ortalamalarının, 12 ölçeğin 10'unda hafif uyum bozukluğu gösteren grubun ortalamalarından yüksek olduğu, fakat, farklardan ancak üçünün, anlamlı olduğu bulunmuştur (Kuzgun, 2005).

Alpsan (1978) doktora çalışmasında, Kişisel Yönelim Envanteri'nin, Hacettepe Hemşirelik Koleji öğrencilerine uygun olup olmadığını saptamak için bir ön çalışma yapmıştır. Hemşirelik Koleji'nin farklı sınıflarından yaş ortalaması, 17 olan 60 öğrenciyi örneklem grubu olarak seçmiş ve envanteri uygulamıştır. Elde edilen puan ortalamalarını, Kuzgun (1972) tarafından gerçekleştirilen, yaş ortalaması 18 olan 50 normal üniversite öğrencisinden elde edilen puan ortalamaları ile karşılaştırmıştır. Sonuçta, "Kendine Saygı" ölçeğinden elde edilen iki grubun ortalamaları arasındaki fark, .01 düzeyinde; "Dünyaya Uzlaştırıcı Gözle Bakabilme" alt ölçeğinde ise, .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer 10 ölçekte, istatistiksel olarak önemli farklılıklar bulunmamıştır (Akbaş, 1989).

Bir başka çalışmada, Kişisel Yönelim Envanteri, Hacettepe ve Ankara Üniversitelerinde Psikolojiye Giriş dersi alan 381 öğrenciye uygulanmıştır. Dağılımların ortalama ve standart sapmaları, Amerika Birleşik Devletlerindeki aynı yaş ve eğitim düzeyindeki uygulanmasından elde edilen ortalama ve standart sapmalarla karşılaştırılmıştır. Türk öğrencilerin puan ortalamalarının, Amerikalı öğrencilerden elde edilen ortalamalardan daha düşük olduğu görülmüştür. İki grubun ortalamaları arasındaki bu farkın nedeni, Türk öğrencilerin Amerikalı öğrencilere göre, daha bağımlı yetişmeleri ve envanterin çevrilmesi sırasında anlam kaybı olmuş olmasına bağlanmıştır (Kuzgun, 2005). Bu olasılığın geçerli olup olmadığını saptamak için Envanterin İngilizce aslı Baymur (1969) tarafından, Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden 50 öğrenciye uygulanmıştır. Bu grubun puan ortalamaları, envanteri Türkçe olarak alan grubun puan ortalamalarından 12 ölçeğin 9'unda farklılık göstermiş, fakat 7'sinde anlamlı bulunmuştur.

Akbaş, yaptığı doktora çalışmasında, Kişisel Yönelim Envanteri'ni lise öğrencilerine uygulamıştır. Sonuçta, envanterin lise öğrencilerine de uygulanabilir bir araç olduğu ortaya konulmuştur (Akbaş, 1989).

Kişisel Yönelim Envanterinin Güvenirlik Çalışması

Testin güvenirlik çalışması için Shostrom 1964 yılında, Los Angeles State Yüksek okulundan 650 öğrenciye, Kişisel Yönelim Envanteri'ni arka arkaya iki defa uygulamış ve aracın güvenirliğini .91 ve .93 olarak bulmuştur (Akbaş, 1989).

Klavetter ve Mogan 1967 yılında yapmış olduğu çalışmada, 48 kolej öğrencisine bir hafta ara ile Kişisel Yönelim Envanteri'ni uygulamışlardır. Aracın güvenirliği "Zamanı İyi Kullanma" için .71; "Desteği İçten Alma" alt ölçeği için ise, .77 olarak bulunmuştur. Diğer alt ölçekler için korelasyonlar .52 ile .82 arasında değişiklik göstermiştir (Yalçın, 2000).

Kuzgun 1972 yılında yaptığı araştırmasında, 48 üniversite öğrencisine bir hafta ara ile Kişisel Yönelim Envanteri'ni uygulamıştır. Uygulama sonucunda, "Zamanı İyi Kullanma" ölçeği için .71, "Desteği İçten Alma" ölçeği için .84 güvenirlik katsayısı bulunmuştur. Diğer ölçekler için korelasyon .55 ile .85 arasında değişmiştir.

Yüce (1987), on haftalık psikolojik danışma eğitimi öncesinde ve sonrasında 44 üniversite öğrencisine, Kişisel Yönelim Envanteri'ni uygulamıştır. Uygulama sonucunda, "Zamanı İyi Kullanma " ölçeği için .50; "Desteği İçten Alma" ölçeği için .64 korelasyon elde edilmiştir. Diğer ölçekler için korelasyonlar .10 ile .86 arasında bulunmuştur.

Akbaş (1989)'ın yaptığı güvenirlik çalışmasında ise, Kişisel Yönelim Envanteri 47 lise öğrencisine bir hafta ara ile uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, "Zamanı İyi Kullanma" ölçeğinde .85; "Desteği İçten Alma" ölçeğinde, .82 korelasyon elde edilmiştir. Toplam puana ilişkin korelasyon da, .85 olarak bulunmuştur.

3.6. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Bu form, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kişisel nitelikleri hakkında bilgiler yanında, bu araştırmada inceleme konusu olan bağımsız değişkenlerle ilgili 8 sorudan oluşmaktadır.

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu, bu araştırmanın amacına ve inceleme konusu olan bağımsız değişkenlere uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesinin ilk aşamasında, ahlak gelişimi ve kendini gerçekleştirme kavramları ile

ilgili araştırma ve yayınlar taranmış, konu ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuş ve ahlaki yargıyı etkileyebilecek ve bunlara paralel karşılaştırma yapılabilecek faktörler, öğrencilere ait; cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim durumu, mezun olunan lise türü ve yerleşim yeri olarak belirlenmiştir.

3.7. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Değerlerin Belirlenmesi Testi ve Kişisel Yönelim Envanteri'nin uygulanması, 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılı Mart ve Nisan ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulamalar, araştırmacının kendisi tarafından bizzat yapılmış ve üç hafta sürmüştür. Kullanılan üç ölçme aracının uygulanması, belirlenen sınıf ve ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce, araştırmanın amacı, veri toplama araçları ve envanterlerin nasıl cevaplandırılacağı hakkında gerekli açıklamalar yapılarak, öğrencilere, Değerlerin Belirlenmesi Testi, Kişisel Yönelim Envarteri, Cevap Kağıtları ve Kişisel Bilgi Formu birlikte verilmiş ve yaklaşık 75-80 dakikalık sürelerde testlerin cevaplandığı gözlenmiştir.

3.8. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra, Cevap Kağıtları ve Kişisel Bilgi Formu tek tek kontrol edilmiş, eksik ve hatalı dolduranlar değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlerin Belirlenmesi Testi cevap kağıtlarından, geçerlik puanı kabul sınırı dışında olanlar da değerlendirme dışında tutulmuştur.

Değerlerin Belirlenmesi Testi cevap kağıtlarında, M puanı 8 ve daha fazla olanlar ve maddelerin sıralamaları ile derecelendirmeleri arasında tutarsızlık bulunanlar değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca, herhangi bir öyküde dokuz veya daha fazla tutarsızlık yapan, herhangi bir tutarsızlığın olduğu ikiden fazla öykü bulunduran ile dokuz veya daha fazla maddeyi aynı biçimde cevaplandıranların envanterleri de değerlendirmeye alınmamıştır.

Değerlendirmenin ilk aşamasında, Değerlerin Belirlenmesi Testi ve Kişisel Yönelim Envanteri, elle puanlanmış ve her öğrencinin, ahlaki yargı yeteneğini, kendini gerçekleştirme düzeyini ve bunun alt boyutlarından olan, zamanı iyi kullanma ve desteği içten alma düzeylerini gösteren dört ayrı puan elde edilmiştir. Öğrenci Kişisel Bilgi formundaki bağımsız değişkenlere ilişkin bilgiler ve Değerlerin Belirlenmesi Testi ve Kişisel Yönelim Envarteri puanları, araştırıcı tarafından bilgi işlem kodlama çizelgelerine geçirilmiştir.

Veriler daha sonraki aşamada, SPSS (Statistical Package for the Social Science) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma problemlerinin çözümü için İkili Destek Regresyon Analizi (Binary Logistic Regression Analizi), ortalamalar arasında, anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesi için t-Testi analizine başvurulmuştur. Anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problemlerinin test edilmesi için yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Ahlaki Yargı Yeteneğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın birinci problemi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Problem-1: "Üniversite öğrencilerinin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını, "cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf düzeyi, annelerinin öğrenim durumu, babalarının öğrenim durumu, mezun oldukları lise türü, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi ve kendini gerçekleştirme düzeyleri" gibi faktörler etkilemekte midir?"

Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin en yüksek puanı topladığı ahlaki düzeye atanması yoluyla örneklem grubu, "geleneksel" ve "gelenek ötesi" ahlaki yargı yeteneği puanı alanlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Araştırma örnekleminin tamamı için "Kendini Gerçekleştirme Düzeyi Puanlarının" aritmetik ortalaması hesaplanmış ve X=85.84 bulunmuştur. Veri setinde yer alan değişkenlerin nitel değerler alması nedeniyle Kendini Gerçekleştirme Düzeyi Puanları genel ortalamanın altındakiler "düşük" ve ortalamanın üstündekiler "yüksek" olarak iki kategoriye ayrılmıştır.

Öğrencilerin "Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının" "geleneksel" grupta ve "gelenek ötesi" grupta yer almasına göre etki kaynağı olabilecek faktörler, birbirleri ile etkileşimleri de hesaba katan "Binary Logistic Regression Analizi" yöntemiyle araştırılmıştır. Etki kaynağı olabilecek faktörler (bağımsız değişkenler: açıklayıcı, yordayıcı değişkenler) olarak; cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf düzeyi, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, mezun olunan lise türü, yaşanılan yerleşim birimi ve kendini gerçekleştirme düzeyi değişkenleri incelenmiştir. "Binary Logistic Regression Analizi" (ikili destek regresyon analizi) yöntemiyle ayrıca, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanını-geleneksel ve gelenek ötesi grupta yer almasını- etkileyen faktörler ve bu etkinin şiddetini görebilmek, bunun yanında, çeşitli değişkenlerin etkisini eş zamanlı

olarak aynı anda gözleyebilmek, dolayısıyla etkileşimlerini inceleyebilmek de mümkün olabilmektedir (Çiftçi, 2001; Özdamar, 1999; Tabachnick ve Fidell, 1996).

Aşağıdaki tabloda, genel örneklemde öğrencilerin "Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını" etkileyen faktörlerin Lojistik Regresyon Analizi ile incelenmesine ilişkin bulgular görülmektedir. Lojistik Regresyon Analizi uygulaması sonucunda, "annenin okur-yazar veya ilkokul mezunu olması", "erkekler", ve "kendini gerçekleştirme puanında düşük kategoride bulunma" öğrencilerin ahlaki yargı puanında "geleneksel" gruba girmesine etki eden faktörler olarak belirlenmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını Etkileyen Faktörlerin Lojistik Regresyon Analizi İle İncelenmesine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Referans	B	Wald test (z-ratio)	P	Odds Ratio (OR)	OR %95 Güven Aralığı
Cinsiyet	Erkek Kız	**.**561	**5.609**	**.018**	**1.753**	1.102 2.790
Yaş	18	-.352	.621	.431	.703	.293 1.689
	19	-.312	.471	.492	.732	.300 1.785
	20	.236	.233	.629	1.266	.486 3.300
	21	-.217	.152	.696	.805	.271 2.391
	22	.010	.000	.985	1.010	.343 2.974
	23 ve üstü					
Fakülte	Eğitim	-.049	.032	.857	.952	.555 1.632
	İ.İ.B.	.103	.086	.769	1.109	.557 2.207
	Mühendistlik					
Sınıf	1. Sınıf 4. Sınıf	-.089	.061	.806	.915	.452 1.854
Annenin Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	.300	.909	.340	1.350	.728 2.504
	Okuryazar veya İlkokul	1.044	**5.879**	**.015**	**2.842**	1.222 6.611
	Ortaokul	-.365	.457	.499	.694	.241 2.000
	Lise ve Dengi					
	Yüksekokul ve Üniversite	.910	2.550	.110	2.484	.813 7.591
Babanın Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	-.611	.974	.324	.543	.116 1.827
	Okuryazar veya İlkokul	-.345	.259	.610	.708	.188 2.671
	Ortaokul	-	2.526	.112	.342	.091 1.285
	Lise ve Dengi	1.074				
	Yüksekokul ve Üniversite	-.895	1.671	.196	.409	.105 1.587

Tablo 8'in devamı

Mezun Olunan Lise	Genel Lise	.417	2.249	.134	1.518	.880	2.620
	Anadolu-Fen						
	Öğretmen Anadolu	-.303	.722	.395	.739	.368	1.485
	Yabancı Dil Ağırlıklı						
Yaşanılan Yerleşim Birimi	Köy	-.557	.510	.275	.573	.211	1.556
	Kasaba-İlçe	-.254	.398	.523	.775	.355	1.692
	Küçük Şehir	-.035	.422	.933	.965	.422	2.205
	Büyük Şehir						
Kendini Gerçekleştirme Düzeyi	Düşük	.647	**8.009**	**.005**	**1.910**	1.220	2.989
	Yüksek						
Constant		-1.477	4.102	.043			

Annesi "okuryazar veya ilkokul mezunu"olan öğrencilerin, okuryazar olmayanlar ile ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanlara göre, Ahlaki Yargı Puanları açısından "geleneksel" gruba girmede, 2.842 kat daha fazla risk oranı[1] taşıdığı tesbit edilmiştir (OR[2]= 2.842; CI %95= 1.222-6.611; p< .05).

Kendini gerçekleştirme puanları düşük olan öğrenciler, yüksek olanlara göre, Ahlaki Yargı Puanları açısından "geleneksel" gruba girmede 1.910 kat negatif etkiye sahip görünmektedir (OR= 1.910; CI %95= 1.220-2.989; p< .05).

Ayrıca, "erkek" öğrenciler, "kız" öğrencilere göre, Ahlaki Yargı Puanları açısından "geleneksel gruba girmede 1.753 kat negatif bir etkiye sahip görünmektedir (OR= 1.753; CI %95= 1.102-2.790; p< .05).

Bu bulgular sonucunda, araştırmanın, "Üniversite öğrencilerinin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını, "cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf düzeyi, annelerinin öğrenim durumu, babalarının öğrenim durumu, mezun oldukları lise türü, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi ve kendini gerçekleştirme düzeyleri" gibi faktörler etkilemekte midir?" şeklinde ifade edilen birinci problemi, "annenin okur-yazar veya ilkokul mezunu olması", "erkekler" ve "düşük kendini gerçekleştirme puanına sahip olma" değişkenleri açısından desteklenmiştir.

[1] Bir faktörün ya da değişkenin bağımsız değişkeni negatif etkileme derecesi.
[2] Risk Oranı.

4.2. KYE'nin Zamanı İyi Kullanma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın ikinci problemi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Problem-2: **"Kişisel Yönelim Envarteri'nin Zamanı İyi Kullanma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına göre öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"**

Bu problemi test etmek için öğrenciler, Zamanı İyi Kullanma Düzeyi puanlarına göre "düşük" ve "yüksek" olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır. Araştırma örnekleminin tamamı için, "Zamanı İyi Kullanma Düzeyi" puanlarının aritmetik ortalaması hesaplanmış, X= 13.88 bulunmuş ve genel ortalamanın altındakiler "düşük", ortalamanın üstündekiler "yüksek" olarak kabul edilmiştir.

Öğrencilerin, Zamanı İyi Kullanma Düzeylerine göre sayısal dağılımları, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin t-Testi sonucu Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Zamanı İyi Kullanma Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımları, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonucu

İstatistik Gruplar	N	X	S	Sd	tdeğeri	Pdeğeri
Düşük	272	14.79	5.60	636	3.46	.001
Yüksek	366	16.32	5.46			

Tablo 9 incelendiğinde, Zamanı İyi Kullanma Düzeyi "yüksek" olan öğrencilerin, Ahlaki Yargı Yeteneği puan ortalamalarının (X=16.32), Zamanı İyi Kullanma Düzeyi "düşük" olan öğrencilerin puan ortalamalarından (X=14.79) daha yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-Testi ile kontrol edilmiş ve öğrencilerin, Zamanı İyi Kullanma Düzeylerine göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(636)=}$ 3.46, $p<.05$].

Bu bulgular sonucunda, araştırmanın "Kişisel Yönelim Envarteri'nin Zamanı İyi Kullanma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına göre öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği

Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilen ikinci problemi desteklenmiştir.

