



**T.C.**

**SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDEKİ BİREYLERİN AHLAKİ GELİŞİM  
DÜZEYLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ, EMPATİK EĞİLİM VE  
DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

**Ali ARSLAN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**

**Dr. Öğr. Üyesi Hülya ERCAN**

**Sivas-2020**



**BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDEKİ BİREYLERİN AHLAKİ GELİŞİM  
DÜZEYLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ, EMPATİK EĞİLİM VE  
DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Ali ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Hülya ERCAN

Sivas

Ocak 2020

## KABUL VE ONAY

Ali ARSLAN'ın hazırlamış olduğu "Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Ahlaki Gelişim Düzeylerinin Eleştirel Düşünme Becerisi, Empatik Eğilim ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 06.01.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, "Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı"nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Suna ARSLAN

(Başkan)



Dr. Öğr. Üyesi Hülya ERCAN

(Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Fuad BAKİOĞLU

(Üye)



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../

Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

.../.../....

Ali ARSLAN

## ÖNSÖZ

Bilgi arayışı içinde olduğum dönemde tüm bilgeliği, tecrübesi ve içten sevgisi ile her an yanımda olan, sonsuz bir güven ve hayranlık duyduğum, lisans ve yüksek lisans öğrenim aşamalarımın ışığı değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Hülya ERCAN'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Dönüt ve düzeltmeleriyle bu çalışmaya katkı sunan değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Suna ARSLAN ve Dr. Öğr. Üyesi Fuad BAKİOĞLU hocalarıma ayrıca teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimimde sunduğu bilgilerle ve bu çalışmanın verilerinin toplanmasında gösterdiği yakın ilgiyle bana destek olan Doç. Dr. Mehmet KANAK'a teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans öğrenimim boyunca bana gerekli izin ve desteği sağlayan okul yöneticilerime ve çalışma arkadaşlarıma, veri toplama sürecinde bana yardımcı olan öğretim üyelerine ve araştırma sürecine katkı sağlayan tüm üniversite öğrencilerine içtenlikle teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca hep yanımda hissettiğim ve hissedeceğim, bugünlere gelmemi sağlayan kıymetli annem Sunay ARSLAN ve babam Cemalettin ARSLAN'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Teşekkürlerin en özeli, sevgisi ve desteğiyle gündüzümün güneşi, gecemin yıldızı olan, hayat arkadaşım Ayfer DOĞAN ARSLAN'a...

*Hayatıma dokunan ve hayatlarına dokunduğum öğrencilerime ithafen...*

Ali ARSLAN

## ÖZET

**ARSLAN, Ali. Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Ahlaki Gelişim Düzeylerinin Eleştirel Düşünme Becerisi, Empatik Eğilim ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2020.**

Bu araştırmanın amacı, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin eleştirel düşünme becerisi, empatik eğilim ve demografik değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırma yoluyla bilgi elde edilen ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Amaca uygun örnekleme tekniği kullanılarak oluşturulan araştırma grubu, çeşitli fakülte ve meslek yüksek okullarında öğrenim görmekte olan 538 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri Demografik Bilgi Formu, Ahlaki Yargı Testi, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 19.00 programı kullanılmıştır.

Ahlaki Yargı Testi, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği normal dağılım sergilediği için, verilerin analizinde parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Ahlaki Yargı Testi puanlarının cinsiyet ve ahlaki gelişimde en önemli katkının kime ait olduğu değişkenlerine göre analizi için “Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi”; yaş ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre analizi için ise “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Ahlaki Yargı Testi ile UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği puanları arasındaki ilişkinin analizi için “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon” tekniği kullanılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre; Ahlaki Yargı Testi puanlarının cinsiyet, ahlaki gelişimde en önemli katkının kime ait olduğu, yaş ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ahlaki Yargı Testi ile UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği puanları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur. Ahlaki Yargı Testi ve Empatik Eğilim Ölçeği puanları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri arttıkça, eleştirel düşünme becerileri de artmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Beliren Yetişkinlik, Ahlaki Gelişim, Eleştirel Düşünme  
Becerisi, Empatik Eğilim.





## ABSTRACT

**ARSLAN, Ali. Examining the Moral Development Levels of Individuals in Emerging Adulthood According to their Critical Thinking Skills, Empathic Tendency and Demographic Variables. Master Thesis, Sivas, 2020.**

The aim of this study is to investigate the moral development levels of individuals in emerging adulthood according to their critical thinking skills, empathic tendency and demographic variables. The research was carried out using the relational survey model, which obtained information from the quantitative research methods by comparison.

The research group consists of university students studying at Sivas Cumhuriyet University in 2019-2020 academic year. The research group created using purposeful sampling technique were consisted of 538 students from various faculties and vocational high schools. The data were collected using Demographic Information Form, Moral Judgment Test, UF/EMI Critical Thinking Disposition Questionnaire and Empathic Tendency Scale. SPSS 19.00 program was used for data analysis.

Parametric statistical techniques were used in the analysis of the data, because Moral Judgment Test, UF/EMI Critical Thinking Disposition Questionnaire and Empathic Tendency Scale have a normal distribution. "Independent-Samples t Test" were used to analyze the Moral Judgment Test scores according to the variables of "gender" and "who has the most important contribution to moral development". "One-Way ANOVA" were used to analyze the Moral Judgment Test scores according to the variables of "age" and "parents' education level". Moral Judgment Test's relationship between UF/EMI Critical Thinking Disposition Questionnaire and Empathic Tendency Scale were analyzed using the "Pearson's Product-Moment Correlation".

According to the findings of the analyzes considering the demographic variables, while the difference according to Moral Judgment Test was insignificant. A weak positive meaningful relationship is seen between Moral Judgment Test and UF/EMI Critical Thinking Disposition Questionnaire. There was no significant relationship between Moral Judgment Test and Empathic Tendency Scale. According to the findings, as the level of moral development of individuals in emerging adulthood increases, their critical thinking skills increase.