4.3. KYE'nin Desteği İçten Alma Düzeyi Alt Ölçeğine Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın üçüncü problemi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Problem-3: "Kişisel Yönelim Envarteri'nin Desteği İçten Alma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına göre öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemi test etmek için, öğrencilerin, Desteği İçten Alma Düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması hesaplanmış X= 71.97 bulunmuş ve genel ortalamanın altındakiler "düşük" ve ortalamanın üstündekiler "yüksek" olarak sınıflandırılmıştır. Gruplara düşen öğrenci sayıları ile Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin t-Testi sonucu Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Desteği İçten Alma Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımları, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonucu

İstatistik Gruplar	N	X	S	Sd	Tdeğeri	Pdeğeri
Düşük	310	15.01	5.49	636	2.94	.003
Yüksek	328	16.30	5.56			

Tablo 10 incelendiğinde, Desteği İçten Alma Düzeyi "yüksek" olan öğrencilerin, Ahlaki Yargı Yeteneği puan ortalamalarının (X=16.30), Desteği İçten Alma Düzeyi "düşük" olan öğrencilerin puan ortalamalarından (X=15.01) daha yüksek olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-Testi ile kontrol edilmiş ve öğrencilerin, Desteği İçten Alma Düzeylerine göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$t_{(636)=}$ 2.94, $p<.05$].

Bu bulgular sonucunda, araştırmanın "Kişisel Yönelim Envarteri'nin Desteği İçten Alma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına göre öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği

Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilen üçüncü problemi de desteklenmiştir.

4.4. Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın dördüncü problemi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Problem-4: "Üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"

Bu problemin test edilmesi için öğrenciler, birinci sınıfta okuyan ve dördüncü sınıfta okuyan öğrenciler olmak üzere iki grupta sınıflandırılmış ve gruplara düşen öğrenci sayısı, Ahlaki Yargı Yeteneği puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin t-Testi sonucu Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonucu

İstatistik Gruplar	N	X	S	Sd	Tdeğeri	Pdeğeri
1. Sınıf	343	15.79	5.73	636	.598	.550
4. Sınıf	295	15.53	5.37			

Tablo 11 incelendiğinde, üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin, Ahlaki Yargı Yeteneği puan ortalamalarının (X=15.79), dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin Ahlaki Yargı yeteneği puan ortalamalarının da (X=15.53), olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiş, fark anlamlı bulunmamıştır [$t_{(636)=}$ .598, p>.05].

Bu bulgular sonucunda araştırmanın, "Üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilen dördüncü problemi desteklenmemiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, dördüncü bölümde sunulan bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Giriş bölümünde ifade edildiği gibi bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin "Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını" etkileyen faktörleri ve etkileyen faktörlerin, etki derecelerini belirlemek ve üniversite öğrencilerinin "Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını", "Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine" göre karşılaştırmaktır.

5.1. Ahlaki Yargı Yeteneğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırmanın birinci problemi, **"Üniversite öğrencilerinin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını, "cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf düzeyi, annelerinin öğrenim durumu, babalarının öğrenim durumu, mezun oldukları lise türü, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi ve kendini gerçekleştirme düzeyleri" gibi faktörler etkilemekte midir?"** şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, bu problemi kısmen destekler niteliktedir (Bkz. Tablo 8). Araştırma sonucunda elde edilen Odds Ratio (OR) puanlarına bakıldığında, annenin "okuryazar veya ilkokul mezunu olması", Kendini Gerçekleştirme Puanında "düşük" kategoride bulunma ve "erkekler" Ahlaki Yargı Yeteneği Puanında "geleneksel" gruba girme yönünden negatif faktörler olarak görünmektedir.

Bu problem kurulurken "cinsiyet, yaş, fakülte, sınıf düzeyi, anne ve babanın öğrenim durumu, mezun olunan lise türü, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi ve kendini gerçekleştirme düzeyi faktörlerinin üniversite öğrencilerinin "Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını" etkileyeceği düşünülmüştü. Ancak, araştırma sonucunda, sadece, "annenin öğrenim durumu" "cinsiyet" ve "kendini gerçekleştirme düzeyi" faktörlerinin, üniversite öğrencilerinin, ahlaki yargı yeteneği puanlarına etkide bulunduğu görülmüştür.

Bu araştırmada, cinsiyete göre karşılaştırma yapıldığında, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, ahlaki yargı yeteneği puanları açısından daha geleneksel olduğu

sonucuna varılmıştır. Halbuki, kız öğrencilerle karşılaştırıldığında, erkek öğrenciler, bağımsız karar verme/hareket etme, otonom düşünceler ve davranışlar geliştirme açısından kızlara oranla avantajlı yetiştirilmektedirler. Farklılığın kaynağı, kızların sosyal, duygusal, bilişsel ve bedensel gelişimlerinin erkeklere göre daha erken yaşta başlıyor olması olabilir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre erken gelişimi, otonomiyi hedefleyen bir kimlik oluşumunu, bireyselleşmeyi ve bağlardan kurtulmayı destekliyor olabilir. Nitekim, Silberman ve Snary (1993) yaptığı çalışmalarında, kızların, erkeklerden hem beyin korteksi, hem de bilişsel-sosyal işlev bakımından iki yıl daha erken olgunlaşmasına bağlı olarak, ailenin ahlaki aşaması, sosyal sınıf ve etnik köken açısından, sonuçların, kızlar lehine olduğunu bulmuşlardır. Day ve Noets (1995) de, farklı eğitim düzeyindeki, ergen ve genç yetişkinler üzerinde, ahlaki ve dini değer yargılarının gelişimi arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, kız öğrencilerin ahlaki yargı ölçümlerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Armon ve Dawson (1997), White ve Richard (1999), Kaya (1993) ve Hatunoğlu (2003) ve farklı öğrenci grupları üzerinde yaptıkları çalışmalarında, kızların Ahlaki yargı yeteneği puanlarının, erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular, araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Birçok kültürde, kızlar, daha çok kabul edici, karar verirken, başkalarının yargılarını daha fazla dikkate alıcı olarak yetiştirilmektedir. Bu da, onları, insan ilişkilerine daha fazla önem veren bireyler haline getirmekte ve erkeklere oranla, kişiler arası ilişkilerde, empatiyi daha fazla kurabilmelerine neden teşkil edebilmektedir. Bunun sonucunda da, ahlaki kararlar verirken, sadece kendilerini veya içinde bulundukları grubu değil, daha genel çerçevede başkalarını da düşünmektedirler. Bu araştırmada elde edilen cinsiyet farkı ile ilgili bulguyu, bu açıdan da değerlendirmek mümkündür. Nitekim, Kohlberg (1984), rol alma yeteneğinin ahlaki evreler boyunca bireyin ilerlemesini sağlayan mekanizma olduğunu kabul eder ve rol almanın, daha üst bir ahlaki evreye geçmek için ön koşul olduğunu savunur (Akt: De May ve Schulze, 1996). Kohlberg'e (1984) göre, rol alma düzeyi, mantıksal ve bilişsel düzey ile ahlak düzeyi arasında bir köprüdür. Başkalarının perspektif ve rollerini üstlenme, ahlak gelişimi için çok önemli, destekleyici ve gelişmeyi uyarıcı yaşantılardır. Gilligan (1984) da, kız çocuklarının çocukluktaki gelişim özelliklerinin, sosyal bağlara ilişkin yaşantıların kaynaşmasını ve benlik oluşum sürecinde empatiyi desteklediğini ileri sürmüştür.

Geleneksel kesimde, erkek çocuklara, soyu sürdürme, baba ocağını devam ettirme gibi değerler yüklenilmesi nedeniyle aileler, çocukların, kendi değerlerinden çok farklı olan değerleri benimsemelerini, onların içinde kaybolmasını istemeyerek, bazen baskı ile belli değerleri, çocuklarına aşılamayı hedeflemektedirler. Bu durum, erkeklerin kendi değer sistemlerini sorgulamalarına, eleştirmelerine ve yeniden yapılandırmalarına engel teşkil ederek, daha kurallara bağımlı yetişmelerine neden olabilmekte ve bu da onların, ahlaki bakımdan üst düzeye geçişini olanaksız kılabilmektedir. Ayrıca bu durum, erkeklerin, neyin doğru, neyin yanlış olduğu konusundaki değer oryantasyonlarının belirsizleşmesine, böylece kimlik ve kendine güven problemi yaşamalarına da neden olabilmektedir. Nitekim, Kohlberg (1974; 1986), ahlak gelişimi konusunun, dışarıdan baskı ile belli değerlerin aktarılması ile öğretilecek bir süreç değil, çocukların ya da gençlerin bizzat kendi deneyimlerini sorgulamaları, düşünüp taşınmaları, farklı görüş ve problemlerle yüzleşip bunları tartışmaları ile gelişecek, öncelikle bilişsel bir yetenek ve bilinç düzeyi olduğunu belirtmiştir. Ahlak, baskı ve zorlanma ile kazandırılamaz. Öğrenilebilir, ancak öğretilemez. Baskı ve zorlanmanın olduğu ortamlarda ahlak gelişiminin yavaşladığı, hatta durduğu bilinmektedir.

Yaş faktörüne göre, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanı ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde, "yaş"ın Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını etkilemediği görülmektedir (Bkz. Tablo 8). Daha genç yaşlardaki öğrencilerin, daha ileri yaştakilere göre, ergenlik karmaşısını atlatamamaları, kişiliklerinin ve davranışlarının tam olarak belirginleşmemesi ve topluma dönük düşünce yapılarını henüz geliştirememiş olmaları vb. nedenlerden dolayı, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına göre "geleneksel" gruba gireceği düşünülmüştü. Ancak, elde edilen verilerin analizi sonucunda, bunun doğrulanmadığı görülmüştür.

Bu araştırmada, örnekleme giren öğrencilerin çoğunluğu 18-23 yaşları arasındadır. Bu öğrenciler, ergenliğin son dönemini, yani aynı dönemi yaşamaktadırlar. Her dönemin, kendine özgü gelişim görevleri ve ortak davranış özellikleri vardır. Bu durum, çoğunluğunun aynı dönemi yaşadığı üniversite öğrencilerinin, yaşlarına göre ahlaki yargı yetenekleri puanları arasında önemli bir fark görülmemesine neden olabilir.

İlgili literatür incelendiğinde; Rest (1979), araştırmalarda elde edilen bulgularda, yaşın öğrenci gruplarında DIT ile ilişkisinin olduğunu, ancak yetişkin gruplarında bu ilişkinin görülmediğini belirtmiştir. Kaya (1993) ve Cesur (1997), üniversite öğrencilerinin ahlaki yargılarını inceledikleri çalışmalarında elde ettikleri bulgularında,

örneklem grubunun, yaş açısından homojen olması ve aynı dönemi yaşamaları özelliklerinden dolayı, ahlaki yargı puanları ile yaş arasında anlamlı farklılıklar olmadığını saptamışlardır. White ve Richard (1999), yaşları 18 ile 51 arasında değişen bir örneklem grubu üzerinde yaptıkları çalışmalarında, yaş'ın ahlaki gelişime etkisi olmadığını bulmuşlardır. Çileli (1981)'nin lise öğrencilerin ahlaki yargılarını incelediği çalışmasında da, ahlaki yargı puanları ile yaş arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Nitekim Labrot, soyut kavramlarla düşünebilme yeteneği ile ergenin, güncel verileri aşan dizgeler ve kuramlar geliştirdiğini, ancak, 17-18 yaşından itibaren, bir yandan toplumsal değerleri giderek artan bir kabul etme yönünde ağır ve istikrarlı bir dizge oluşturmaya varan bir yapılaştırma yönünden, ağır ve düzenli bir evrim gözlendiğini, bu evrimin de, bundan sonra çok az değişecek bir dünya görüşüne ulaşacağını ifade etmiştir (Akt. Temel ve Aksoy, 2001).

"Yaş"ın ahlaki mantık yürütmede, belirleyici faktör olduğunu ortaya koymuş bazı çalışmalarda bulunmaktadır. White (1988) yaptığı çalışmasında, yaşı ileri olan fakülte mezunlarının, genç olanlara nazaran daha ileri ahlaki mantık yürütmede bulunduklarını ileri sürmüştür. White (1975), yaptığı diğer bir çalışmasında da, yaş seviyeleri ile ahlaki yargı arasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Turiel, Edwars ve Kohlberg (1978) de, yaşları 10 ile 25 arasında değişen, toplam 113 Türk üzerinde Kohlberg'in Ahlaki İkilem Anketini (MMS) uyguladıkları çalışmalarında, yaş arttıkça, ahlaki yargı evrelerinin yükseldiğini bulmuşlardır. Armon ve Dawson (1997) da, yaptıkları çalışmalarında, benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Fakültelere göre öğrencilerin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları incelendiğinde, elde edilen bulgular, Fakülte değişkeninin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını etkilemediğini göstermektedir (Bkz. Tablo 8). Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin, Gelişim Psikolojisi, Felsefe, Rehberlik gibi formasyon derslerini almaları, birey haklarına öncelik tanıyan değer, tutum ve uygulamaları öğrenmeleri, bu nedenle de hak-haksızlık, adalet, eşitlik, baskı, zorlama, özgür seçim hakları konusunda bilinç ve duyarlılık kazanmaları, diğer fakülte öğrencilerine göre daha olasıdır. Ayrıca bu derslerin, kişilerarası ilişkilerde duyarlılığı, empatiyi, otonom tutumları, perspektif alma ve sorumluluk üstlenmeyi destekleyeceği düşüncesiyle, Eğitim Fakültesindeki okuyan öğrencilerin, diğer fakültelerde okuyan öğrencilere göre, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanında olumlu yönden etkileneceği düşünülmüştü. Ancak, araştırma sonucunda bu beklentinin desteklenmediği görülmüştür.

Fakülte değişkeninin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını etkilememesi, bu fakültelere öğrencilerin, benzer kaynaklardan gelmeleri, homojen olmaları ve aynı gelişim dönemini yaşıyor olmaları ile açıklanılabilir. Ayrıca, İnönü Üniversitesinin bir kampüs üniversitesi olması ve farklı fakülteden öğrencilerin, birbirleri ile etkileşimlerinin kolay olması, farkın olmamasının diğer bir nedeni olabilir.

Kaya (1993) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, fakültelere göre ahlaki yargı puanları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu bulgu ile, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar tutarlılık göstermektedir.

Anne-babaların öğrenim durumlarına göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanı ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde, annesi "okuryazar veya ilkokul mezunu"olan öğrencilerin, okuryazar olmayanlar ile ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanlara göre, daha geleneksel olduğu bulunmuştur (Bkz Tablo 8). Anne-babalarının öğrenim durumu düşük olan öğrencilerin, anne-babalarının öğrenim durumu yüksek olan öğrencilere göre, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına göre daha geleneksel olacağı varsayılmıştı. Çocukluk döneminde anne-babanın öğrenim durumunun, çocuklarıyla kuracağı ilişkiyi, onlara kazandıracağı davranış kalıplarını, tutum ve inançlarını, kişilik özelliklerini etkileyeceği görüşünden yola çıkılarak, bu problem oluşturulmuştur.

Eğitim, bireylere, olaylara daha geniş açıdan bakmayı, sorunların çözümünde, bilinen yolların ötesinde, başka çözüm yollarının olabileceğini öğretir. Bireyler, eğitimle, kendi değerlerinin ötesinde, farklı değerlerin bulunabileceğini, olaylara farklı açılardan yaklaşılabileceğini öğrenir. Eğitim düzeyi düşük anne-babaların, farklı değer ve kültürleri öğrenme ve bilme olasılıkları da düşük olacaktır. Bu anne- babalar, çocuklarına kendi değerlerini aktaracakları için, onların da benzer yargıları öğrenmelerine ve sürdürmelerine neden olabilirler. Anne-babanın ahlaki yargılarından etkilenen çocuk, bu nedenlerle daha düşük eğitim almış anne-babanın yargılarını öğrenecektir. Nitekim bu sonuç, gençlerin, kendi değer yargılarını yapılandırmalarına, farklı görüş ve perspektifleri incelemelerine engel teşkil ederek, ahlaki yargıda üst düzeyde gelişmeyi olanaksız kılacaktır. Ayrıca, çocukların, ahlaki ilkeleri benimserken ilk ve en önemli modelleri, çoğunlukla anne-babalarıdır. Çocuklar, hem genel bir takım tutumları, hem de özel bazı davranımları ve sorunlarla baş etmeyi anne-babayı gözleyerek öğrenirler. Ahlaki yargılar da, çocuklar için çözmeleri gereken problemlerdir. Çocuklar, anne-babalarından öğrendikleri baş etme stratejilerini, karşılaştıkları ahlaki problemler için de kullanacaklardır. Eğitim düzeyi daha yüksek olan anne-babanın, ahlaki ikilemlerle karşılaştığında, onlarla nasıl baş edebileceği

konusunda çocuklarına daha etkili stratejiler öğretebileceği düşünülebilir. Ayrıca, eğitim düzeyi daha yüksek olan anne-baba hem daha zengin uyarıcıları olan bir çevre yaratacak, hem de çocuklarına olayları değerlendirmede daha geniş açıdan bakmayı öğretebilecektir.

İlgili literatür incelendiğinde, ahlaki akıl yürütme üzerinde model almanın etkisini inceledikleri çalışmalarında, ahlaki akıl yürütmenin, modelin statüsüne bağlı olarak sistemli bir biçimde değiştiğini bulmuşlardır (Nurcine ve Snyder 1983).