**Keywords:** Emerging Adulthood, Moral Development, Critical Thinking Skill, Empathic Tendency.



KABUL VE ONAY	
ETİK SÖZÜ.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv

**BÖLÜM I****1. GİRİŞ**

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.6. Tanımlar.....	5

**BÖLÜM II****2. KURAMSAL ÇERÇEVE**

2.1. Beliren Yetişkinlik.....	6
2.2. Ahlaki Gelişim.....	9
2.2.1. Ahlak Kavramı.....	9
2.2.2. Ahlaki Gelişim Kavramı.....	11
2.2.3. Ahlaki Gelişime Kuramsal Bakış.....	11
2.2.3.1. Psikanalitik Kuram.....	11
2.2.3.2. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	16
2.2.3.3. Bilişsel Gelişim Kuramları.....	18
2.2.3.3.1. Piaget'nin Ahlak Gelişimi Kuramı.....	19

2.2.3.3.2. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı .....	20
2.2.3.4. Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Kuramı .....	26
2.2.3.5. Damon ve Colby'nin Ahlaki Gelişim Kuramı .....	29
2.2.3.6. Rest'in Ahlaki Gelişim Kuramı .....	30
2.2.3.7. Turiel'in Toplumsal Alan Kuramı .....	31
2.2.3.8. Atıf Kuramı .....	33
2.2.3.9. Kültürel Gelişim Yaklaşımı .....	37
2.3. Eleştirel Düşünme .....	39
2.3.1. Eleştirel Düşünme Süreci .....	41
2.3.2. Eleştirel Düşüncenin Gelişimi .....	43
2.3.3. Eleştirel Düşünme Eğilimi .....	45
2.3.4. Eleştirel Düşünmenin Önündeki Engeller .....	50
2.4. Ahlaki Gelişim ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki .....	51
2.5. Empatik Eğilim .....	52
2.5.1. Empati Türleri .....	53
2.5.1.1. Bilişsel Empati .....	54
2.5.1.2. Duygusal Empati .....	54
2.5.1.3. Somutlaşan Empati .....	54
2.5.1.4. Yansıtıcı (Projektif-Simülasyon) Empati .....	55
2.5.2. Empatinin Biyolojik Temelleri .....	56
2.5.3. Empatik Tepki Aşamaları .....	58
2.6. Ahlaki Gelişim ve Empati Arasındaki İlişki .....	60
2.6.1. Hoffman'ın Yaklaşımı .....	61
2.6.2. Noddings'in Yaklaşımı .....	65
2.7. Ahlaki Gelişim ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	67

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	75
3.2. Araştırma Grubu.....	75
3.3. Veri Toplama Araçları .....	76
3.3.1. Demografik Bilgi Formu .....	76
3.3.2. Ahlaki Yargı Testi .....	76
3.3.3. Empatik Eğilim Ölçeği .....	77
3.3.4. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği .....	78
3.4. Verilerin Analizi.....	79

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUM

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Ahlaki Gelişim Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizinin Sonuçları .....	85
5.2. Ahlaki Gelişim Düzeyinin Ahlaki Gelişime Katkı Değişkenine Göre Analizinin Sonuçları .....	86
5.3. Ahlaki Gelişim Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Analizinin Sonuçları .....	87
5.4. Ahlaki Gelişim Düzeyinin Anne-Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizinin Sonuçları.....	88
5.5. Ahlaki Gelişim Düzeyi ile Eleştirel Düşünme Becerisi Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları.....	89
5.6. Ahlaki Gelişim Düzeyi ile Empatik Eğilim Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları .....	90
5.7. Öneriler .....	91
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>94</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>107</b>

Ek 1: Demografik Bilgi Formu .....	107
Ek 2: Ahlaki Yargı Testi .....	108
Ek 3: Empatik Eğilim Ölçeği .....	109
Ek 4: UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği .....	110
Ek 5: Ahlaki Yargı Testi, Empatik Eğilim Ölçeği ve UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği Kullanım İzinleri.....	111
Ek 6: Veri Toplama İzni.....	112
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>113</b>



## TABLULAR DİZİNİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	76
2. Normallik Varsayımına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları .....	79
3. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ...	80
4. Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	81
5. Katılımcıların Ahlaki Yargı Testinden Elde Ettikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları .....	82
6. Katılımcıların Ahlaki Yargı Testinden Elde Ettikleri Puanların Ahlaki Gelişime Katkı Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları .....	82
7. Katılımcıların Ahlaki Yargı Testinden Elde Ettikleri Puanların Yaş Değişkenine Göre Analizine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	83
8. Katılımcıların Ahlaki Yargı Testinden Elde Ettikleri Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	83
9. Katılımcıların Ahlaki Yargı Testinden Elde Ettikleri Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	83
10. Empatik Eğilim Ölçeği, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Ahlaki Yargı Testine İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları .....	84

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
1. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramının Düzey ve Aşamaları .....	21
2. Damon ve Colby'nin Ahlaki Gelişim Süreci .....	30
3. Rest'in Ahlaki Yargı Süreci.....	31
4. Gelişim Dönemine Göre Etik Alanların Kullanım Düzeyi.....	38
5. Eleştirel Düşünmenin Gelişim Aşamaları.....	43
6. Alan Yazında Empati Olarak Adlandırılan Dört Psikolojik Durum.....	53
7. Dökmen'in Aşamalı Empati Sınıflaması .....	59
8. Batson'un Empati-Özgecilik Kuramı .....	60





## KISALTMALAR DİZİNİ

**AYT** : Ahlaki Yargı Testi

**EEÖ** : Empatik Eğilim Ölçeği

**EDEÖ**: UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği



# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları ele alınmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Beliren yetişkinlik, ergenlik ile yetişkinlik dönemleri arasında yer alan ve her iki dönemden de farklı özellikleri içeren bir gelişim dönemidir. 18-25 yaş aralığında yer alan bu dönemde, ergenlik dönemi tamamlanmış ancak yetişkinlik dönemi rolleri henüz üstlenilmemiştir. Beliren yetişkinlik döneminin ayırıcı özelliklerinden biri, bu dönemin birey için kimlik arayışını içermesidir. Kimlik keşfi sürecinde birey kim olduğunu, ne istediğini ve sahip olduğu değerleri sorgulayarak öğrenmektedir. Bu keşif meslek ve aşk hayatına ilişkin arayışları içerdiği gibi, sosyal ilişkileri düzenleyen ahlaki değerlerin de ele alınmasına neden olmaktadır (Arnett, 2004).

Ahlak kavramının gizemini çözmek isteyen araştırmacılar, bu kavramı tanımlama noktasında zorluk yaşamaktadır. Birçok araştırmacı ahlak ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapmıştır ancak ahlak, bireylere ne kadar tanıdık gelse de bir o kadar belirsiz bir kavramdır. Genel bir çerçevede ahlak, uyulması gereken kurallar bütünüdür (Kalkavan, 2018; Yıldırım, 2017). Bireylerin ahlaki olarak değerlendirdikleri düşünce ve davranışlar otoriteye, özerkliğe, özgeciliğe, adalete ve dürüstlüğe saygı gibi bazı kategorilere ayrılmaktadır. Hangi davranışların ahlaki açıdan kabul edilebilir olup olmadığının değerlendirilmesine ahlaki gelişim yardımcı olmaktadır (Krebs, 2011).

Ahlaki gelişim, kişilik gelişiminin önemli yapıtaşlarından biridir. Bireyin ahlaki gelişim düzeyi, iyi-kötü, doğru-yanlış ayrımlarını yapabilmesinde belirleyicidir (Ekşi ve Çiftçi, 2017). Gelişmiş, özerk, sorumluluklarının bilincinde olan ve işbirliği yapmaya istekli olan bir toplum, ahlaki yetkinliğin ön planda olmasıyla meydana gelir. Ahlaki yetkinlik ise, karar alma, ahlaki yargılar çıkarma ve bu yargılara göre hareket etme yeteneğiyle açıklanmaktadır (Enderle vd., 2018). Ahlaki gelişim kavramı ile ilgili alan yazında yer alan tanımlardan bazıları şu şekildedir: Senemoğlu'na göre (2012) ahlaki gelişim, topluma uyum sağlamak için değerler sistemi oluşturma sürecidir. Ünal'a göre

ise (2016) ahlaki gelişim, davranışların doğru ya da yanlış olarak tanımlanmasında kullanılan akıl yürütme yöntemlerini içeren ilke ve kuralların kazanım sürecidir.

Ahlakın işlevi, bencil dürtüleri ve önyargıları kısıtlayarak, ilişkileri sürdürerek, grup uyumunu teşvik ederek, çıkar çatışmalarını etkili yollarla çözerek, kuralları ihlal edenlerle etkili bir şekilde başa çıkarak, bireyleri gruplarının sosyal düzenini sürdürmeye teşvik etmektir (Krebs, 2011). Ahlakın işlevine dikkat edildiğinde, sosyal ilişkilerin ve kişisel çıkarların verimli bir biçimde ele alınması gerektiği görülmektedir. Sosyal ilişkilerin sürdürülmesi, bireylerin birbirlerinin beklenti ve ihtiyaçlarını anlayabilmesi ile mümkündür. Bu noktada empati kavramı öne çıkmaktadır.

İnsanların bir arada yaşayabilmesi ve birbiriyle bağlantı kurabilmesi için diğer insanların duygularını anlama, paylaşma ve cevaplama ihtiyacı vardır. Aynı zamanda toplumla sağlıklı bir bağlantı kurma; birbirini anlama ve anlaşıldığını hissetmeyle mümkündür. Empati kavramı, tüm bu sosyalleşme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Bahar, 2018; Blair, 2005; Furtana, 2018; Öztürk, 2018; Varol, 2018).

Empati kavramı Rogers (1983) tarafından, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmıştır. Yapılan çalışmalar, empati becerisine sahip olan bireylerin sosyal duyarlılık seviyelerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca empati becerisi kendini açma, toplumsallaşma ve topluma uyum becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Dökmen 2006; Özbalta, 2018).

Empati, bireysel farklılıkları anlayabilmek ve kabul edebilmek olarak düşünülebilir. Bu durum, empatiyi ahlaki değerlerin oluşumunda önemli bir konuma getirmektedir. Empatik bakış açısına sahip birey, eylemlerinin başkalarının refahına olan etkilerini dikkate almaya çalışmaktadır (Cooper, 2011).

Bireylerin ahlaki yargılama sürecinde kendilerinin ve başkalarının düşünce ve davranışlarıyla ilgili etkili kararlar alabilmesinde eleştirel düşünme becerisi önemli rol oynamaktadır. Eleştirel düşünme, olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir (Chace, 1986'dan akt. Şahinel, 2002). Moore (2009), eleştirel düşünmenin daha iyi yargılarda bulunmak için kullanılan temel bir araç olduğunu belirtmektedir. Bireyin tarafsız bir biçimde diğer bireylerin çıkarlarını

göz önüne alabilmesi, sağlam duyulu eleştirel düşünme olarak adlandırılmaktadır (Şahinel, 2002).