White ve arkadaşları'nın (2004), yaptıkları çalışmalarında, her iki ebeveyn ahlaki özelliklerinin, ergenin ahlaki özelliklerinin en önemli tahmin edicisi olarak bulunmuştur. Anne-babanın, çocukla ilişkisi üzerine yapılmış birçok araştırma ve yazılı birçok kaynak vardır. Bu araştırmalarda vurgulanan genel fikire göre, ebeveynin, özellikle annenin çocukla olan etkileşimi, çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel ve ahlaki gelişiminin ve kişiliğinin ortaya çıkmasının yapı taşlarını oluşturmaktadır. Speicher (1992), yaptığı çalışmasında, ergenlerin ahlaki yargılarının, aile ilişkileri ile oldukça tutarlı olduğunu bulmuştur. Diğer bir çalışmada, Spinrad ve Losaya (1999), ebeveynlerin duygu ve cesaretlendirmelerinin, çocukların ahlaki gelişime katkısı olduğunu bulmuşlardır.

Yapılan başka bir çalışmanın sonucu, bu araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Fodor (1969), anneleri lise mezunu olan çocukların ahlaki yargılarının, diğerlerine oranla anlamlı bir fark gösterdiğini bulmuştur. Koca (1987), annenin eğitim durumu değişkeni açısından, Tanrı cezasına olan inanç ile haklı-haksız kavramları; gerçeğin abartılması – bencil yalan ikilemi ile yapılan yargılar arasında anlamlı bir fark bulmuştur.

Mezun olanan Lise türüne göre, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanı ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde, "Lise türü"'nün Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını etkilemediği görülmektedir (Bkz. Tablo 8). Anadolu-Fen-Anadolu Öğretmen Lisesi ve Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu olan öğrencilerin, yüksek akademik başarı ve seçme sınavı sonucunda, bu liselere yerleştirilmesi gerekçesiyle, Genel lise mezunu öğrencilerinin, Anadolu-Fen-Anadolu Öğretmen Lisesi veYabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu olan öğrencilere göre, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanında "geleneksel" gruba dahil olmada daha dezavantajlı olarak düşünülmüştü. Ancak, araştırma sonucunda, bu problemin desteklenmediği görülmüştür.

Kaya (1991), üniversite öğrencilerinin, ahlaki yargı yeteneklerini, bazı değişkenler açısından karşılaştırdığı çalışmasında, öğrencilerin mezun oldukları liselere

göre, Ahlaki Yargı Düzeyleri Puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çileli'nin (1981), Londra'da iki farklı lise öğrenci grubu üzerinde yaptığı araştırma bulgularında da, benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu bulgular, araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin, yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim birimleri karşılaştırıldığında, farklı "yerleşim birimleri"'nin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını etkilemediği görülmektedir (Bkz Tablo 8). Yaşamlarının büyük bir bölümünü köy-kasaba-ilçe ve küçük şehirlerde geçiren öğrencilerin, yaşamlarının çoğunluğunu büyük şehirde geçiren öğrencilere göre , Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına göre, daha geleneksel olacakları düşünülmüştü. Köy, kasaba, kent gibi farklı toplumsal çevreler bireylerin, duygusal, sosyal, ahlaki ve kişilik gelişiminde yapılandırıcı etkenlerdir. Büyük şehirlerde daha çok yaşantı geçiren öğrencilerin, köy, kasaba ve ilçedekilerine göre, daha fazla sosyo-ekonomik ve kültürel uyarıcılara sahip olmaları, çok çeşitli olay ve insanlarla etkileşim içinde bulunmaları nedenleriyle, Ahlaki Yargı Yeteneği bakımından daha avantajlı görünmektedirler. Ancak, elde edilen verilerin analizi sonucunda, bunun doğrulanmadığı görülmüştür.

Bu araştırmada, örneklem grubunu oluşturan öğrenci grubunun büyük çoğunluğu (506 kişi), yaşamlarının büyük bir bölümünü küçük ve büyük şehirlerde geçirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak, örnekleme giren öğrencilerin, sosyo-ekonomik durumu ile ilgili bilgiler bulunmamaktadır. Yerleşim birimlerinin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarda etkili olmaması, öğrencilerin benzer sosyo-ekonomik ortamlardan gelmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Rest (1979), yurt dışında yapılan araştırmaların, Değerlerin Belirlenmesi Testi ile yerleşim birimleri arasında, önemli ilişkiler olmadığını ifade etmiştir. Kaya (1993) da, yaptığı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin, ahlaki yargı yetenekleri ile yerleşim birimleri arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Bu bulgu, araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine göre, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanı ile ilgili elde edilen bulgulara bakıldığında, kendini gerçekleştirme düzeyi puanları düşük olan öğrencilerin, yüksek olanlara göre, daha geleneksel olduğu bulunmuştur (Bkz Tablo 8). Bu konudaki problem kurulurken, yüksek kendini gerçekleştirme düzeyinde olan öğrencilerin, sorumluluk alma, problem merkezli olma, kişisel prensip ve idealleri doğrultusunda davranma, kişilerarası ilişkilere girebilme, bağımsız karar verebilme, demokratik ve otonom kişilik yapısına sahip olma, dürüst, güvenilir olma, eleştirel

düşünme, başkalarına ve onların yaşamlarına saygı duyma, sempati-empati gibi şevkat duygularını geliştirmiş olma, derin ve gerçekçi düşünebilme, birey haklarına öncelik tanıyan değer ve tutumlara öncelik verme, hak-haksızlık, adalet, eşitlik, özgür seçim hakları konusunda kişisel prensipleri doğrultusunda davranma ve kendi iç duyuşlarına uygun değer yargılarına göre yaşama gibi özelliklerinin, benzer şekilde ahlaki gelişimde ileri aşamalara ulaşmış bireylerin özellikleriyle örtüşmesi; onların, düşük kendini gerçekleştirme düzeyinde olan öğrencilere göre Ahlaki Yargı Yeteneği Puanında geleneksel ötesi kategoride yer almada daha avantajlı olduğunu göstermiştir.

Maqsud ve Rouhoni (1990), Daniels, Doharty, Cotsini, Sulliven ve Quarter gibi bazı araştırmacılar, özgüven, yaratıcılık, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme gibi kişilik özelliklerinin, ahlaki olgunlukla ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Kim ve arkadaşları (2003), bireylerin "diğerlerine" karşı "kendilerine" odaklanmasındaki farklılık ve benzerlikleri, üç boyut açısından ele alarak açıklamaya çalıştıkları araştırmalarında, bu üç boyutun, örneklem grubunun ifade ettikleri iyi durumlar (örneğin, kendini gerçekleştirme, yaşamsallık, mutluluk, kaygı ve fiziksel görünüm gibi) bakımından da birbirleriyle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, Haymes ve diğ.'nin (1984), Maslow'un İhtiyaçlar hiyerarşisi ve özgeci davranışlar ile ahlaki akıl yürütme arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, ahlaki akıl yürütme ile, özgeci davranışlar ve arzu ile ilgili istekler arasında oldukça yüksek bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, araştırmanın ilgili bulgusunu destekler niteliktedir.

Uyum, genellikle, bireyin çevresi ile sağlıklı iletişim kurması ve bunu geliştirip, sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1993). Benzer biçimde, kendini gerçekleştirmiş bireyler de, çevresi ile dengeli ve sağlıklı ilişkiler kurabilen ve sürdürebilen insanlar olduklarından, uyum ile kendini gerçekleştirmeyi ilişkilendirilebiliriz. Kaya (1993), elde ettiği bulgularında, genel uyum düzeyine göre öğrencilerin, ahlaki yargı puanları arasında önemli bir fark olduğunu bulmuştur. Elde edilen bu bulgu da, araştırmadan elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir.

5.2. KYE'nin Zamanı İyi Kullanma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Bu araştırmanın ikinci problemi, **"Kişisel Yönelim Envarteri'nin Zamanı İyi Kullanma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına göre öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"** şeklinde ifade edilmiştir. Bu konudaki problem kurulurken, zamanı iyi kullanma düzeyi puanları yüksek olan öğrencilerin, yeni yaşantılara ve değişmelere açık olabilmesi, algı ve inançlarının, sürekli akan bir yapıda olması ve kendi değer yargılarına uygun bir yaşam sürdürmeleri gibi özelliklerinin, ahlaki gelişim aşamalarında son evrelere ulaşan bireylerin özellikleriyle benzerlik göstereceği düşüncesiyle, zamanı iyi kullanma düzeylerine göre ahlaki yargı yeteneği puanları arasında anlamlı farkın olacağı düşünülmüştü. Bu konuda elde edilen bulgu, öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Zamanı İyi Kullanma Düzeylerine göre farkın anlamlı olduğunu göstermiştir (Bkz Tablo 9).

Ancak, literatür taramasında, bu probleme ilişkin herhangi bir çalışma sonucuna rastlanılmamıştır.

5.3. KYE'nin Desteği İçten Alma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına Göre Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Bu araştırmanın üçüncü problemi, **""Kişisel Yönelim Envarteri'nin Desteği İçten Alma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına göre öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"** şeklinde ifade edilmiştir. Bu konudaki problem kurulurken, desteği içten alma düzeyi puanları yüksek olan öğrencilerin, dış çevreye mümkün olduğu kadar az bağımlı olabilme, kişisel prensip ve idealler doğrultusunda davranma, kendi değer yargılarına uygun yaşam sürdürme, başkalarının hak ve ayrıcalıklarına saygı gösterme, demokratik ve otonom kişilik yapısına sahip olma, derin ve gerçekçi düşünebilme, dürüst, güvenilir olma, eleştirel düşünebilme, empati-sempati duygularını geliştirmiş olma gibi özelliklerinin, ahlaki gelişim aşamalarında son evrelere ulaşan bireylerin özellikleriyle benzerlik göstermesi düşüncesiyle, desteği içten alma düzeylerine göre ahlaki yargı yeteneği puanları arasında anlamlı farkın olacağı düşünülmüştü. Bu konuda elde edilen bulgu,

öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarının, Desteği İçten Alma Düzeylerine göre farkın anlamlı olduğunu göstermiştir (Bkz Tablo 10).

Literatür taramasında, bu probleme ilişkin bir çalışma sonucuna rastlanılmamıştır. Ancak, kontrol odağı ve yükleme biçimi ile kendini gerçekleştirmenin alt boyutlarından olan, "desteği içten alma" düzeyi ilişkilendirilebilir.

Kontrol odağı; bireylerin iyi ya da kötü, kendisini etkileyen olayları, kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları ya da şans, kader, talih ve güçlü başkaları gibi kendi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimidir (Rotter, 1966). Yükleme; insanların karşı karşıya kaldıkları durum ve olayları, kendi ve kendi dışındaki faktörlere bağlamasıdır (Bacanlı, 2004). Benzer biçimde, desteği içten alma düzeyi de, bireylerin, karşı karşıya kaldıkları durum ve olaylarda, dış güçlere göre değil, içsel değerlere göre davranmasını ifade etmektedir. Kontrol odağı ve ahlakı yargının karşılaştırıldığı çalışmalar incelendiğinde, Bloomberg (1974), içten denetimli deneklerin, anlamlı olarak altıncı evre düşüncesini temsil eden maddeleri daha çok tercih ettiklerini bulmuştur. Bloomberg ve Soneson (1976), da yaptıkları çalışmalarında, benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yükleme biçimi ile ahlaki yargının karşılaştırıldığı araştırma bulguları incelendiğinde, Biggs ve Barnett (1981), düşük ahlaki gelişim düzeyinde bulunan üniversite öğrencilerinin, kendilerinin sorumluluğunda olan durumları, daha fazla dışsal nedenlere atfettiklerini; yüksek ahlaki gelişim düzeyinde bulunanların ise, daha fazla içsel yükleme yaptıklarını bulmuşlardır. Farklı çalışmalardan elde edilen bu bulgular, bu sonucu destekler niteliktedir.

5.4. Üniversite Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Bu araştırmanın dördüncü problemi, **"Üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"** şeklinde ifade edilmiştir. Ancak, elde edilen verilerin analizi sonucunda, bunun doğrulanmadığı görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur (Bkz. Tablo 11).

Bu problem kurulurken, üniversite dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin, birinci sınıfta okuyanlara göre, genel olarak yaş ve eğitim bakımından daha ileri seviyelerde olmasına paralel olarak, daha üst düzey ahlaki mantık yürütme aşamalarında

bulunacakları düşünülmüştü. Üniversiteler, bireylerin benliğini geliştirdiği, bağımsızlığını artırdığı, var olan görüş ve perspektiflerini genişlettiği, bizzat kendi deneyimlerini sorguladığı, otonom tutumların ve sorumluluk almalarının desteklendiği ve farklı görüş ve problemlerle yüzleşip bunları kritik edebilmeyi sağlayıcı eğitim kurumlarıdır. Bu gelişim ve değişimler, bireylerde zamana bağlı olarak ve eğitim süreci içinde olabileceğinden; üniversite dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin, birinci sınıfta okuyan öğrencilere göre, daha yüksek Ahlaki Yargı Yeteneği puanlarına sahip olabilecekleri beklenmişti. Ancak, araştırma sonucunda, bu problemin desteklenmediği görülmüştür.

İlgili araştırmalar incelendiğinde; araştırmada elde edilen bu bulguyu destekler bazı çalışmalar bulunmaktadır. White ve Richard (1999), Cesur (1997), Hatunoğlu (2003) araştırmalarında, eğitimin, ahlaki gelişime etkisi olmadığını bulmuşlardır. Yapılan diğer araştırmalarda ise, De Casterle ve Janssen (1996), Al-Ansari (2002), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmalarında, eğitimin, ahlaki karar verme puanları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Armon ve Dawson (1997) da, yaptıkları boylamsal-kesitsel çalışmalarında, benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Good ve Cartwright (1998), üniversite birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin, ahlaki yargı gelişimlerini, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile karşılaştırdığında, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin ahlaki yargı gelişiminin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Patenaude (2003), tıp öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, akıl yürütmedeki evrimsel değişimlerini incelediği çalışmasında, sınıf düzeyi artıkça, öğrencilerin üçüncü ve dördüncü evreye ulaştığını bulmuştur. Bu bulgular ise, araştırma sonucunu desteklememektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmalardan elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuç ve sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmada, "ahlakı" bilişsel bir yargı yeteneği ve bilinç düzeyi olarak tanımlayan Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramına dayanarak, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri, bunları etkileyen faktörler ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeyleri arasında fark olup olmadığının, karşılaştırılmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda yapılan incelemeler sonucunda, elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin "Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını" etkileyen faktörlere bakıldığında, çeşitli faktörler arasından, "annenin okuryazar veya ilkokul mezunu olması", Kendini Gerçekleştirme Puanında "düşük" kategoride bulunma ve "erkekler"in Ahlaki Yargı Yeteneği Puanında "geleneksel" gruba girmede risk faktörleri olduğu,

2. KYE'nin, Zamanı İyi Kullanma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına göre öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu, bu farkın da, zamanı iyi kullanma düzeyi "yüksek" olanlar lehine olduğu,

3. KYE'nin, Desteği İçten Alma Düzeyi Alt Ölçeği Puanlarına göre öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu, bu farkın da, desteği içten alma düzeyi "yüksek" olanlar lehine olduğu,

4. Üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, Ahlaki Yargı Yeteneği Puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Bu araştırmada yukarıda belirtilen sonuçlara dayanılarak şu öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin "Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarını" etkileyen faktörlere bakıldığında, " annenin okuryazar veya ilkokul mezunu olması", Kendini Gerçekleştirme Puanında "düşük" kategoride bulunma, Ahlaki Yargı Yeteneği

Puanında "geleneksel" gruba girmede, risk faktörleri olarak bulunmuştur. Bu bulgu çerçevesinde, annenin eğitim düzeyinin yükseltilmesi, bireylerin daha üst düzeyde ahlaki yargıda bulunmalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca, ailede ve okulda çocuğa sorgulayan, eleştiren, hakkını arayan, sorumluluk almayı ve araştırmayı geliştiren bir eğitim verilmesi, onların kendilerini gerçekleştirme düzeylerinin artmasına yol açacaktır.

2. Okulda, bireyin gelişimini hedefleyen, varolan potansiyellerini açığa çıkaran, insan yapısına, doğasına ve bireye dönük eğitim ve ahlak eğitimi verilmesi, onların kendilerini gerçekleştirme düzeylerini artırabileceği gibi, daha üst düzey ahlaki yargılarda bulunmalarına yardımcı olacaktır.

3. Okul içinde ve ailede, erkek çocukları girişimciliğe, otonom olmaya, kendi kararlarını oluşturmaya, yaşama planlarını yapmaya daha fazla teşvik edilmelidir.

4. Sınıfta, okulda, okulun bulunduğu semtte, toplumda, kültürde, dünyada yaşanan somut problemler üzerinde tartışılmalı ve bu problemler, eğitim malzemesi olarak kullanılmamalıdır. Problemlerin tartışılmasında, çatışan değerler ve ahlaki ikilemler üzerinde düşünmek, müzakere etmek, farklı görüşleri ve gerekçeleri dinlemek, anlamak desteklenmelidir.

5. Öğretmenlerin eğitiminde, yukarıdaki maddelerde söz edilen tutum ve yaklaşımlar benimsenmeli ve bunların arkasında yatan kuramlar tanıtılmalı, mevcut öğretmenlere bu doğrultuda hizmet-içi eğitim verilmelidir.

6. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar (rehber öğretmenler), öğrenciler ve öğretmenlerle yapacakları psikolojik danışma gruplarında, farklı görüşlere tahammül etme, hoşgörü ve empatinin gelişmesini destekleyerek, ahlak gelişimine de katkıda bulunabilirler.

Yeni araştırmalar için öneriler:

1. Ahlak gelişimi ve eğitimi konusunda, farklı değişkenleri inceleyen daha fazla kuramsal ve uygulamalı, karşılaştırılmalı araştırmalar yapılmalıdır.

2. Ahlak gelişimini etkileyen, kültürel boyutların araştırılmasına devam edilmelidir.

3. Ahlak gelişimi ile aile yapısı, otoriter ve demokratik tutumlar, denetim odağı, empati, politik tercih, din ve dini gelişim gibi değişkenlerin ilişkisi araştırılmaya devam edilmelidir.

4. Ahlak gelişiminin, kişiliğin diğer boyutları ile ilişkileri incelenmelidir

5. “Grupla psikolojik danışma” ve “Ahlak eğitimi” programlarının, yaratıcı dramanın, ahlak eğitimine katkısı deneysel modellerle araştırılmalıdır.

6. Lise gençliği, öğretmenler, çeşitli meslek grupları ve toplumun diğer kesimleri üzerinde karşılaştırılmalı araştırmalar yapılmalıdır.

7. Değerlerin Belirlenmesi Testi’nin uygulama ve puanlama güçlüğü nedenlerinden dolayı, Türk kültürüne uygun yeni bir ahlaki yargılar ölçeği geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

ADAMS, J. F. (1995) *"Ergenliği Anlamak."* *Ankara:* İmge Kitapevi.

AnaBritannica. (2000). Cilt 1, S. 213. *İstanbul:* Ana Yayıncılık A.Ş.

AKARSU, B. (1975).*"Felsefe Terimleri Sözlüğü." Ankara:* Türk Kurumu Yayınları.

AKBAŞ, A. (1989). "Ergenlerin Kendini Gerçekleştirme Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörler." *(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara:* Hacettepe Üniversitesi.

AKKOYUN, F. (1987). "Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı**."** *Psikoloji Dergisi,* Cilt 6, Sayı 21, *Ankara.*

---------- (1988). "Kendini Gerçekleştirme ve Kaygı." *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *Ankara:* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 21 (1-2): 81-91.

---------- (1989) "Danışma Psikolojisinin Yükseköğretimde Sorumluluğu" *Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Toplantısı: 20-28 Mayıs, 1987, Ankara:* A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 161, S. 57-65.

ALAYLIOĞLU, R.; OĞUZKAN, A. F. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü. İstanbul:* İnkılap ve Aka Kitapevi.

AL-ANSARİ, EISSA, M. (2002). "Effects of Gender Education on the Moral Reasoning of Kuwait University Students*." Social Behavior and Personality: An Internationel Journal, Vol. 30(1),* 75-82.

ALTINTAŞ, E.; GÜLTEKİN, M. (2003). *Psikolojik Danışma Kuramları***.** *İstanbul:* Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

WOOLFOLK, A. E. (1993). *Educationel Psychology***.** Fith Eddition. Allyn and Bacon, *Boston.*

ARMON, C. ; DAWSON, T. L. (1997). "Developmental Trajectories in Moral Reasoning Across the Life Span." *Journal of Moral Education. Vol. 26(4),* 433- 454.

ATKINSON, R. L.; R. C. ATKINSON; E. R. HILGARD (1999). *Psikolojiye Giriş.* (Çev: Yavuz Alogan), *Ankara:* Arkadaş Yayınları.

AYDIN, M. (1993). *Eğitim Yönetimi***.** *Ankara:* Hatiboğlu Yayınevi.

BACANLI, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme.* Baskı, *Ankara:* Nobel Yayıncılık.

BAKIRCIOĞLU, R. (2000). *İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma,* 5. Baskı, *Ankara:* Anı Yayıncılık.

BANDURA, A. (1976). *Social Leerning Theory.N.J.:* Englewood Cliffs, Prentice Hall.

BARNETTE, N**.** (1989). "Effects of a Growth Group on Counseling Students Self-Actualization." *Journal- for- Specialist in Group Work, Vol. 14(4),* 202-210.

BAŞARAN; İ. E. (1996). *Eğitim Psikolojisi.* 5. Baskı, *Ankara:* Gül Yayınevi.

BAYMUR, F. (1994). *Genel Psikoloji***.** 11. Baskı, *İstanbul:* İnkilap Kitapevi.

BETZ, E. L. (1982). "Need Fulfillment in the Career Development of Women." *Journal of Vocational Behavior***,** 53-66.

BİLGE, F. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Edt: Binnur, Yeşilyaprak, 7. Baskı. *Ankara:* Pegem Yayıncılık.

BARONE, T. N. (2004). "Moral Dimensions of Teacher-Student Interactions in Malaysions Secondory Schools." *Journal of Moral Education; 33(2),* 179-199.

BIGGS, D. A.; SCHOMBERG, S.F.; BROWN, J. (1977). "Moral Judgement Development of Freshmen and Their Precollage Experiences." *Research in Higher Education, Vol. 7(4)*, 329-339.

BIGGS, D. A.; BARNETT, R. (1981). "Moral Judgement Development - of College.

BLOOMBERG, M. (1974). "On the Relationship Between Internal-External Control and Morality." *Psychological Reports, 35,* 1077-1078.

BLOOMBERG, M.; SONESON, S. (1976). "The Effects of Locus of Control and Field Indepence on Moral Reasoning. *"The Jornal of Genetic Psychology, 128,* 59-66.

BORE, M.; MUMRA; D.; KERRIDGE; L.; POWIS, D. (2005). "Selection of Medical Students According to their Moral Orıentatıon." *Medical Education, Vol. 39(3),* 266-275.

BOYDEN, J. (2003). "Moral Development of Child Soldiers: What Do Adults Have to Fear*?" Peace and Conflict; Vol. 9(4),* 343-363.

BOYES, M. C.; WALKER, L. C. J. (1988). Implications of Cultural Diversity for the Universality Claims of Kohlberg's Theory of Moral Reasoning. *Human Development, Vol. 31,* 44-59.

BUDAK, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü. Ankara:* Bilim ve Sanat Yayınları.

BUSCH, N. B. (2004). "Comparisons of Moral Reasoning Levels Between Battered Woman." *Journal of Social Work Education, Vol. 40(1),* 57-71.

BUTTELL, F. P. (2003). "Exploring the Relevance of Moral Development as a Treatment Issue in Batterer Intervention." *Social Work Researck, 27(4),* 232-241.

CAN, G. (2002). "Kişilik Gelişimi." *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Edt. Yeşilyaprak, *Ankara:* Pegem Yayıncılık.

CARES, R. C.; BLACKBURN, R. T. (1978). "Faculty Self-Actualization: Factors Affecting Career Success." *Research in Higher Education, Vol. 9(2),* 123-136.

CARPENDALE, J. I. M. (2000). "Kohlberg and Piaget on Stages and Moral Reasoning." *Developmental Review,20***,** 181-205.

CASSEL, R. ; REIGER, R. C. (2000). "New Third Farce Psychology Promises to Reduce the Growing Prison." *Population Through Student- Centered High Schools." Education, Vol. 121(1),* 34-38.

CENGİZ, A. (1996). "Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Orta Öğretim Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Kişisel Yönelimlerinin Karşılaştırılması." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir:* Dokuz Eylül Üniversitesi.

CESUR, S. (1997). "The Relationship Between Cognitive and Moral Development." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul:* Bogaziçi Üniversitesi.

CHRİSTALL, L.; REYMON, S. D. (1976). "Relationship of Sex Role Stereo Types and Self Actualization." *Psychological Reports*, 39.

COLLINSON, V. (2001). "Intellectual, Social and Moral Development: Why Technology Cannot Replace Teachers." *High School Journal; Vol. 85(1),* 35-44.

COMMER, R. J. (1996). *Fundamentals of Abnormal Psychology*. New York: W.H. Freeman and Company.

COREY, G. (1982). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy.* Second Edition, Brooks/ Cole Publishing Company. Monterey, *California.*

CRAIN, W. (1992). *Theories of Development: Conceps and Applications***.** Third Edition., *New Jersey:* Prentice- Hall S. 40.

CROWN, J.; HEATHERIGTON, I. (1989). "The Cost of Winning The Role of Gender in Moral Reasoning and Judggments Abaut Competitive Athletic Encovnters." *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 281-289.

CÜCELOĞLU, D. (1993). *İnsan ve Davranışı*. 4. Baskı, *İstanbul:* Remzi Kitapevi.

CRAFT, A. (1994). "Five and Six Year-old' Views on Friendship." *Educational Studies Carfax Publishing, Vol. 20(2)***,** 181-195.

CZYZOWSKA, D.; NIEMCZYNSKI, A. (1996). "Universality of Socio-Moral Development: A Cross-Sectional Study in Poland." *Journal of Moral Education, Vol. 25(4),* 441-455.

ÇAĞDAŞ A.; SEÇER Z. (2002) *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi.* Edt: Ramazan Arı, *Ankara:* Nobel Yayıncılık.

ÇELİK, S. (1993). "Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri ve İhtiyaçlarının Karşılanma Derecesi İle Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındak İlişki." *(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara:* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇETİNKANAT, C. (2005). "Kendini Gerçekleştirme Envanteri" *Eğitim Araştırmaları,* Sayı:20, *Ankara:* Anı Yayıncılık.

ÇİFÇİ, N. (2001). "Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması." *(Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul:* Marmara Üniversitesi.

---------- (2003). "Kohlberg'in Bilişsel Ahlak gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi." *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt/Vol.1,* Sayı:1, *İstanbul:* Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi, S. 43-73.

ÇİLELİ, M. (1981). "14-18 yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara:* Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

---------- (1986). *Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi. Ankara:* Verso Yayınları

DANIEL, H. A. (1988). "Longitudinal Study of Adolescents Socialization and Identification As" *Predictors of Adult Moral Judgment Development. Merril-Polmer Querterly, Vol. 34(3)*, 245-260.

DE CASTERLE; BERNADETTE, D.; JANSSEN, P. J. (1996). "The Relationship Between Education and Ethical Behavior of Nursing Students." *Western Journal of Nursing Research, Vol. 18(3),* 330-351.

DEHAAN, R.; HANFORD, R. (1997). "Promotıng Ethical Reasoning; Affect and Behavior Among Higt School Students: An Evaluation of**.."** *Journal of Moral Education, Vol. 26(1),* 5-21.

DE MAY, L.; SCHULZE, H. J. (1996). "Indoctrination adn Moral Reasoning: A Comparison Between Dutch and East German Students." *Journal of Moral Education, Vol. 25(3),* 309-324.

DELL, P.; JURHOVIC, G. J. (1978). " Moral Sructure and Moral Content: Their Relationship to Personality**."** *Journal of Youth and Adolescense, Vol. 7(1),* 63-72.

DERR, EdD; ALICE M**.** (2001). "How Learning Disabled Adolescent Boys Make Moral Judgments." *Journal of Learning Disabilities,* 160-163.

DEWEY, J. (1976). "Okulda Ahlak Eğitimi." (Çev: F. Oğuzkan) *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ankara:*** Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, 9 (1-4), 117.

DIENER, Ed.; HORWITZ, J.; EMMONS, R. A. (1985). "Happiness of the Very Wealthy**.***" Social Indicatiors Research, Vol. 16(3),* 263-274.

DONENBERG, G. R.; HOFFMAN, L. W. (1988). "Gender Differences in Moral Development." *Sex Roles, Vol. 18(11-12)*, 701-717.

DUBIN, R.; CHAMPOUX, J. E. (1975) "Workers' Central Life Interest and Personality Characteristies." *Journal of Vocational Behavior,* 165-174.

DURMAZKUL, M. (1994). "İlkokul Öğretmenlerinin Kendilerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara:* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EFRATY, D.; SIRGY, M. J. (1990). "The Effects of Quality of Working Life (QWL) on Employee Behaviorol Responces." *Social Indicators Research, Vol. 22(1),* 31-47.

EKEBAŞ, M. (1994). "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının Cinsiyet ve Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri Açısından İncelenmesi." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara:* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ENGLER, B. (1982). *Personolity Theories: An Introduction.* (2nd, Ed.). Houghton Mifflin Company, *Boston*, S. 280-281.

ERDEN. M.; AKMAN, Y. (2000). *Gelişim ve Öğrenme-Öğretme.* 8. Baskı, *Ankara:* Arkadaş Yayınevi.

ERSOY, N. M. (1997). "Adalet Alanında Çalışan ve Bu Konuda Eğitim Görenlerin Ahlaki Gelişim Evrelerinin İncelenmesi" *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara:* A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ERTEM, F. (2002). "Üniversite Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Engel Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya:* İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

FERNS, I.; THOM, D. P. (2001). "Moral Development and South African Adolescents: Evidence Agoinst Cultural." *South African Journol of Psychology, Vol. 31(4),* 38-47.

GAGE, M.G.; CHRISTENSEN D. H. (1990) "Early Adolescents' Values About Their Pets**."** *Journal of Psychology, Vol. 124(4),* 417- 424.

GANDER, M: J.; GARDINER, J. W. (1995). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev: Onur, B.) *Ankara:* İmge Kitapevi.

GENÇTAN, E. (1993). *Psikanaliz ve Sonrası. İstanbul:* Remzi Kitapevi.

GFELINER, B. M. (1986). "Ego Development and Moral Development in Relation to Age and Grade Level During Adolescence." *Journal of Youth and Adolescence, Vol. 15(2),* 147-163.

GILLIGAN, C. (1982). *"In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development." Cambridg:* Harvard Universty Pres, *USA*.

GIYNN, M. A. (1998). "Situational and Dispositional Determinants of Manegers' Satisfaction." *Journal of Business and Psychology, Vol. 13(2),* 193-209.

GOOD, J. L.; CARTWRIGHT, C. (1998). "Development of Moral Judgement Among Undergraduate University Students." *Collage Student Journal Vol. 32(2),* 270-276.

GRATTON, C. C. (1980). "Analysis of Maslow's Need Hierarchy With Three Social Class Groups." *Social Indicator Research, Vol. 7(1-4),* 463-476.

GRAY, S. (1986). "The Relationship Betwenn self-Actualization and Leisure Statisfaction." *Soure, Psychology, A. Guarterly Journal of Human Behavior Vol. 23(1),* 6-12.

GÜNGÖR, E. (1993). *Değerler Psikolojisi.* Hollanda Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları, No: 8, *Amsterdam*.

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

GUMP, L.; BAKER, R.C. (2000). "Cultural and Gender Differences in Moral Judgements: A Study of Mexican Americans and Anglo-American." *Hispanic Journal of Behavioral Science, Vol. 22(1),* 78-93.

HANÇERLİOĞLU, O. (1982). *Felsefe Sözlüğü. İstanbul:* Remzi Kitapeviç

---------- (1988) *Ruh Bilim Sözlüğü. İstanbul*: Remzi Kitapevi.

HANNIGAN, P. S.; FOULDS, M. L. (1976. "Effects of Groups on Measured Self-Actualization." *Journal of Counseling Psychology, Vol. 23,* 58-66.

HATUNOĞLU GÜLTEKİN, A. H. K. (2003). "Farklı Ahlaki Gelişim Düzeylerinde Bulunan Üniversite Öğrencilerinin Kendilerinin ve Toplumun Ahlak Düzeylerini Değerlendirmeleri ve Psikolojik Belirti Düzeylerinin Karşılaştırılması." *(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum:* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

HAYDON, G. (2004). "Values Education: Sustaining the Ethical Enviroment." *Journal of Moral Education; Vol. 33(2),* 115-129.

HERSH, R. H; PRITCHARD, D; REIMER, J. (1979). *Promoting Moral Growth.* By Longmand Inc, *Newyork.*

HINDE, R. A. (2002). *Why Good is Good: The Source of Morality*. Routledge, *USA.*

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

HOFFMAN, E. (2001). "Psychological Testing at Work: How to Use, Interpret and Get The Most Out the Newest Testsin Personality." Learning Style, Blacklick, OH, *USA: McGrow-Hill Education Group,* 121-136.

HOYMES, M.; GREEN, L.; QUINTO, R. (1984). " Maslow's Hierarchy, Moral Development and Prosocial Behavioral Skills Within a Child Psychiatric Population." *Motivation and Emotion, Vol. 8(1),* 23-31.

ILGAR, Z. (1996). "Denetim Odağının Değer Sistemleri Ahlaki Gelişim Düzeyi ve Öz Ahlaki Değerlendirme Üzerine Etkisi." *(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum:* Atatürk Üniversitesi.