Ahlaki gelişimde önemli bir dönem olarak öne çıkan beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin ve empatik eğilimlerinin, ahlaki gelişim düzeyleri ile ilişkili olacağı düşünülmektedir. Alan yazında ahlaki gelişim ile empatik eğilim arasındaki ilişki sıkça incelenmiştir de, ahlaki gelişim ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın konusu beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin eleştirel düşünme becerisi, empatik eğilim ve demografik değişkenlere göre incelenmesi olarak belirlenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerini eleştirel düşünme becerisi, empatik eğilim ve demografik değişkenlere göre incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtı aranmaktadır:

1. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri, ahlaki gelişimde en önemli katkının kime ait olduğu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri, yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri, anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Beliren yetişkinlik dönemi, ergenlik ile yetişkinlik arasında “arada kalmışlık hissi” yaşayan bireyin kimlik arayışı içinde olduğu, istikrarsızlık yaşadığı, daha fazla kendine odaklandığı ve kimlik gelişimini sağlamak adına sonsuz olanaklara sahip olduğu bir dönemdir (Arnett, 2004). Kimlik arayışı içinde olan bireyin yaşantıları, büyük ölçüde sonraki gelişim dönemlerinde sergileyeceği tutum ve davranışların temelini oluşturacaktır. Bu çalışma, kimlik arayışı içinde olan ve ergenlik ile yetişkinlik dönemleri arasında kalan beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerini, empatik eğilimlerini ve eleştirel düşünme becerilerini ele alması bakımından önem taşımaktadır.

Bu çalışma ile beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişimlerinin eleştirel düşünme becerileri ve empatik eğilimleri ile ne kadar ilişkili olduğu konusuna dikkat çekmek istenmiştir. Alan yazında, ahlaki gelişim düzeyi ile empatik eğilim arasındaki ilişkinin incelendiği bazı çalışmalar bulunmakla birlikte, ahlaki gelişim düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin doğrudan araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, bu konuda yapılacak araştırmalara temel oluşturacağı ve alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, “Demografik Bilgi Formu”, “Ahlaki Yargı Testi”, “UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” ve “Empatik Eğilim Ölçeği” aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

### **1.5. Araştırmanın Varsayımları**

Bu çalışmada, araştırmaya katılan bireylerin kullanılan ölçme araçlarındaki soruları samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

## 1.6. Tanımlar

*Beliren Yetişkinlik:* 18-25 yaş aralığındaki bireylerin oluşturduğu, ergenlik ile yetişkinlik arasındaki geçiş sürecini kapsayan bir gelişim dönemidir (Arnett, 2004).

*Ahlaki Gelişim:* Çocukların, belirli davranışları doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanma sürecidir (Onur, 1995).

*Eleştirel Düşünme:* Kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 1995).

*Empatik Eğilim:* Bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2006).

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Beliren Yetişkinlik

20. yüzyılın ortalarında 18-25 yaş aralığındaki bireylerin hayatları incelendiğinde evlilik, ebeveynlik, eğitimi tamamlama, iş bulma vb. sorumluluklar açısından toplumun beklentilerini karşıladıkları görülmektedir. Günümüzde ise bu yaş aralığındaki bireyler evlerinden ayrılmakta, ancak uzun süreli bir işe girememekte, evlenmemekte ve ebeveyn olamamaktadır. 21. yüzyılda, keşif süreciyle ve belirsizliklerle dolu olan bu gelişim dönemi beliren yetişkinlik olarak adlandırılmaktadır (Arnett, 2000).

Beliren yetişkinlik (emerging adulthood), ABD’li gelişim psikoloğu Jeffrey Jensen Arnett (2000, 2001, 2004, 2005, 2006, 2007, 2014) tarafından, 18-25 yaş aralığındaki bireylerin oluşturduğu, ergenlik ile yetişkinlik arasındaki geçiş sürecini kapsayan bir gelişim dönemi olarak tanımlanmıştır. Arnett’e göre (2000), bu dönem, ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinden farklıdır. Beliren yetişkinlik döneminde birey, çocukluk ve ergenlik bağımlılığını bir kenara bırakmış ancak yetişkinlik döneminin toplumsal beklenti ve sorumluluklarını henüz yerine getirmemiştir.

Beliren yetişkinlik, son yarım yüzyılda meydana gelen evlilik ve ebeveynlik yaşlarındaki sert yükselişler nedeni ile yaratılan bir kavramdır. Arnett (2004), bu sert yükselişin nedenlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Son yarım yüzyıldaki daha az katı cinsel ahlak standartları ile birlikte, gençlerin düzenli bir cinsel ilişki kurabilmek için evliliğe girme zorunluluğu duymaması.
- Yükseköğretime devam etme oranlarındaki artış.
- 1950’li yıllarda yaşayan bireylerin İkinci Dünya Savaşı, Büyük Buhran gibi toplumsal olgular nedeniyle, toplumsal istikrarı tekrar sağlama amacıyla evlilik, çocuk sahibi olma gibi konularda daha istekli davranması. Bu durumun aksine günümüz gençlerinin yetişkinlik yükümlülüklerini başarı olarak değil, kaçınılması gereken tehlikeler olarak görmesi.
- Toplumsal cinsiyet rollerindeki değişimler ile birlikte, kadınların rollerinin 50 yıl öncesine göre oldukça değişim göstermesi. Örneğin 1950’li yıllarda, yirmili yaşların

başlarında bir kadın için bekar olmak uygun bir sosyal statü olarak görülmemektedir. Günümüzde ise kadınlar daha geniş eğitim ve meslek seçeneklerine sahiptir.

Arnett (2000), beliren yetişkinlik döneminin tıpkı ergenlik dönemi gibi kültürel olarak yapılandırıldığını; dolayısı ile evrensel olmadığını dile getirir. Özellikle sanayileşmiş toplumlarda eğitim süresinin uzaması ile birlikte evlenme ve ebeveynlik gibi sorumlulukların başlangıç yaşlarında belirgin bir artış ortaya çıkmıştır. Bu durum beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin diğer gelişim dönemindeki bireylere göre toplumsal açıdan daha az kısıtlanmalarına ve daha geniş faaliyet alanlarına sahip olmalarına yol açmıştır. Toplumsal görev ve sorumlulukların ertelenmesiyle yetişkinlik dönemi gibi sabit olmayan, sıklıkla bir değişim ve keşif dönemi olarak nitelendirilebilecek olan beliren yetişkinlik dönemi ortaya çıkmaya başlamıştır.

Beliren yetişkinlik dönemini diğer gelişim dönemlerinden ayıran beş ana özellik bulunmaktadır. Bu özellikler kimlik gelişimi, istikrarsızlık, kendine odaklanma, arada kalmışlık hissi ve sonsuz olanaklar olarak adlandırılmaktadır (Arnett, 2004). Aşağıda bu özellikler açıklanmıştır.

Beliren yetişkinlik döneminin temel özelliklerinden biri aşk, iş ve dünya görüşü alanlarında *kimlik geliştirme* süreci için en uygun yaşam dönemi olmasıdır. Erikson (1968), her ne kadar kimlik gelişimi ile ergenlik dönemini ilişkilendirmiş olsa da, sanayileşmiş toplumlarda kimlik gelişimi sürecinin daha uzun sürebileceğini belirtmiştir. Bu durum özellikle sanayileşmiş toplumlarda kimlik arayışı süreci için ergenlik döneminin değil, 18-25 yaş aralığını kapsayan beliren yetişkinlik döneminin daha uygun olabileceğini göstermektedir (Arnett, 2000, 2004).

*İstikrarsızlık*, beliren yetişkinlik döneminde öne çıkan özelliklerden biridir. Ergenlik dönemine kıyasla otorite baskısının daha az hissedildiği bu gelişim döneminde bireyler çeşitli kararlar almakta ve bu kararları gözden geçirerek kendi yaşamlarına göre şekillendirmektedir. Kararlar gözden geçirilirken, bireyler kendileri hakkında yeni şeyler öğrenmektedirler. Bu bilgiler ışığında birey sürekli olarak yaşam seçeneklerini araştırmakta ve nasıl bir gelecek istediğini netleştirmektedir. Bu değişim sürecinde önemli olan nokta, bireyin pek çok kararı kendisinin almasıdır. Bu nedenle bireyin kendine odaklanması ve kendi yaşamını yönetmesi gerekmektedir (Arnett, 2000, 2004).



Beliren yetişkinlik dönemi *kendine odaklanma* dönemi olarak da nitelendirilebilir. Bu gelişim döneminde bireyler pek çok kararı kendi başlarına almak zorundadırlar. Ergenlik döneminde bireyler genellikle ebeveynleri ile birlikte çeşitli sorumlulukları içeren bir düzende yaşamaktadırlar. Yetişkinlik döneminde ise bu sorumluluklar bireyin kendi kurduğu aile hayatıyla devam etmektedir. Bu iki gelişim dönemi arasında yer alan beliren yetişkinlik döneminde bireyler, sorumlulukların çatısı altından bir süre ayrılarak kendilerine odaklanır ve çeşitli kararlar alıp beceriler geliştirerek yetişkin yaşamına hazırlanırlar (Arnett, 2000, 2004).

Kimlik geliştirme ve keşif sürecinin bir sonucu olarak, beliren yetişkinlik döneminde bireyin yaşamında kesinleşmiş çok az şey bulunmaktadır. Bireyler bu süreçte kendilerini tanımak ve geliştirmek için pek çok olasılığa sahiptir. Bireylerin gelecekte sahip olmak istedikleri yaşam hedefleri konusunda halen birden çok seçenekleri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için zamanı vardır. Bu nedenle beliren yetişkinlik dönemi *sonsuz olanaklar* dönemi olarak tanımlanabilir (Arnett, 2000, 2004).

Beliren yetişkinlik döneminin oluşumunda öğrenim süresi ve bireylerin ikamet ettikleri yerler önemli demografik özelliklerdendir. Günümüzde beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin çoğunluğu üniversite eğitime devam etmekte, üniversite mezunu bireylerin bir kısmı ise yüksek lisans eğitime yönelmektedir. Ortaöğretimini tamamlayan bireyler üniversite eğitime başladıklarında genellikle ebeveynlerinin yanında, öğrenci yurtlarında ya da akranlarıyla birlikte ayrı bir evde kalmaktadır. Bağımsız yaşamın sorumluluklarının kısmen yerine getirildiği bu dönemde birey, kalınan yere göre ebeveynler, yurt yönetimi ve ev arkadaşları gibi çeşitli otoritelerle karşı karşıyadır. Bu nedenle beliren yetişkinlik dönemi, ergenlik döneminin sınırlılıkları ve yetişkinlik döneminin sorumlulukları arasındaki keşif dönemini ifade etmektedir. Bu durum bireylerde *arada kalmışlık hissini* doğurmaktadır (Arnett, 2000, 2004).

Ergenlik dönemine kıyasla, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin aşk ve romantik ilişkilere bakış açısı daha samimi ve ciddi hale gelmektedir. Ergenlik döneminde romantik ilişkiler geçici olma eğilimindedir ve bu süreçteki kilit soru şudur: “Burada ve şimdi kiminle birlikte olmaktan keyif alırdım?”. Buna karşılık beliren yetişkinlik döneminde romantik ilişkilerde daha derin, samimi düzeye geçilmekte ve kilit soru daha fazla kimlik odaklı olarak şu şekilde değişmektedir: “Nasıl bir insan olduğum göz önüne alındığında, nasıl bir insanla yaşamımda eş olmak isterim?” (Arnett, 2000).

Beliren yetişkinlik dönemindeki birey, yaşamıyla ilgili karşılaştığı ikilemler sırasında kararlar verirken romantik ilişki örneğine benzer olarak şu soruyu sormaktadır: “Benim için gerçekten en önemli olan ne?”. Bu soru, bireyin değer sisteminin bir yansımasıdır. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireyin değer sistemi yalnızca dini sorulara verilen yanıtları değil, aynı zamanda kendine rehberlik sağlayan ahlaki ilkeleri de içermektedir. Kimlik arayışı ile birlikte pek çok gelişim alanını kapsayan beliren yetişkinlik, ahlaki gelişim açısından önemli bir dönemdir (Arnett, 2004).