ISHIKURA, R.; TASHIRO, N. (2002). "Frustration and Fulfilment of Needs in Dissociative and Conversion Disorders." *Psyhiatry and Clinical Nevrosciences, Vol. 56,* 381-390.

İNANÇ, B.; BİLGİN, M.; ATICI, M. (2004). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi. Adana:* Nobel Kitapevi.

JI, Chang-Ho C. (2004). "Religious Orientations in Moral Development." *Journal of Psychology and Christionity, Vol. 23 (1)***,** 22-30.

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

KANT, I. (1982). *Ahlak Metafiziğin Temellendirilmesi***.** *Ankara:* Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Çev: Kuçuradi.

KARASAR, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikleri.* 5.Basım, *Ankara:* 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık, Ltd.

KARDAŞ, F. (1995). "İlköğretimin I. ve II. Kademelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Kendini Gerçekleştirme Düzeyi ve Cinsiyet ile Kendini Gerçekleştirmenin Bazı Boyutları Arasındaki İlişkiler." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum:* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KAVATHATZOPOULOS, I. (1991). "Kohlberg and Piaget: Differences and Similarities." *Journal of Moral Education, Vol. 20(1),* 47-54.

KAYA, M. (1993) "Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları." *(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Samsun:* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KEASEY, C. B. (1971). "Social Participation as a Factor in the Moral Development of Preadolescents." *Developmental Psychology, Vol. 5(2),* 216-220.

KILIÇKAYA, N. (1988). "Yurtdışı Deneyimi Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara:* Hacettepe Üniversitesi.

KILINÇ, A. (2001). "Okul Yöneticilerinin Öğrencilerin Korku, Kaygı ve Varoluşsal Sorularını Algılama Düzeyleri." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli:* Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KIM, K., T.; LEE, H. (2003). "Self-concept, Aspirations and Well-Being in South Korea and te United States." *Journal of Social Psychology, Vol. 143(3),* 27-37.

KINCAID, M. B. (1977). "Changes in Sex-role Attıtudes and Self-Actualization on of Adult Women Following a Consiousness Raising Group." *Sex Roles, Vol. 3(4),* 329-336.

KOENING, Amy L.; CICCHETTI, D.; ROGOSCH, F. A. (2004). "Moral Development. The Association Betwen Maltreatment and Young Children's Prosocial Behaviors and Transqressions." *Social Development, Vol. 13(1),* 87-106.

KOCA; G. (1987). "İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Yedi Yaşındaki Çocukların Ahlaki Yargılarını Etkileyen Bazı Faktörler." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara:* Ankara Üniversitesi.

KOHLBERG, L. (1976). "Moral Stages and Moralization. The Cognitive Developmental Appoach in Moral Development and Behavior, Theory." *Research and Social Issues* (Ed: T. Lickona), *Newyork:* Holt Rinehart and Winston. 33-47.

---------- (1984) The Psychology of Moral Development: *Essays on Moral Development Vol. 2,* San Francisco: Harper and Row. 9-35.

----------**;** Turiel, E. (1991). Moral Development and Moral Education, *Psychology and Educational Practice.* Ed: By Gerald S. Lessler, Scott, Foresman and Company, *London.* S. 24.

KOMTER, A. E. (1993). "Book Reviews." Care and Justice; Boks, *Journal of Moral Education, Vol. 22(3),* 330-333.

KOYUNCU N. (1983). "Cinsiyet Rolü Kimliği ile Ahlak Gelişimi Evrelerinin Karşılaştırılması." *(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara:* A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KREBS, D. L.; DENTON, K**.** (1997). "The Forms and Functions of Real-Life Moral Decision-Making." *Journal of Moral Education,Vol.26(2),* 131-146.

KULAKSIZOĞLU, A. (2001). *Ergenlik Psikolojisi*. 4. Basım, *İstanbul:* Remzi Kitapevi.

KURTUNES, W.; GREIF, E. B. (1974). "The Development of Moral Thought: Reiew and Evaluation of Kohlberg's Approach." *Psychological Bulletin, Vol. 81(8).* 453-470.

KUZGUN, Y. (1973). "Ana- Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, Ankara:* Hacettepe Üniversitesi Basım ve Yayım Merkezi, 5(1), 57-70.

---------- (1986) "Psikolojide İnsancı Yaklaşım." *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Ankara:* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 18(1-2): 1-17.

---------- (1995-7). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara*: ÖSYM Yayınları.

----------; BACANLI, F. (2005). *PDR'de Kullanılan Ölçekler. Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Programlar Dizisi: 1. Ankara:* Nobel Yayıncılık.

LEENDERS, I.; DANIEL, B. (2005), "Moral/non-moral Domain Shift in Young Adolescence in Relation to Delinquent Behavior." *British Journal of Developmental Psychology, Vol. 13(1),* 65-79.

LICKONA, T. (1976). "Critical Issues ın the Study of Moral Development and Behavior." (in) *Moral Development and Behavior, Research and Social Issues*. (Ed. T. Lickona), *New York:* Holt, Rinehart and Winston.

Longman Dictionary of Contemporary English (1995).International Students Edition. Pearson Education Limeted , *England.*

MAQSUD, M. ; ROUHANI, S. (1990). "Self-concept and Moral Among Batswana Adolescents." *Journal of Social Psychology, Vol. 130(6),* 130- 136.

MAY, L. L.; V. Y. Dam (1969). "Relationship of Personal Orientation Inventory to the Edwars Personal Preference Shedule." *Psychological Reports, Vol. 24***,** 834.

MCCANN; J. T.; BIAGGIO, M. K. (1989). "Sexual Satisfaction in Marriage as a Function of Life Meaning." *Archieves of Sexual Behavior, Vol. 18(1),* 59-72.

MCVICAR, P.; HERMON, A. (1985). "Assertiveness, Self-Actualization and Locus of Control in Woman." *Sex Rules, Vol. 9(4),* 555-562.

MORGAN, C. T. (1991). *Psikolojiye Giriş* (Çev: Hüsnü Aracı ve Diğ.) 8. Baskı, *Ankara:* Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları Yayın No:1.

NURCINI; J.; SNYDER, S. S. (1983). " The Effects of Modeling and Cognitive Induction on The Moral Reasoning of Adolescents." *Journal of Youth and Adoloscence, Vol. 12(2),* 101-115.

OĞUZHAN, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü.* (3. Baskı). *Ankara:* Emel Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti.

OKTAN, V. (1999). "Öğretmen Adaylarında ve Öğretmenlerde Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri ile Yükleme Biçimlerinin İncelenmesi." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon:* Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ONUF, N. G. (1987). "Rules in Moral Devalopment**."** *Human Development***,** 30.

ONUR, B. (1991). *Gelişim Psikolojisi. Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm. Ankara*: İmge Kitapevi.

ÖNEMLİTÜRK, D. (1997). "Lise Yöneticilerinin Kendini Gerçekleştirme ve Empati Düzeyleri." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli:* Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖNER, N. (1997). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler.* 3. Basım, *İstanbul:* Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

ÖREN, Ş. (1995). "Sosyo-Ekonomik Düzey ile Kendini Gerçekleştirmenin Bazı Boyutları Arasındaki İlişkiler (Zamanı İyi Kullanma, Desteği İçten Alma, Kendini Kabul Edebilme ve Başkaları ile Yakınlık Kurabilme)." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum:* Atatürk Üniversitesi.

ÖZDAMAR, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi.* 2. Baskı, *Eskişehir:* Kaan Kitapevi.

ÖZDOĞAN, Ö. (1995). "Dindarlıkla İlgili Bazı Faktörlerin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara*: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZGÜLEÇ, F. (2001). "7-11 Yaşlarındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara:* Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

ÖZGÜVEN, İ. E. (2000). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik.* 2. Baskı, *Ankara:* PDREM Yayınları.

ÖZSÖZ, C. (1990). "14-18 Yaşları Arasındaki Suçlu ve Suçsuz Ergenlerde Adaletsizlik Yargısının Değerlendirilmesi." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara:* A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZTÜRK, O. (1985). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. İstanbul:* Evrim Yayınları.

PAGE, R. A. (1981). "Longitudinal Evidence for the Sequentality of Genetic Psychology." Vol.139, 3-9.

PARKIN, K. ve Diğ. (1998). "Psychological Development and Self-Actualization Across Age Groups: Middle-Aged and Senior Adults Compared Developmentally**."** *Annual Meeting of The American Educationel Researc Association, San Diego:* April, 13-17.

PATENAUDE, J. (2003). "Charges in the Companenta of Moral Reasoning During Students Medical Education: A Pilot Study." *Medical Education, Vol. 37(9),* 822-830.

PIAGET J.; INHELDER, B. (1969). *The Psychology of the Child*. (Çev: H. Weaser). Basic Books, Inc. Publisher, *Newyork.*

PRATT, M. W.; HUNSBERGER, B.; PANCERS, M. ; ALISOT, S. (2003). "Longitudinal Analysis of Personal Values Socialization: Correlates of a Moral Self-Ideal in Late Adolescense**."** *Social Development. Vol. 12 (4),* 563-585.

PROSNİCK, K. P. (1999). "Claims of Near-Death Experiences, Gestalt Resistance Processes and Measures of Optimal Functioning**."** *Journal of Near-Death Studies, Vol. 18(1),* 27-34.

PUFAL, S. I. (1999) "Self-Actulization and Other Personality Dimensions as Predictors of Mental Healt of Intellectuality Gifted Students*." Roeper-Review, Vol. 22(1),* 44-47.

PÜSKÜLLÜOĞLU, A. (1994). *Arkadaş Türkçe Sözlük. Ankara:* Arkadaş Yayınları.

RASKIN and ROGERS (1989). *Current Psychotherapies***.** Fourth Edition, (Edt): Raymond J. Corsini- Danny Wedding.

REST, J. (1979). *Revised Manual for the Difining Issues Test.* Minneapolis: Mimeosta Moral Resarch Projests.

----------; (1993) "Research on Moral Judgement in Collage Students." *Approaches to Moral Development: New Research and Emerging Themes.* (Ed. A. Garrod) içinde, N.Y. Teachers Collage Pres. USA.

----------; NARVAEZ, D.; THOMA, S. J. (2000). "A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research." *Journal of Moral Education, Vol. 29(4),*381-396.

RHOADES, D. R.; McFORLAND, K. F. (2000). "Purpose in Life and Self-Actualization in Agency- Supported Caregivers." *Community Mental Health Journal,* 313-521.

RICE, C. J. (2001). "Teacher's Level of Care." *Education, Vol. 122 (1),* 102-106.

RICHARDSON, B.; FOSTER, V.; McADAMS, C. R. (1998). "Parenting Attitudes and Moral Development of Treatment Foster Parents: Implications for Training and Supervision." *Child and Youth Care Forum, Vol. 27(6),* 409-431.

ROEPER, A**.** (1993). "Education Towards Self-Actualization and Interdepence." *Roeper Review, Vol. 15(4),* 246-247.

ROTTER, J. B. (1966). "Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Rein Forcements Psychological Monographs." 80, 1-10.

SACHS, J. (1992). "Covariance Structure Analysis of a Test of Moral Orientation and Moral Judgment." *Educational and Psychological Measurement. Vol. (4),* 825-833.

SACKETT, S. J. (1998) "Career Counseling as an Aid to Self-Actualization**."** *Journal of Career Development, Vol. 24(3),* 235-244.

SANDERS, C. E.; LUBINSKI, D. L.; BENHOW, C. P. (1995). "Does the Defining Issues Test Measure Psychological Phenomena Distinet From Verbal Abiylity?: An Examination of Lykken's Query." *Journol of Personality and Social Psychology,* 498-304.

SANTIVALE, D. R**.** (1989) "Compherension and Use of Complex Moral Judgement Factors in Conduct Disordered and Normail Moys*." Dissertation Abstract International. Vol. 49(8),* 4.

SARUNAS, S.; ROMUALDAS, M. (2005), Moral Skills of School Children. *Social Behavior and Personality: An International Journal, Vol. 33(4)*, 383-390.

SAVATER, F. (2001). *Oğluma Ahlak Üstüne Öğütler,* (Çev: Şadan Karadeniz), *İstanbul:* İletişim Yayınları.

SAYLAĞ, Ş. (2001) "Liselerin Birinci Sınıfında Öğrenim Gören Çocukların, Ahlaki Değerleri Algılama Düzeylerinin İncelenmesi." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara:* Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

SCHULTZ, D. P.; S. E. SCHULTZ (2001). *Modern Psikoloji Tarihi,* (Çev: Yasemin Aslay), 1. Basım, *İstanbul:* Kaknüs Yayınları.

SEÇER, Z. (2003). "Yoğun Düşünme (Reflection) Eğitimi Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisinin İncelenmesi." *(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Konya:* Selçuk Üniversitesi.

SEIFERT, K. L.; HOFFNUNG, R. J. (1987). *Child and Adolescent Development, Boston*: Houghton Mifflin, 44-48.

SELÇUK, Z. (2002). *Eğitim Psikolojisi. Ankara:* Pe-Gem Yayınları.

SENEMOĞLU, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara*: Gazi Kitapevi.

SHELDON, K. M. (2004)."Optimal Human Being: AN Integrated Approach." Mahwah, NJ, USA; *Lawrence Erlbaum Associates, Incorpdrated,* 9-20.

SILBERMAN, M. A.; SNAREY, J. (1993). "Gender Differences in Moral Development During Early Adolescence: The Contribution of Sex-related Variations in Maturation." *Current Psychology,Vol. 12(2),* 163-171.

SIMPSON, E. L. (1974). "Moral Development Research: A Case Study of Scientific Cultural Bias." *Human Development, Vol. 17***,** 81-106.

SNIRAS, S.; MALINAUSKAS, R. (2005). "Moral Skills of School Children." *Social Behavior, Personality: An International Journal, Vol. 33(4),* 383-390.

SOCHTING, I.; SKOE, E.; MARCIA, J. E. (1994). " Care-Oriented Moral Reasoning and Prosocial Behavior: Aguestion of Gender or Sex Role Orientation." *Sex Roles, Vol. 31(3-4).* 131-147.

SPEICHER, B. (1992). "Adolescent Moral Judgment and Family Interaction." *Journal of Family Psyhology***,** 128-138.

SPOHN, W. (2000). "Conscience and Moral Development." *Theolugical Studies, Vol. 61(1)***,**122-139.

SPINRAD, T. L.; LOSOYA, S. H. (1999). "The Relations of Parental Affect and Encouragement to Children's Moral Emotions and Behaviour." *Journal of Moral Education, Vol. 28(3),* 323-337.

ŞEMİN, R. (1999). *Çocukta Ahlaki Davranış ve Ahlaki Yargı. İstanbul:* İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

TABACHNIC, G. B.; FIDELL, S. L. (1996). *Using Multivariate Statistics*. Third Edition. Harper Collins College Publishers.

TEMEL, F. (1991) "Yetiştirme Yurdunda ve Ailesinin Yanında Kalan 14-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimlikleri ile Moral Gelişimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi." *(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara:* Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

TEMEL F.; AKSOY B. A. (2001) *Ergen ve Gelişimi, Yetişkinliğe İlk Adım.* Nobel Yayıncılık, *Ankara.*

THARNTON, P. G. BUNDRICH, C. M. (1999). "Peak Performance of Business Leaders: An Experience Paralel to Self-Actualization Theory." *Journal of Business and Psychology, Vol. 14(2),* 253-264.

THOMA, S. J.; DAVISON, M. L. (1983). "Moral Reasoning Development and Graduate Education." *Journal of Applied Developmental Psychology,Vol. 12(2)*, 227-238.

TOKR, D. M.; SWANSON, J. L. (1991). "An Investigation of the Validity of Helms's (1984) Model of White Racial Idenity Development." *Journal of Counseling Psychology*, 296-301.

TOPSES, G. (1988). "Grupla Psikolojik Çalışmanın Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme ve Kaygı Düzeylerine Etkisi" *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara:* Hacettepe Üniversitesi.

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

---------- (1974). "Conflict and Transition in Adolescent Moral Devalopment." *Child Development,* 14-29.

----------**;** EDWARD C. and KOHLBERG, L. (1978). **"**Moral Development in Turkish Children Adolescent and Young Adults." *Journal of Cross Cultural Psychology, Vol: 9(1),* 75-86.

VERHOEF, H.; MICHEL, C. (1997). "Studying Morality Within tte African Context: A Model of Moral Analysis and Construction**."** *Journal of Moral Education, Vol. 26(4),* 389- 408.

VITTERS, J. (2004) "Subjektive Well-Being Versus Self- Actualization: Using the Flow-Simplex to Promate a Conceptual Clarification of Subjektive Quality of Life." *Social Indication Research, Vol. 65(3),* 299-331.

WAHBA, M. A; BRIDWELL, L.G. (1976). "Maslow Reconsidered: A Review of Research on the Need Hierarchy Theory." *Organizational Behavior and Human Performance,* 212-240.

WALKER, L. J.; VRIES, B.; De, TREVETHAN, S.D. (1982)."Moral Stages and Moral Orientations in Real Life and Hypothetical Dilemmas." *Childe Development, Vol. 58,* 842-858.

WALKER, L. J. (1986). "Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A Rejoinder to Baumrind." *Child Development, Vol. 57***,** 522-526.

----------**;** MORAN, T. J. (1991). "Moral Reasoning in a Communist Chinese Society." *Journal of Moral Education, Vol. 20(2).* 139-155.

WAXLEY, K. N.; McLAUGHLIN, J. L.; STEINS, H. L. (1975). "A Study of Perceived Need Fulfillment and Life Satisfaction Before and After Retirement." *Journal of Vocatinal Behavior,* 81-87.

WHITE, C. B. (1988). "Age Education and Sex Effects on Adult Moral Reasoning." *International Journal of Aging and Human Development, Vol, 27(4),* 271-281.

WHITE, F. A. (1996). "Source of Influence in Moral Thought: The New Moral Authority Scale." *Journal of Moral Education, Vol. 25(4)*, 421-440.

----------; MATOWIE, KENON M**.** (2004). "Parental Morality and Family Processes as Predictors of Adolescent Morality." *Journal of Child and Family Studies, Vol. 3(2)***,** 219-233.

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

WISE, G. W. (1978). "The Relationship of Sex-Role Perception and Levels of Self-Actualization in Public School Teachers." *Sex-Roles, Vol. 4(4)*, 605-617.

WILSON, F.L. (1995). "The Effects of Age, Gender, and Etnic/Cultural Background on Moral Reasoning." *Journal of Social Behavior and Personality, Vol. 10(1)*, 67-78.

----------; (1999). "Measuring Morality of Justice and Care Among Associate, Baccalaureate and Second Career Female Nursing Students." *Journal of Social Behavior and Personality, Vol. 14(4),* 597-607.

WOOLFOLK, E. A. (1993). *Educational Psychology***.** Fifth Edition, Allyn and Bacon.

YALÇIN, A. F. (2000). "Genel Lise ve Meslek lisesi Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi." *(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara:* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YAPICI, Ş.; YAPICI, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara:* Anı Yayıncılık.

YANBASTI, G. (1990). *Kişilik Kuramları Ders Kitabı*. *İzmir:* Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 53.

YAZICI, Y. (1992). "Fatih Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Kendilerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Araştırılması." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon*: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YING, Y**.** (1992). "The Relationship of Masculinity, Feminity and Well-Being in Taiwan College Graduates." *Social Indicators Research, Vol. 26(3),* 243-257.

YÖRÜKOĞLU, A. (1983). *Çocuk Ruh Sağlığı***.** *Ankara:* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

YÜCE, S. (1987). "Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversitede Okuyan Kız ve Erkek Öğrencilerin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.*

ZER, A. (2001). "Kendini Gerçekleştirme ve Denetim Odağı Değişkenlerinin Karşılaştırılması." *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli:* Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ek 1: Değerlerin Belirlenmesi Testi

AÇIKLAMA:

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

Bu testte, birkaç öykü üzerindeki düşünceleriniz sorulacaktır. Bunlar ile, sizin sosyal problemlerle ilgili olarak neler düşündüğünüzü öğrenmek istiyoruz. Verdiğiniz cevaplar, grubun ortalamasını bulmak amacıyla kullanılacak, cevaplarınız araştırma dışında kullanılmayacaktır. Bu nedenle teste veya cevap kağıdınıza adınızı ve numaranızı yazmanıza gerek yoktur.

Testteki öyküleri dikkatle okuyunuz. Önce, öykünün bütünü hakkında sorulan A, B, C seçeneklerinden birini, Değerlerin Belirlenmesi Testi Cevap Kağıdı'na işaretleyiniz. Sonra, öykü ile ilgili olarak verilen 12 maddeyi tek tek okuyarak, size göre her maddenin önemlilik derecesi (çok önemli – önemli – biraz önemli – az önemli – önemsiz) seçeneklerinden birini Değerlerin Belirlenmesi Testi Cevap Kağıdında ilgili öykü sütununa (X) işareti ile işaretleyiniz. Anlamadığınız madde olursa, 'önemsiz' seçeneğini işaretleyiniz. Daha sonra, bu 12 maddeden sizce en önemli olan 4 tanesini seçerek, önem sırasına göre, Cevap Kağıdının alt kısmında 'Önemlilik Sırası' bölümünde (….) parantezler içine madde numaralarını yazarak belirtiniz.

Lütfen, işaretlemelerinizi Test üzerinde yapmayınız, bütün cevaplarınızı Cevap Kağıdında işaretleyiniz. Testeki bütün maddeleri cevaplandırınız. Vereceğiniz içten cevaplar ile araştırmanın güvenilir sonuçlara ulaşmasına katkıda bulunacaksınız.

Testi cevaplayarak yaptığınız yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Değerlerin Belirlenmesi Testi'ni nasıl cevaplandıracağınız, aşağıda bir örnek öykü üzerinde gösterilmiştir.

ÖRNEK ÖYKÜ

Mehmet Aydın bir araba satın almak istemektedir. Evlidir, iki çocuğu vardır ve orta halli bir kazancı vardır. Alacağı araba, ailenin tek arabası olacaktır. Genellikle arabasını işe gidip gelmede, şehir içinde, arada sırada da tatile gitmek için kullanacaktır. Ne tür bir araba almaya gelince, bir çok konunun düşünülmesi gerektiğini fark eder.

Düşünülmesi gereken konulardan bir kaçı aşağıda verilmiştir.

Eğer siz, Mehmet Aydın olsaydınız, aşağıdaki konulardan hangisi araba almanızda önemli bir etmen olurdu?

1. Araba satıcısı ile Mehmet'in aynı mahallede oturup oturmadığı.
   (Aşağıda 'Örnek Öykü Cevap Kağıdı'nda da görüldüğü gibi, Testi dolduran kişi bu birinci maddenin, karar almada 'Az Önemli' olduğu fikrinde)
2. Kullanılmış arabanın, yeni arabadan daha ekonomik olacağı.
   (Testi dolduran, bu maddenin karar almada 'Çok Önemli' olduğu görüşünde)
3. Arabanın renginin yeşil olması.
   (Testi dolduran, bunun 'Önemli' olduğu görüşünde)
4. Arabanın önden çekişli olması.
   (Testi dolduran kişi, bu maddeyi anlamadığından Cevap Kağıdında 'Önemsiz' seçeneğini işaretlemiştir)
5. Geniş bir arabanın daha iyi olduğu.
   (Testi dolduran kişi, bu maddeyi 'Çok Önemli' olarak görmüştür)
6. Arabanın önünün genişliği.
   (Testi dolduran, bunun 'Önemsiz' olduğu görüşünde)

Örnek Öykü Cevap Kağıdı

Madde No:	Çok önemli	Önemli	Biraz Önemli	Az önemli	Önemsiz
1.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	( )	( )	( )	( )	( )

Önemlilik Sırası:	Madde No:
En Önemli :	( )
2. Önemli :	( )
3. Önemli :	( )
4. Önemli :	( )

Yukarıda 'Örnek Öykü Cevap Kağıdı'nda işaretlenin maddelerden 'Çok Önemli' bulunan 2. ve 5. maddeler tekrar okunmuş ve araba almada (En Önemli bir etmen olarak 5. madde seçilmiş, numarası 'Önemlilik Sırası' tablosunda 'En Önemli:' ifadesinin önündeki (….) parantez içine yazılmıştır. Aynı işlem 2., 3. ve 4. önemlilik sırası için de yapılmıştır; 2. Önemli olarak 2. madde, 3. Önemli olarak 3. madde ve 4. Önemli olarak da 1. madde seçilmiş ve (….) parantez içine yazılmıştır.

Siz de, arka sayfalarda verilmiş olan beş öyküyü, Örnek Öyküde gösterildiği gibi, Değerlerin Belirlenmesi Testi Cevap Kağıdı'na cevaplandırınız.

Lütfen, cevaplamalarınızı dikkatle yapınız ve cevapsız madde bırakmayınız. Maddelerin 'Önemlilik Sırasını' mutlaka, madde numarasını (….) parantez içine yazarak belirtiniz.

1. ÖYKÜ

Bir kadın kanserin özel bir türüne yakalanmış ve ölmek üzeredir. Doktorlar, onu tek bir ilacın kurtarabileceğini söylerler. İlaç ise, o şehirde bir eczacının bulduğu tür radyomdur. Eczacı, ilaç için maliyetinin on katı olan 10 milyon lira ücret istemektedir.

Hasta kadının kocası, tanıdığı herkesten borç isteyerek ilaç parasının ancak yarısını toplayabilmiştir. Koca, eczacıya karısının ölmekte olduğunu söyleyerek ilacı kendisine satmasını, paranın üstünü daha sonra tamamlayacağını anlatır. Ancak, eczacı 'ilacı ben buldum ve ondan para kazanacağım' diyerek ilacı satmayı reddeder. Koca da ümitsizlikten eczacının dükkanına girip ilacı çalmayı düşünmektedir.

Koca ilacı çalmalı mı? (Aşağıdaki seçeneklerden birini Değerlerin Belirlenmesi Testi Cevap Kağıdı'nda '1. ÖYKÜ' sütununa işaretleyiniz)

A. Evet B. Hayır C. Kararsızım

Bu öykü ile ilgili aşağıdaki maddelerin önemlilik derecelerini Değerlerin Belirlenmesi Testi Cevap Kağıdı'nda '1. ÖYKÜ' sütununa işaretleyiniz.

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

Not: Yukarıdaki maddeleri cevaplandırdıktan sonra, şimdi bu 12 maddeden sizce en önemli olan dört tanesini seçiniz. Seçtiğiniz bu dört maddeyi önem sırasına koyarak, Cevap Kağıdında 1. Öykü sütununda '**Önemlilik Sırası'** bölümündeki (….) parantezler içine madde numaralarını yazarak belirtiniz**.**

2. ÖYKÜ

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

Doktor ne yapmalı? (Aşağıdaki seçeneklerden birini Cevap Kağıdında işaretleyiniz)

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

Bu öykü ile ilgili aşağıdaki maddelerin cevapları olan önemlilik derecelerini Değerlerin Belirlenmesi Testi Cevap Kağıdında '2. ÖYKÜ' sütununda işaretleyiniz.

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

Not: Yukarıdaki maddeleri cevaplandırdıktan sonra, şimdi bu 12 maddeden sizce en önemli olan dört tanesini seçiniz. Seçtiğiniz bu dört maddeyi önem sırasına koyarak, Cevap Kağıdında 2. Öykü sütununda '**Önemlilik Sırası'** bölümündeki (….) parantezler içine madde numaralarını yazarak belirtiniz**.**

3. ÖYKÜ

Bir mahkum, hırsızlık suçundan hapistedir. 10 yıla mahkum olmuştur. Fakat birkaç sene sonra, hapisten kaçar ve yeni bir şehre başka bir isim ile yerleşir. Sekiz sene yoğun bir şekilde çalışıp kendi işini kurmak için para biriktirir. Müşterilerine adil davranır, çalıştırdığı işçilere iyi para verir. Kazandığı paranın büyük bir kısmını da hayır kurumlarına yatırmaktadır. Ancak, bir gün eski bir komşusu, onun sekiz yıl önce polisten kaçan ve polisin aradığı adam olduğunu anlar.

Komşu, bu adamı polise ihbar edip, tekrar hapse girmesine neden olmalı mıdır? (Seçeneklerden birini Cevap Kağıdına işaretleyiniz)

A. Evet B. Hayır C. Kararsızım.

Bu öykü ile ilgili aşağıdaki maddelerin cevapları olan önemlilik derecelerini Değerlerin Belirlenmesi Testi Cevap Kağıdında '3. ÖYKÜ' sütununda işaretleyiniz.

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

Not: Yukarıdaki maddeleri cevaplandırdıktan sonra, şimdi bu 12 maddeden sizce en önemli olan dört tanesini seçiniz. Seçtiğiniz bu dört maddeyi önem sırasına koyarak, Cevap Kağıdında 3. Öykü sütununda '**Önemlilik Sırası'** bölümündeki (….) parantezler içine madde numaralarını yazarak belirtiniz.

4. ÖYKÜ

Bir işveren, benzin istasyonun sahibidir. Kendisine yardımcı olacak bir ustaya ihtiyacı vardır. İyi ustalarda güç bulunmaktadır. Başvuranların içinden, en iyisi bir çingenedir. İşveren, çingenelere karşı önyargılı olmadığı halde, müşterilerinin bir çoğu çingeneleri sevmediği için onu işe almaya çekinir. Eğer bu çingene, çalışmaya başlarsa müşterileri başka yerle iş yapmayı tercih edebilirler. Bu yüzden eşveren, bu çingene ustaya başkasını bulduğunu söylemeye karar verir. Ancak, bu çingene kadar usta birisini bulamadığı için henüz kimseyi işe almamıştır.

İşveren ne yapmalıydı? (Seçeneklerden birini Cevap Kağıdına işaretleyiniz)

A. Çingeneyi işe almalıydı.

B. Çingeneyi işe almamalı.

C. Kararsızım.

Bu öykü ile ilgili aşağıdaki maddelerin cevapları olan önemlilik derecelerini Değerlerin Belirlenmesi Testi Cevap Kağıdında '4. ÖYKÜ' sütununda işaretleyiniz.

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

Not: Yukarıdaki maddeleri cevaplandırdıktan sonra, şimdi bu 12 maddeden sizce en önemli olan dört tanesini seçiniz. Seçtiğiniz bu dört maddeyi önem sırasına koyarak, Cevap Kağıdında 4. Öykü sütununda '**Önemlilik Sırası'** bölümündeki (….) parantezler içine madde numaralarını yazarak belirtiniz.

5. ÖYKÜ

Bir iş yerinde bazı işçiler, personel harcamalarında kısıntı yapılmasına karşı çıkmaktadırlar. İşçilerle aynı fikirde olan memurlar da işçileri destekler doğrultuda oy kullanırlar. Ancak, işveren para biriktirebilmek için kısıntının gerekli olduğu görüşünde olduğunu açıklar.

İşverenin kendilerinin itirazlarını dikkate almayacağına inanan işçilerden 200 kadarı, işyeri binasını işgal ederek, herkese dışarı çıkmalarını söylerler. İşçiler bu hareketi, herkesin kısıntıya karşı çıkmasını sağlamak amacıyla yaptıklarını söylerler.

İşçilerin işyeri binalarını işgal etmeleri doğru mudur?
(Seçeneklerden birini Cevap Kağıdında işaretleyiniz)
A. Evet B. Hayır C. Kararsızım

Bu öykü ile ilgili aşağıdaki maddelerin cevapları olan önemlilik derecelerini Değerlerin Belirlenmesi Testi Cevap Kağıdında '5. ÖYKÜ' sütununda işaretleyiniz.

1. İşçilerin, kendilerine ait olmayan bir şeyi alı koymaya haklarının olup olmadığı.
2. İşçilerin, bu hareketi gerçekten başkalarını düşündükleri için mi yoksa heyecan için mi yaptıkları.
3. İşçilerin, bu davranışlarından dolayı işten atılıp tutuklanabileceklerinden haberdar olup olmadıkları.
4. İşyeri binasına el koymanın daha çok insanın yararına bir davranış olup olmadığı.
5. İşverenin oylamayı dikkate almadığında, yetkileri içinde hareket edip etmediği.
6. İşgal hareketlerinin kamu oyunu kızdırarak, işçilere leke sürüp sürmeyeceği.
7. Adalet kavramı ile bir binayı işgal etmenin bağdaşıp bağdaşmayacağı.
8. Bu işgal hareketinin diğer işçi gruplarına da örnek olup olmayacağı.
9. İşverenin mantıksız hareket ederek ve işçilerle işbirliğine yanaşmayarak bu durumu tahrik etmiş olması.
10. İşyerini idare etmenin birkaç idarecinin mi, yoksa bütün insanların mı elinde olması gerektiği.
11. İşçilerin, kanunun da üzerinde olduğuna inandıkları prensiplere göre hareket edip etmedikleri.
12. İşçilerin, işyeri kararlarına saygı duymaları gerektiği.

Not: Yukarıdaki maddeleri cevaplandırdıktan sonra, şimdi bu 12 maddeden sizce en önemli olan dört tanesini seçiniz. Seçtiğiniz bu dört maddeyi önem sırasına koyarak, Cevap Kağıdında 5. Öykü sütununda '**Önemlilik Sırası'** bölümündeki (….) parantezler içine madde numaralarını yazarak belirtiniz.