## **2.2. Ahlaki Gelişim**

### **2.2.1. Ahlak Kavramı**

Huy, seciye, mizaç kavramlarını kapsayan ve daha sonraki dönemlerde örf ve adet anlamlarını alan ahlak terimi, Arapça hulk sözcüğünün çoğul halidir. Bu terimin Yunanca kökeni ethique (karakter, davranış, terbiye), Latince kökeni ise morale sözcükleridir (Hançerlioğlu, 1973; Şengör, 2015). Ahlak kavramı, düşünce tarihi boyunca çeşitli şekillerde ele alınmış ve açıklanmaya çalışılmıştır.

Kohlberg’e göre bilişsel bir yetenek olan ahlak, bireyin kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel ilkelerle örtüşebilecek düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve bu doğrultuda da davranabilmesi yeteneğidir (Çiftçi, 2003). Cevizci’ye göre (2011) ahlak, bir toplumda insanların birbirleriyle ilişkilerini düzenlemek amacıyla geliştirilmiş olan kural, ilke ve değerler bütünüdür. Frolov’a göre (1991) ahlak, toplumsal bir bilinç biçimi, toplumsal yaşamın tüm alanlarında insanların hal ve gidişini düzene koyan bir toplumsal kurumdur. Arslan’a göre ise (2010) ahlak, genellikle insanların kendisine göre yaşadıkları bir ilkeler topluluğu, kurallar toplamı anlamına gelmektedir ve herhangi bir durum ya da davranış ile ilgili iyi ya da kötü tanımlamasının yapılabilmesi için gereklidir. Akarsu (1975, s. 13) ahlak kavramını, “Belli bir dönemde belli insan topluluklarınca benimsenmiş olan, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarının, yasalarının, ilkelerinin toplamı.” şeklinde tanımlamaktadır.

Bireyler, başkalarıyla etkileşime girebilmek için, bu etkileşim sürecini yöneten sosyal kuralları öğrenmelidir. Hangi davranışların kabul edilebilir, hangi davranışların kabul edilemez olduğu inancı norm-kural olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin toplum içerisinde uyumlu faaliyetler sergileyebilmesi için normlar gereklidir. Bu nedenle bütün

toplumlar, bireylerin davranışlarını yönlendiren normlar geliştirmektedir (Delamater ve Myers, 2011).

Bireylerin normlarla tanışması aile ortamında gerçekleşmektedir. Gelişim döneminde işbirliğine dayalı oyunlar oynamaya başlayan çocuklar bu kez akranlardan gelen normatif baskılar yaşamaktadır. Farklı ailelerden gelen çocuklar, akran grubuna farklı normlar getirmektedir. Böylece çocuklar normların farklı yönlerinin olduğunu keşfetmekte, bazı normatif çatışmalar yaşamaktadır. Örneğin ebeveyn beklentileri uzun vadeli sonuçları içeren akademik başarı, sosyalleşme gibi normlarken, akran grubu anlık etkinliklere katılım gibi normları destekleyebilmektedir. Bu çatışmaları çözmek için çocuklar çeşitli stratejiler geliştirme gereği hissetmektedir. Bireyler okul çağına girdiğinde, üçüncü sosyalleşme etkeni olan öğretmen ile karşılaşmaktadır. Bu aşamada bireyler evrensel kurallarla, tüm bireylere eşit şekilde uygulanan normlarla karşılaşmaktadır. Sıra bekleme, dürtüsel davranışları kontrol etme ya da destek almadan çalışmayı öğrenme gibi durumlar bu normlara örnek olarak sunulabilir (Delamater ve Myers, 2011).

Place'e göre (2019) doğru-yanlış, iyi-kötü ayrımları ile ilgili olan görüşleri içeren ahlak, bireylerin ve grupların davranışlarına rehberlik etmektedir. Darwin, ölçülü davranma ve iffet gibi kavramları ahlaki davranışlar olarak değerlendirirken; bencillik, ihanet, cinayet, soygun, intihar ve kölelik gibi kavramları ahlaki olmayan davranışlar olarak tanımlamıştır (Krebs, 2011). Avcı-toplayıcı topluluklardan günümüze kadar geniş bir çerçevede tüm insanlar üç tür davranışı ahlak dışı olarak değerlendirmiştir: insanlara gereksiz yere zarar veren davranışlar, insan haklarını ihlal eden davranışlar ve haksız sonuçlar üreten davranışlar (Miller, 2006). Ahlaki davranışların değerlendirilmesi sürecinde ahlaki yargı kavramı ortaya çıkmaktadır. Frolov'a göre (1991) ahlaki yargı, toplumsal gerçekçiliğin çeşitli yönlerini ve bireylerin davranışlarını, ahlaki değerlere dayanarak onaylama ya da onaylamama durumudur. Ahlaki yargı sürecinde, belirli durumlarda belirli standartlar uygulanarak davranışlar ve düşünceler değerlendirilmektedir.

Tüm insanlar, belirli davranış biçimlerinin doğru ya da yanlış olduğu ve bazı karakter özelliklerinin iyi ya da kötü olduğu hakkında bir ahlak anlayışına sahiptir (Bakioğlu, 2013). Ancak bu fikirler, ahlak kavramını oluşturan buzdağının görünen kısmı gibi yüzeyseldir. Ahlak kavramını ve gelişimini daha iyi anlayabilmek için insanlar üzerinde ahlak kavramının gelişimine ilişkin çalışmalar yapmak gerekmektedir. Örneğin

ahlak kavramıyla ilgili sorunlardan biri, insanların hangi durumlarda ahlaki ilkeleri ihlal etmeleri gerektiğine karar verme sürecidir. Bazı kültürlerde toplumsal ilgiyi içeren ahlaki ilkeler ön plana çıkarken, bazı kültürlerde kişisel hak ve adalete öncelik verilmektedir. Bireylerin ve toplulukların ahlaki ilkelere neden ve nasıl sahip olduğunu anlayabilmek için, ahlaki yargı sürecinin birey ve topluluklardaki gelişimi incelenmelidir (Krebs, 2011).