DEĞERLERİN BELİRLENMESİ TESTİ
CEVAP KAĞIDI

1. ÖYKÜ	2. ÖYKÜ	3. ÖYKÜ	4. ÖYKÜ	5. ÖYKÜ
A ( ) B ( ) C ( )	A ( ) B ( ) C ( )	A ( ) B ( ) C ( )	A ( ) B ( ) C ( )	A ( ) B ( ) C ( )
1. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	1. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	1. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	1. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	1. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
2. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	2. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	2. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	2. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	2. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
3. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	3. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	3. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	3. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	3 ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
4. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	4. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	4. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	4. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	4. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
5. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	5. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	5. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	5. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	5. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
6. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	6. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	6. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	6. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	6. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
7. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	7. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	7. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	7. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	7. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
8. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	8. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	8. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	8. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	8. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
9. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	9. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	9. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	9. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	9. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
10. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	10. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	10. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	10. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	10. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
11. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	11. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	11. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	11. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	11. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
12. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	12. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	12. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	12. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	12. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

Önemlilik Sırası	Madde No:	Önemlilik Sırası	Madde No:	Önemlilik Sırası	Madde No:	Önemlilik Sırası	Madde No:	Önemlilik Sırası	Madde No:
En Önemli	(....)	En Önemli	(....)	En Önemli	(....)	En Önemli	(....)	En Önemli	(....)
2. Önemli	(....)	2. Önemli	(....)	2. Önemli	(....)	2. Önemli	(....)	2. Önemli	(....)
3. Önemli	(....)	3. Önemli	(....)	3. Önemli	(....)	3. Önemli	(....)	3. Önemli	(....)
4. Önemli	(....)	4. Önemli	(....)	4. Önemli	(....)	4. Önemli	(....)	4. Önemli	(....)

Ek 2: Kişisel Yönelim Envarteri (KYE)

AÇIKLAMA:

Bu envanter kendimizi gerçekleştirme düzeyimizi saptamak amacı ile hazırlanmıştır. Envanterde 150 ifade çifti vardır. Sizden istenen, her ifade çiftini dikkatle okuyup, size uygun ifadenin harfini cevap kağıdında bulup içini karalamanızdır. Cevaplamanın nasıl yapılacağını bir örnekle açıklayalım:

A) Davranışlarımdan sık sık pişmanlık duyarım.

B) Davranışlarımdan hiç pişmanlık duymam.

"Davranışlarımdan pişmanlık duyarım" ifadesi size uyuyorsa, cevap kağıdında, "A" harfinin altındaki aralığı, eğer "Davranışlarımdan hiç pişmanlık duymam" ifadesi size uyuyorsa "B" harfinin altındaki aralığı karalayacaksınız.

Elden geldiği kadar çabuk ve içinizden geldiği gibi cevaplamaya çalışınız.

1. (A) Hak yememe ilkesine bağlıyım.
   (B) Hak yememe ilkesine sıkı sıkıya bağlı değilim.
2. (A) Bir dostumun yaptığı bir iyiliğin karşılığını yapma zorunluluğunu duyarım.
   (B) Bir dostumun yaptığı iyiliğin ille de karşılığını yapma zorunluluğunu duymam.
3. **(**A) Daima doğruyu söyleme zorunluluğunu duyarım .
   (B) Her zaman doğruyu söylemem.
4. (A) Ne yaparsam yapayım, olur olmaz şeyler yüzünden kırılıyorum.
   (B) Durumu idare edebilirsem, kırılmaktan kaçınabiliyorum.
5. (A) Üzerime aldığım her şeyi kusursuz bir biçimde yapmam gerektiğini hissediyorum.
   (B) Üzerime aldığım her şeyi ille de kusursuz bir biçimde yapmam gerektiği inancında değilim.
6. (A) Kararlarımı, çoğunlukla enine boyuna düşünmeden, içimden geldiği gibi veririm.
   (B) Kararlarımı, pek seyrek olarak içimden geldiği gibi veririm.
7. (A) Kendim olmaktan; duygu ve düşüncelerime uygun bir biçimde davranmaktan korkuyorum.
   (B) Kendim olmaktan korkmuyorum.
8. (A) Bir yabancıdan iyilik gördüğüm zaman, kendimi minnet altında kalmış hissederim.
   (B) Kendimi, bir yabancının iyiliğinin yükü altında kalmış hissetmem.
9. (A) Herkesin, beklentilerime uygun davranmalarını beklemek hakkımdır.
   (B) Herkesin, beklentilerime uygun davranmalarını istemeye hakkım olmadığına inanıyorum.
10. (A) Başkalarınınkine uygun düşen değer yargılarına göre yaşarım.
    (B) Birinci derecede, kendi iç duyuşlarıma uygun değer yargılarına göre yaşarım.
11. (A) Daima kendimi geliştirme çabası içindeyim.
    (B) Daima kendimi geliştirme çabası içinde değilim.
12. (A) Bencil davrandığım zaman suçluluk duyarım.
    (B) Bencil davrandığım zaman suçluluk duymam.
13. (A) Öfkelenmekten kaçınmam gerektiği inancında değilim.
    (B) Öfkelenmekten kaçınmaya çalışırım.
14. (A) Kendi gücüme inandıkça yapamayacağım şey yoktur.
    (B) Kendime güvensem bile doğal bakımdan sınırlıyım.
15. (A) Başkalarının çıkarlarını, kendiminkinden üstün tutarım.
    (B) Başkalarının çıkarlarını, kendiminkinden üstün tutmam.
16. (A) Komplimanlardan sıkıldığım olur.
    (B) Komplimanlardan sıkılmam.

17. (A) Bence insanları oldukları gibi kabul etmek önemlidir.
    (B) Bence insanların, niçin oldukları gibi önlemek önemlidir.
18. (A) Bugün yapmam gereken bir işi yarına bırakmak beni pek rahatsız etmez.
    (B) Bugünkü işimi yarına bırakmam.
19. (A) Karşımdakilerin onaylamasını beklemeksizin elimden geleni yaparım.
    (B) Karşımdakilerin, kendileri için yaptıklarımı beğenmelerini beklemek hakkımdı
20. (A) Ahlak değerlerim toplum tarafından saptanmış değerlerdir.
    (B) Ahlak değerlerimi kendim saptarım.
21. (A) Davranışlarımı başkalarının beklentilerine uydururum.
    (B) Başkalarının beklentilerine uymamakta kendimi özgür sayarım.
22. (A) Eksikliklerimi ya da kusurlarımı kabul ederim.
    (B) Eksikliklerimi ya da kusurlarımı kabul etmem.
23. (A) Duygusal yönden olgunlaşmam için, davranışlarımın nedenlerini bilmem gereklidir.
    (B) Duygusal yönden olgunlaşmam için, davranışlarımın nedenlerini bilmem gerekli değildir.
24. (A) Keyfim olmadığı zamanlar suratımı asarım.
    (B) Hemen hemen hiç suratımı asmam.
25. (A) Yaptığımın başkalarınca beğenilmesine özen veririm.
    (B) Yaptığımın her zaman başkalarınca beğenilmesi şart değildir.
26. (A) Hata yapmaktan korkarım.
    (B) Hata yapmaktan korkmam.
27. (A) Enine boyuna düşünmeden, içimden geldiği gibi verdiğim kararlara güvenirim.
    (B) Enine boyuna düşünmeden, içimden geldiği gibi verdiğim kararlara güvenmem.
28. (A) Kendime, başarı dereceme göre değer veririm.
    (B) Kendime verdiğim değer, başarı dereceme bağlı değildir.
29. (A) Başarısızlığa uğramaktan korkarım.
    (B) Başarısızlığa uğramaktan korkmam.
30. (A) Ahlak değerlerimin çoğu, başkalarının fikir, duygu ve kararları tarafından belirlenir.
    (B) Ahlak değerlerimin pek azı başkalarının fikir, duygu ve kararları tarafından belirlenmiştir.
31. (A) Gönlümce yaşamam mümkündür.
    (B) Gönlümce yaşamam mümkün değildir.
32. (A) Karşılaştığım güçlüklerle başa çıkabiliyorum.
    (B) Karşılaştığım güçlüklerle başa çıkamıyorum.
33. (A) Başkalarıyla ilişkilerimde hissettiklerimi söylememin yerinde bir hareket olduğuna inanıyorum.
    (B) Başkalarıyla ilişkilerimde hissettiklerimi söylememin yerinde bir hareket olduğuna inanmıyorum.
34. (A) Çocuklar yetişkinlerle aynı hak ve ayrıcalıklara sahip olmadıklarını kabul etmelidirler.
    (B) Hak ve ayrıcalıkları sorun yapmanın gereği yoktur.
35. (A) Başkalarıyla ilişkilerimde çıkış yapabilirim.
    (B) Başkalarıyla ilişkilerimde çıkış yapmaktan kaçınırım.
36. (A) Kendi çıkarını kollamak başkaları ile ilgilenmemek demektir.
    (B) Kendi çıkarını kollamak başkaları ile ilgilenmemek demek değildir.
37. (A) Bana öğretilen ahlak değerlerinin bir çoğunu reddettiğimin farkındayım.
    (B) Bana öğretilen ahlak değerlerinin hiç birini reddetmedim.

38. (A) İsteklerime, beğenilerime ve değer yargılarıma uygun bir yaşam sürüyorum.
    (B) İsteklerime, beğenilerime ve değer yargılarıma uygun bir yaşam sürmüyorum.
39. (A) Karşılaştığım bir durumu kavrama yeteneğime güveniyorum.
    (B) Karşılaştığım bir durumu kavrama yeteneğime güvenmiyorum.
40. (A) Hayatla baş edebilme gücüne doğuştan sahip olduğuma inanıyorum.
    (B) Hayatla baş edebilme gücüne doğuştan sahip olduğuma inanmıyorum.
41. (A) Kendi çıkarlarımı kollama yolundaki davranışlarımda haklı olduğumu göstermek zorundayım.
    (B) Kendi çıkarlarımı kollama yolundaki davranışlarımda haklı olduğumu göstermek zorunda değilim.
42. (A) Yetersiz olma korkusu beni rahatsız ediyor.
    (B) Yetersiz olma korkusu beni rahatsız etmiyor.
43. (A) İnsanın aslında iyi ve güvenilir olduğuna inanıyorum.
    (B) İnsanın aslında kötü ve güvenilmez olduğuna inanıyorum.
44. (A) Toplumun kural ve standartlarına uyarak yaşarım.
    (B) Toplumun kural ve standartlarına her zaman uygun yaşamak gereğini duymuyorum.
45. (A) Başkalarına ödev ve yükümlülüklerle bağlıyım.
    (B) Başkalarına ödev ve yükümlülüklerle bağlı değilim.
46. (A) Duygularımı haklı çıkaracak nedenlere gereksinme duyuyorum.
    (B) Duygularımı haklı çıkaracak nedenlere gereksinme duymuyorum.
47. (A) Sadece sessiz durmakla duygularımı en iyi biçimde ifade edebildiğim olur.
    (B) Sadece sessiz durmakla duygularımı ifade etmekte güçlük çektiğimi fark ediyorum.
48. (A) Geçmişte yaptıklarımı haklı gösterme gereğini duyuyorum.
    (B) Geçmişte yaptıklarımı haklı gösterme gereğini duymuyorum.
49. (A) Her tanıdığımı severim.
    (B) Her tanıdığımı sevmem.
50. (A) Eleştiriyi benlik saygıma yönelmiş bir tehdit sayarım.
    (B) Eleştiriyi benlik saygıma yönelmiş bir tehdit saymam.
51. (A) Doğruyu bilenin doğru hareket edeceğine inanıyorum.
    (B) Doğruyu bilenin ille de doğru hareket edeceğine inanmıyorum.
52. (A) Sevdiklerime kızmaktan korkarım.
    (B) Sevdiklerime rahatça kızabilirim.
53. (A) Asıl sorumluluğum kendi gereksinmelerimden haberli olmamdır.
    (B) Asıl sorumluluğum başkalarının gereksinmelerinden haberli olmamdır.
54. (A) Önemli olan başkaları üzerinde iyi izlenim bırakmaktır.
    (B) Önemli olan başkalarına kendimi anlatmaktır.
55. (A) Kendimden hoşnut olabilmem için daime başkalarını hoşnut etmem gerektiğine inanıyorum.
    (B) Daima başkalarını hoşnut etme gereği duymadan da kendimden hoşnut olabilirim.
56. (A) Doğru bildiğimi söylemek ya da yapmak uğruna bir dostluğu yitirme tehlikesini göze alabilirim.
    (B) Sadece doğruluğuna inandığım bir şeyi söylemek ya da yapmak uğruna bir dostluğu yitirme tehlikesini göze alamam.
57. (A) Kendimi, verdiğim sözü tutmakla yükümlü hissederim.
    (B) Kendimi, verdiğim sözü tutmakla yükümlü hissetmem.
58. (A) Ne pahasına olursa olsun üzüntüden kaçınmalıyım.
    (B) İlle de üzüntüden kaçınmanın bence gereği yoktur.

59. (A) Olacağı daima önceden kestirmeye çalışırım.
    (B) Olacağı daima önceden kestirme gereğini her zaman duymam.
60. (A) Başkalarının, görüşümü kabul etmeleri önemlidir.
    (B) Başkalarının görüşümü kabul etmeleri şart değildir.
61. (A) Dostlarıma ancak olumlu duygularımı açıklamakta kendimi özgür sayarım.
    (B) Dostlarıma gerek olumlu gerek olumsuz duygularımı açıklamakta kendimi özgür sayarım.
62. (A) Duyguları ifade etmenin, durumu dikkatlice değerlendirmeden daha önemli olduğu bir çok haller vardır.
    (B) Ancak nadir hallerde duyguları ifade etme, durumu dikkatlice değerlendirmeden daha önemli olabilir.
63. (A) Eleştiriyi bir yetişme fırsatı sayıp hoş karşılarım.
    (B) Eleştiriyi bir yetişme fırsatı sayıp hoş karşılamam.
64. (A) Dış görünüşler son derece önemlidir.
    (B) Dış görünüşler pek de önemli değildir.
65. (A) Hemen hemen hiç dedikodu yapmam.
    (B) Ara sıra, hafif tektip dedikodu yaparım.
66. (A) Dostlarımın arasında zayıf taraflarımı açığa vurmaktan çekinmem.
    (B) Dostlarımın arasında zayıf taraflarımı açığa vurmak istemem.
67. (A) Başkalarının duyguları için daima sorumluluk duyarım.
    (B) Başkalarının duyguları için her zaman sorumluluk duymam gerekmez.
68. (A) Olduğum gibi davranır ve sonuçlarına katlanırım.
    (B) Olduğum gibi davranıp sonuçlarına katlanamam.
69. (A) Duygularım hakkında bilmem gerekenlerin hepsini zaten biliyorum.
    (B) Yaşadıkça duygularımın daha çok farkına varıyorum.
70. (A) Yabancılar arasında zayıf taraflarımı göstermekten sakınırım.
    (B) Yabancılar arasında zayıf taraflarımı göstermekten çekinmem.
71. (A) Sadece yüksek düzeyde ve toplumca beğenilen hedeflere yönelmekle kendimi yetiştirmeye devam edeceğim.
    (B) Kendim olmakla kendimi en iyi şekilde yetiştirmeye devam edeceğim.
72. (A) Kendi içimdeki tutarsızlıkları kabul ediyorum.
    (B) Kendi içimdeki tutarsızlıkları kabul edemem.
74. (A) Açık saçık bir fıkraya gülmekte sakınca görmem.
    (B) Açık saçık bir fıkraya rahatça gülemem.
75. (A) Mutluluk insan ilişkilerinde bir yan üründür.
    (B) Mutluluk insan ilişkilerinin asıl hedefidir.
76. (A) Yabancılara ancak dostça duygularımı açıklamakta kendimi özgür sayarım.
    (B) Yabancılara hem dostça olan hem de olmayan duygularımı açıklamakta kendimi özgür sayarım.
77. (A) Samimi olmaya çalışırım ama bazen olamam.
    (B) Samimi olmaya çalışırım ve olurum da.
78. (A) İnsanını kendi çıkarlarını kollaması doğaldır.
    (B) İnsanın kendi çıkarlarını kollaması doğal değildir.
79. (A) Tarafsız bir kimse iki kişi arasındaki duygusal bir ilişkiyi gözlemle saptayabilir.
    (B) Tarafsız bir kimse iki kişi arasındaki duygusal bir ilişkiyi gözlemle saptayamaz.
80. (A) Bence iş ve oyun aynı şeydir.
    (B) Bence iş ve oyun birbirlerine karşıttırlar.
81. (A) İki insan birbirlerini memnun etmeye çalışırsa en iyi biçimde geçinebilirler.
    (B) İki insan kendilerini serbestçe ifade edebilecek biçimde davranırlarsa eni yi biçimde geçinebilirler.