### **2.2.2. Ahlaki Gelişim Kavramı**

Akandere, Baştuğ ve Güler'e göre (2009) ahlaki gelişim; doğru ve yanlışın belirlenmesinde geçerli olan prensip ve ilkelerin gelişimidir. Senemoğlu (2012) ise ahlaki gelişimi, toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız edilgin bir uyma değil, topluma etkin bir uyumu sağlamak için değerler sistemi oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Onur'a göre (1995) ahlaki gelişim; çocukların, belirli davranışları doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazama sürecidir.

Ahlaki gelişimin bilişsel, davranışsal ve duygusal yönleri bulunmaktadır. Bireylerin bir durumda yapılması ya da yapılmaması gereken doğrular üzerinde düşünmesi bilişsel yönü işaret etmektedir. Kavramlar, akıl yürütmeler, tutumlar ve değerler, bilişsel yönü etkileyen faktörlerdir. Bireylerin akıl yürütme süreci ile tutarlı ya da tutarsız bir biçimde davranışlar sergilemesi, ahlaki gelişimin davranışsal boyutunu ifade etmektedir. Ayrıca bireylerin doğru-yanlış, iyi-kötü kavramlarına ilişkin çeşitli duyguları vardır. Bu duygusal yön, düşünce ve davranışları etkileyebilir (Gander, 2004; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Shaffer ve Kipp, 2010).

### **2.2.3. Ahlaki Gelişime Kuramsal Bakış**

Ahlaki gelişime ilişkin çeşitli kuramsal açıklamalar bulunmaktadır. Özellikle Freud, Piaget ve Kohlberg gibi kuramcılarının da etkisiyle, ahlaki gelişim kavramı alan yazında sıklıkla ele alınan bir konu haline gelmiştir. Aşağıda sırasıyla bu kuramsal açıklamalardan bazılarının yer verilmiştir.

#### **2.2.3.1. Psikanalitik Kuram**

Psikanalitik Kuramın kurucusu ve en önemli temsilcisi Avusturyalı nörolog Sigmund Freud'dur (1856-1939). Freud, Psikanalitik Kuramı tasarlarken şu soruyu

yanıtlamaya çalışmıştır: “İnsan kişiliğinin yapısı nedir ve bu yapı çocukluktan ergenliğe nasıl gelişir?”. Kuramın merkezinde, bireylerin ahlaki gelişimi yer almaktadır (Geçtan, 1995).

Ahlaki gelişimi yorumlamaya yönelik bir yaklaşım olan Psikanalitik Kuram, birbirine bağlı dört varsayımı içermektedir (Thomas, 1997):

- Bireylerin davranışları doğuştan gelen içgüdüleri tarafından yönlendirilir. En önemli içgüdülerden biri olan cinsel dürtü, doğumdan yaşlılığa kadar bireyin duygusal ihtiyaçlarının giderilmesini arayan motive edici güçtür.
- İçgüdüler, kendilerini gerçek dünyadaki eylemlerle ifade etmektedir. Bireyler, fiziksel ve sosyal çevreleriyle etkileşime girerek içgüdüsel ihtiyaçlarını karşılamanın yollarını aramaktadır. Her türlü davranış şekli çevre tarafından kabul edilmemektedir. Toplumun, içgüdüleri ifade etmenin hangi yollarına izin verileceği ve hangi yollarına izin verilmeyeceğini belirleyen kuralları ve gelenekleri bulunmaktadır.
- Sosyal ortamdaki ebeveyn, öğretmen, din adamı, polis vb. etkenler, onaylanan yöntemleri ödüllendirerek, onaylanmayanları ise cezalandırarak, bireyin içgüdüsel ihtiyaçlarının karşılanma yöntemlerini belirlemektedir.
- Çocuklar büyüdükçe, sosyal etkenler tarafından kendilerine dayatılan davranış beklentilerini kendi kişiliklerine dahil etmektedir. Bu beklentiler, bireyin ahlaki değerleridir. Değerler içselleştikçe, dışsal etkenlerin bireyin davranışlarını kontrol etmek için yaptırım uygulamasına gerek kalmaz. Bunun yerine, bireyin *vicdanı* artık onaylanan davranışları gurur ve özsaygı duygularıyla ödüllendirmekte, onaylanmayan davranışları ise suçluluk, utanç ve korku duygularıyla cezalandırmaktadır.

Freud, bireylerin günlük yaşamlarında kolaylıkla çözemedikleri ahlaki ikilemlerle karşı karşıya kaldıklarını belirtmiştir. Örneğin bir erkek çocuğu, annesini cinsel olarak çekici bulmakta ancak böyle arzuların toplum tarafından onaylanmadığını fark etmektedir. Ahlaki ikilemlere bir başka örnek olarak şu durum gösterilebilir: Bir yaşındaki çocuk, ebeveynleri tarafından bezinden ziyade tuvalete dışkı yapması yönünde telkinler almaktadır, ancak ebeveynlerinin bu taleplerine uyabilmek için bağırsak kanalındaki büzücü kaslarının yeterli kontrolüne sahip değildir. Bu ikilemler dayanılamayacak kadar acı verdiğinde, birey ahlaki çatışmaları çözememekte ve otomatik

olarak bilinçten uzaklaştırmaktadır. Bilinçten uzaklaştırılan bu çatışmalar, bireyin ilerde yaşayacağı fobiler, takıntılar, kaygılar vb. şekilde kendini göstermektedir. Freud, çözülemeyen bu ahlaki çatışmaların bilinçli hale getirilmesi, böylece bireylerin ikilemleri gerçekçi bir şekilde yeniden yaşayıp çözmeleri gerektiğini belirtmiştir (Geçtan, 1995; Thomas, 1997).