82. (A) Geçmiş olaylar yüzünden kırgınlık duyuyorum.
    (B) Geçmiş olaylar yüzünden kırgınlık duymam.
83. (A) Yalnız erkek niteliklerine sahip erkeklerden ve kadınlık niteliklerine sahip kadınlardan hoşlanırım.
    (B) Hem erkeklik kadınlık niteliklerini kişiliğinde özümlemiş erkek ve kadınlardan hoşlanırım.
84. (A)Elimden geldiğince mahcup düşürücü durumlardan kaçınmaya çalışırım.
    (B) Mahcup düşürücü durumlardan kaçınmak için özellikle çaba harcamam.
85. (A) İçinde bulunduğum sıkıntılı durumlardan annemi ve babamı suçluyorum.
    (B) Sıkıntılarımdan dolayı anne ve babamı suçlu bulmuyorum.
86. (A) Bence insan yerinde ve zamanında zevzeklik edebilmeli.
    (B) Canım istediği zaman zevzeklik edebilirim.
87. (A)İnsanlar yanlış işlerinden dolayı daima pişmanlık duymalıdırlar.
    (B) İnsanların yanlış işlerden dolayı pişmanlık duymalarının gereği yoktur.
88. (A) Geleceğe kaygı ile bakıyorum.
    (B) Geleceğe kaygı ile bakmıyorum.
89. (A) İyilik ve sertlik birbirinin karşıtı olmalıdır.
    (B) İyilik ve sertliğin ille de birbirinin karşıtı olmaları gerekmez.
90. (A) İyi şeyleri gelecekte kullanmak üzere saklamak isterim.
    (B) İyi şeyleri şu anda kullanmayı tercih ederim.
91. (A) İnsanlar öfkelerini daima kontrol etmelidirler.
    (B) İnsanlar öfkelerini dürüstçe açığa vurmalıdırlar.
92. (A) Manen yücelmiş bir kimse bazen bedensel zevklere düşkünlük göstermez.
    (B) Manen yücelmiş bir kimse hiçbir zaman bedensel zevklere düşkünlük göstermez.
93. (A) Bazen istenmeyen sonuçlar doğursa da duygularımı açığa vurabilirim.
    (B) İstenmeyen sonuçlar doğurma olasılığı olduğu zaman duygularımı açığa vuramam.
94. (A) İçimde kaynayan heyecanlar yüzünden sık sık utanç duyarım.
    (B) Heyecanlarımdan hiç de utanmam.
95. (A) Esrarengiz ve beni kendimden geçirecek derecede yoğun duygusal yaşantılarım oldu.
    (B) Esrarengiz ve beni kendimden geçirecek derecede yoğun hiçbir duygusal yaşantı geçirmedim.
96. (A) Dinin bütün kurallarına aynen uyan bir dindarım.
    (B) Dinin bütün kurallarına aynen uyan bir dindar değilim.
97. (A) Suçluluk duygusunda tamamen arınığım.
    (B) Suçluluk duygusundan arınık değilim.
98. (A) Aşk ile seksi kaynaştırmakta güçlük çekiyorum.
    (B) Aşk ile seksi kaynaştırmakta güçlük çekmiyorum.
99. (A) Mahremiyetten ve başkalarına bağlı olmamaktan hoşlanırım.
    (B) Mahremiyetten ve başkalarına bağlı olmamaktan hoşlanmam.
100.(A) Kendimi işime adamış hissediyorum.
    (B) Kendimi işime adamış olarak hissetmiyorum.
101.(A) Karşılık görüp görmemeye bakmadan sevgimi açığa vurabilirim.
    (B) Karşılık göreceğime emin olmadan sevgimi açığa vurmam.
102.(A) Gelecek için yaşamak şimdiki zamanı yaşamak kadar önemlidir.
    (B) Sadece şimdiki zamanı yaşamak önemlidir.
103.(A) İnsanın olduğu gibi davranması iyidir.
    (B)Herkesçe sevilen bir kimse olmak önemlidir.
104.(A) Arzulamak ve hayal kurmak kötü sonuçlar doğurabilir.
    (B) Arzulamak ve hayal kurmak daima iyidir.

105.(A) Zamanımın çoğunu hayata hazırlanarak geçiririm.
(B) Zamanımın çoğunu fiilen yaşıyorum.
106.(A)Seviliyorum, çünkü seviyorum.
(B) Seviliyorum, çünkü sevilecek bir insanım.
107.(A) Kendimi gerçekten sevdiğim zaman herkes beni sevecektir.
(B)Kendimi gerçekten sevdiğim zamanlar bile hala beni sevmeyen kimseler bulunacaktır.
108.(A) İnsanların beni kontrol etmesine razı olabilirim.
(B) Beni kontrole devam etmeyeceklerinden emin olursam insanların beni kontrol etmelerine razı olabilirim.
109.(A) Davranışları ile bazen insanlar beni rahatsız ediyorlar.
(B) İnsanlar beni rahatsız etmiyorlar.
110.(A) Gelecek için yaşayış hayatıma başlıca anlamını verir.
(B) Bugünkü yaşamıma bağlı olduğu sürece gelecek benim için önemlidir.
111.(A) Kendimi "vaktini boşa harcama" ilkesine bağlı hissetmiyorum.
(B) Kendimi "vaktini boşa harcama" ilkesine bağlı hissetmiyorum.
112.(A) Geçmişte nasıl bir insan olduğum, gelecekte nasıl bir insan olacağımı belirler.
(B) Geçmişte nasıl bir insan olduğum, gelecekte nasıl bir insan olacağımı belirlemez
113.(A) Şimdi ve burada nasıl yaşadığım önemlidir.
(B) Şimdi ve burada nasıl yaşadığım pek önemli değildir.
114.(A) Hayatın bana kusursuz gördüğü anlarım oldu.
(B) Hayatın bana kusursuz göründüğü hiçbir anım olmadı.
115.(A) Kötülük, iyi olmaya çalışırken uğranılan hayal kırıklığının sonucudur.
(B) Kötülük iyilik için savaşan insan tabiatının bir parçasıdır.
116.(A) İnsan asıl yapısını (öz tabiatını) tamamen değiştirebilir.
(B) İnsan asıl yapısını (öz tabiatını) tamamen değiştiremez.
117.(A) Yumuşak olmaktan korkuyorum.
(B) Yumuşak olmaktan korkmuyorum.
118.(A) Israrcı ve sebatlıyım.
(B) Israrcı ve sebatlı değilim.
119.(A) Kadınlar uysal ve güvenli olmalıdırlar.
(B) Kadınların uysal ve güvenli olmaları şart değildir.
120.(A) Kendimi, başkalarının beni gördüğü gibi görürüm.
(B) Kendimi, başkalarının beni gördüğü gibi görmem.
121.(A) İnsanın en büyük gizil gücü üzerinde düşünmesi yerinde bir harekettir.
(B) En büyük gizil gücü üzerinde düşünen insan kibirlenir, kasıntılaşır.
122.(A) Erkekler atılgan ve yapıcı olmalıdırlar.
(B) Erkeklerin atılgan ve yapıcı olmaları şart değildir.
123.(A) Olduğum gibi davranmayı göze alabilirim.
(B) Olduğum gibi davranmayı göze alamam.
124.(A) Önemli işler yapan bir kimse olma arzusunu her zaman duyarım.
(B) Her zaman önemli işler yapan bir kimse olma gereğini duymuyorum.
125.(A) Anılar bana acı veriyor.
(B) Anılarımdan acı duymuyorum.
126.(A) Kadın ve erkekler hem atılgan hem de uysal olmalıdır.
(B) Kadın ve erkeklerin hem atılgan hem de uysal olmaları gerekmez.
127.(A) Yoğun tartışmalarda etkin rol almaktan hoşlanırım.
(B) Yoğun tartışmalarda etkin rol almaktan hoşlanmam.
128.(A) Kendi kendime yeten bir insanım.
(B) Kendi kendime yeten bir insan değilim.

129.(A) Uzun zaman insanlardan uzak kalmaktan hoşlanırım.
(B) Uzun zaman insanlardan uzak kalmaktan hoşlanmam.
130.(A) Daima dürüst davranırım.
(B) Bazen hileye kaçtığım olur.
131.(A) Bazen o kadar kızdığım olur ki, karşımdakileri incitmek, hatta mahvetmek isteyecek kadar kendimi kızgın hissetmem.
(B) Hiçbir zaman karşımdakileri incitmek ya da mahvetmek isteyecek kadar kendimi kızgın hissetmem.
132.(A) Başkaları ile ilişkilerimde kararlı ve güvenliyimdir.
(B) Başkaları ile ilişkilerimde kararsız ve güvensizimdir.
133.(A) İnsanlardan geçici bir süre uzak durmaktan hoşlanırım.
(B) İnsanlardan, geçici bir süre için de olsa uzaklaşmaktan hoşlanmam.
134.(A) Hatalarımı kabul edebilirim.
(B) Hatalarımı kabul edemem.
135.(A) Aptal ve yavan bulduğum bazı kimseler vardır.
(B) Hiçbir zaman hiç kimseyi aptal ve yavan bulmadım.
136.(A) Geçmişime pişmanlıkla bakarım.
(B) Geçmişime pişmanlıkla bakmam.
137.(A) Olduğum gibi görünmem başkalarına yararlıdır.
(B) Sadece olduğum gibi görünmem başkalarına yararlı değildir.
138.(A) Bir çeşit coşku hali yaşadığımı hissettiğim çok derin mutluluk anlarım vardır.
(B) Şimdiye kadar bir çeşit coşku hali yaşadığımı hissettiğim çok derin bir mutluluk anım olmadı.
139.(A) İnsanlarda kötülük etme eğilimi vardır.
(B) İnsanlarda kötülük etme eğilim yoktur.
140.(A) Gelecek benim için umut dolu görünüyor.
(B) Gelecek benim için umutsuz görünüyor.
141. (A) İnsanlar hem iyi hem de kötüdür.
(B) İnsanlar hem iyi hem de kötü olamaz.
142.(A) Geçmişim geleceğime basamaktır.
(B) Geçmişim geleceğim için engeldir.
143.(A) Zaman öldürmek benim için sorundur
(B) Zaman öldürmek benim için sorun değildir.
144.(A) Bence geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek anlamlı bir devamlılıktır.
(B) Bence şimdiki zaman, gelecek ve geçmişle bağlantısız bir adadır.
145.(A) Gelecek için umutlarım dost sahibi olmama bağlıdır.
(B) Gelecek için umutlarım dost sahibi olmama bağlı değildir.
146.(A) İnsanları beğenme zorunluluğu duymadan severim.
(B) İnsanları beğenmedikçe sevmem.
147.(A) İnsanlar aslında iyidirler.
(B) İnsanlar aslında iyi değildirler.
148.(A) Dürüstlük daima en iyi ilkedir.
(B) Dürüstlüğün en iyi ilke olmadığı durumlar vardır.
149.(A) Kusursuz olmayan herhangi bir işten rahatsızlık duymam.
(B) Kusursuz olmayan herhangi bir işten rahatsızlık duyarım.
150.(A) Kendime inandıkça her engeli yenebilirim.
(B) Kendime inansam bile her engeli yenemem.

KİŞİSEL YÖNELİM ENVANTERİ CEVAP KAĞIDI

Adı Soyadı :..... **Cinsiyeti: (E) (K)**

	A	B		A	B		A	B		A	B
1.	☐	☐	39.	☐	☐	77.	☐	☐	115.	☐	☐
2.	☐	☐	40.	☐	☐	78.	☐	☐	116.	☐	☐
3.	☐	☐	41.	☐	☐	79.	☐	☐	117.	☐	☐
4.	☐	☐	42.	☐	☐	80.	☐	☐	118.	☐	☐
5.	☐	☐	43.	☐	☐	81.	☐	☐	119.	☐	☐
6.	☐	☐	44.	☐	☐	82.	☐	☐	120.	☐	☐
7.	☐	☐	45.	☐	☐	83.	☐	☐	121.	☐	☐
8.	☐	☐	46.	☐	☐	84.	☐	☐	122.	☐	☐
9.	☐	☐	47.	☐	☐	85.	☐	☐	123.	☐	☐
10.	☐	☐	48.	☐	☐	86.	☐	☐	124.	☐	☐
11.	☐	☐	49.	☐	☐	87.	☐	☐	125.	☐	☐
12.	☐	☐	50.	☐	☐	88.	☐	☐	126.	☐	☐
13.	☐	☐	51.	☐	☐	89.	☐	☐	127.	☐	☐
14.	☐	☐	52.	☐	☐	90.	☐	☐	128.	☐	☐
15.	☐	☐	53.	☐	☐	91.	☐	☐	129.	☐	☐
16.	☐	☐	54.	☐	☐	92.	☐	☐	130.	☐	☐
17.	☐	☐	55.	☐	☐	93.	☐	☐	131.	☐	☐
18.	☐	☐	56.	☐	☐	94.	☐	☐	132.	☐	☐
19.	☐	☐	57.	☐	☐	95.	☐	☐	133.	☐	☐
20.	☐	☐	58.	☐	☐	96.	☐	☐	134.	☐	☐
21.	☐	☐	59.	☐	☐	97.	☐	☐	135.	☐	☐
22.	☐	☐	60.	☐	☐	98.	☐	☐	136.	☐	☐
23.	☐	☐	61.	☐	☐	99.	☐	☐	137.	☐	☐
24.	☐	☐	62.	☐	☐	100.	☐	☐	138.	☐	☐
25.	☐	☐	63.	☐	☐	101.	☐	☐	139.	☐	☐
26.	☐	☐	64.	☐	☐	102.	☐	☐	140.	☐	☐
27.	☐	☐	65.	☐	☐	103.	☐	☐	141.	☐	☐
28.	☐	☐	66.	☐	☐	104.	☐	☐	142.	☐	☐
29.	☐	☐	67.	☐	☐	105.	☐	☐	143.	☐	☐
30.	☐	☐	68.	☐	☐	106.	☐	☐	144.	☐	☐
31.	☐	☐	69.	☐	☐	107.	☐	☐	145.	☐	☐
32.	☐	☐	70.	☐	☐	108.	☐	☐	146.	☐	☐
33.	☐	☐	71.	☐	☐	109.	☐	☐	147.	☐	☐
34.	☐	☐	72.	☐	☐	110.	☐	☐	148.	☐	☐
35.	☐	☐	73.	☐	☐	111.	☐	☐	149.	☐	☐
36.	☐	☐	74.	☐	☐	112.	☐	☐	150.	☐	☐
37.	☐	☐	75.	☐	☐	113.	☐	☐			
38.	☐	☐	76.	☐	☐	114.	☐	☐			

Ek 3: Kişisel Bilgi Formu

AÇIKLAMA:

Bu anket, sizinle ilgili bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma bilimsel nitelik taşıdığından, sorulara verilecek cevaplar sizin kimliğinizi ortaya koymayacak biçimde kullanılacak ve kesinlikle kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır.

Sizden istenilen, anketteki her soruyu dikkatlice okuyarak, size en uygun seçeneğin yanına (X) koymanızdır.

İlginize teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kız ( ) Erkek

2. Yaşınız:
( ) 18 veya daha küçük
( ) 19 yaşında
( ) 20 yaşında
( ) 21 yaşında
( ) 22 yaşında
( ) 23 veya daha büyük

3. Fakülteniz:
( ) Eğitim Fakültesi
( ) İktisadi İdari Bilimler Fakültesi
( ) Mühendislik Fakültesi

5. Annenizin Öğrenim düzeyi nedir?
1. ( ) Okur-yazar değil
2. ( ) Okur- yazar veya ilkokul mezunu
3. ( ) Ortaokul mezunu
4. ( ) Lise veya dengi okul mezunu
5. ( ) Yüksek okul veya Üniversite mezunu

6. Babanızın öğrenim düzeyi nedir?
1. ( ) Okur-yazar değil
2. ( ) Okur- yazar veya ilkokul mezunu
3. ( ) Ortaokul mezunu
4. ( ) Lise veya dengi okul mezunu
5. ( ) Yüksek okul veya Üniversite mezunu

7. Mezun olduğunuz Lise türü nedir?
1. ( ) Genel Lise
2. ( ) Fen Lisesi
3. ( ) Anadolu Lisesi
4. ( ) İmam Hatip Lisesi
5. ( ) Endüstri Meslek Lisesi veya Teknik Lisesi
6. ( ) Anadolu Öğretmen Lisesi
7. ( ) Mesleki Lise (Ticaret, Sağlık)
8. ( ) Diğer

8. Yaşamınızın çoğunu nerede geçirdiniz?
1. ( ) Köyde
2. ( ) Kasaba veya ilçede
3. ( ) Küçük şehirde
4. ( ) Büyük şehirde
5. ( ) Yurt dışında

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı **:** Gönül KARAKAVAK ÇIRAK

Ünvanı **:** Psikolojik Danışman

Doğum Yeri ve Yılı **:** Malatya, 1974

Öğrenim Durumu :

2001-2006	Yüksek Lisans- Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
1996-2000	Lisans- İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı
1987-1991	Malatya Sağlık Meslek Lisesi

Görevleri :

2005-2005	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi
2004-2005	20 Mayıs Vakfı Yabancı Dil Ağırlıklı Turgut Özal Lisesinde Psikolojik Danışman
20004-2002	Seyhan Orhan Çobanoğlu Lisesinde Psikolojik Danışman
2002-2001	Malatya Anadolu Lisesinde Psikolojik Danışman
2001-2001	Şahnahan İlköğretim Okulunda Psikolojik Danışman
2001-1995	Malatya Devlet Hastanesinde Hemşire
1995-1993	İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Turgut Özal Araştırma ve Uygulama Hastanesinde Hemşire
1993-1992	Malatya Devlet Hastanesinde Hemşire
1992-1991	Antakya Gümüşgöze Sağlık Ocağında Hemşire