Psikanalitik Kuram, ahlaki ikilemlerin bilinçli hale getirilmesini sağlayan üç ana teknik ortaya koymuştur: Hipnoz, serbest çağrışım ve rüyaların analizi. Bireylerin hipnoza eğiliminin olmayabileceği ve hipnozun aşırı mistik bir yaklaşım olması, yaklaşımçıları bu teknikten uzaklaştırmıştır. Serbest çağrışım, bireylerin terapi sürecinde düşüncelerini serbest akış biçiminde düzenlemeden sunmasını içermektedir. Psikanalist, gizli çatışmaları temsil eden temaları bulmaya çalışmaktadır. Ayrıca Freud'a göre rüyalar, bilincin ifade edilmesini ortaya koyan sembollerdir. Rüya görüntüleri, bireyin geçmişindeki bastırılmış ahlaki çatışmaların işaretleridir (Freud, 1993; Geçtan, 1995). Freud, bireylerin ahlaki çatışmalarda ne düşündüklerini ve nasıl davrandıklarını belirleyen üç kişilik yapısını öne sürmüştür: İd, ego ve süperego.

Bireylerin gelişimi için gerekli enerji, içgüdülerden elde edilmektedir. Çalışmaları sonrasında Freud, yaşam boyunca enerjiyi yönlendirmede baskınlık için rekabet eden bir içgüdü çiftinin olduğunu belirtmiştir: yaşam (eros) ve ölüm (thanatos) içgüdüleri. Yaşam içgüdüğü sevgi, yaratıcılık, fedakarlık gibi eylemleri ifade etmektedir. Ölüm içgüdüğü ise yıkıcı eylemleri, nefreti ve saldırganlığı ifade etmektedir. Bu bakış açısına göre gelişim, yaşam ve ölüm içgüdüğü arasındaki sürekli bir mücadeledir. Freud'un yaklaşımına göre *id*, doğuştan gelen ve bu içgüdüğü içeren yapıdır. İd, haz ilkesine göre, yani mümkün olduğu kadar çok zevk alma ve olabildiğince az acı çekme prensibine göre hareket etmektedir. Yeni doğan bir bebek, yiyecek, içecek ve şefkat ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır. Ahlaki gelişim açısından bakıldığında *id*, ahlaki yargıların olmadığı bir yapıdır. İd, toplumun doğru ve yanlış kavramlarına ilişkin hiçbir fikri içermemektedir. Zevk veren her şey doğru, acı veren her şey yanlıştır. Çevre, bu davranışlara aşırı hoşgörülü bir yaklaşım içerisinde olmayacak ve bireyin ahlaki açıdan gerçekçi yöntemlerle davranışlar sergilemesi gerekecektir. Kişiliğin bu davranışları kontrol eden yapısına *ego* adı verilmektedir (Geçtan, 1995; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Kalkavan, 2018; Özkara, 2010).

Ego, idin aksine bilinçli bir yapı olarak çevrenin olanak ve kısıtlamalarının farkındadır. Bu nedenle ego, idin talepleri ile fiziksel ve sosyal ortamların gereklilikleri arasında dengeleyici bir rol üstlenerek, bireyin içinde bulunduğu toplumun getirdiği sınırlamalar dahilinde idin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik gerçekçi yollar arayan bir *hakem* olarak hizmet etmektedir. Ego, bireye ilk ahlak duygusunu, sosyal ilişkileri yönlendiren kuralları, gelenekleri ve bu gelenekleri ihlal ettiğinde karşılaşacağı yaptırımları tanıtmaktadır. Güçlü bir ego, çevrenin taleplerini değerlendirerek içgüdüleri ortaya çıkarmanın dürüst, gerekçeli ve ahlaki açıdan kabul edilebilir bir yolunu benimser. Zayıf bir ego ise ahlaki bir çatışmayı doğrudan çözemeyerek savunma mekanizmaları oluşturur (Aydın, 2010; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Kalkavan, 2018). Bazı savunma mekanizmalarına aşağıda yer verilmiştir (Geçtan, 1995):

- *Bastırma*. Bireyi ahlaki açıdan rahatsız eden konuları bilinçten bilinçaltına göndermeyi içermektedir.
- *Yansıtma*. Bireyin kendisinin sahip olduğu kabul edilemez id taleplerini (duygu ve güdüleri) diğer insanlara yükleyerek kendini rahatlattığı yöntemidir. Örneğin utandığı cinsel isteklerini açığa çıkarmaktan korkan bir birey, başkalarının onu baştan çıkarmaya ya da ona saldırmaya çalıştığını iddia edebilir.
- *Gerileme*. Bireyin ahlaki ilkelere uyum sağlamak için daha ilkel bir dönemde gerçekleştirdiği davranışları sergilemesini ifade etmektedir. Bir yetişkinin, isteği yerine gelmediğinde ağlayarak bu isteğini yerine getirme çabası, gerileme mekanizmasına bir örnektir.
- *Mantığa Bürüme (Rasyonelleştirme)*. Ahlaki açıdan olumsuz bir davranış için sosyal olarak kabul edilebilir bahaneler üretmeyi içermektedir. Örneğin kendinden geçmiş bir şekilde kaldırımda yatan birinin cüzdanını çalan birey, bu davranışını karşıdaki kişinin adını ve adresini öğrenmeye çalışma bahanesiyle sosyal açıdan olumlu bir davranışa dönüştürmeye çalışabilir.
- *İnkar*. Rahatsız edici bir durumla karşılaştığında, bireyin bu durum gerçekleşmemiş gibi davranmasıdır. Cinayet işleyen birinin, bu cinayeti unutmaması bu mekanizmaya örnek olarak gösterilebilir.

Yukarıdaki savunma mekanizmaları, bireylerin yaşadığı ahlaki ikilemlere karşı geçici bir rahatlama sağlamakta ancak bu ikilemleri kalıcı bir şekilde çözememektedir.

Aşağıda verilen iki savunma mekanizması ise ahlaki çatışmaları çözmeye açısından daha kalıcı ve yapıcıdır (Geçtan, 1995):

- *Ödünleme*. Bireyin zayıflık yaşadığı bir alanı kapatmak için başarılı olduğu başka bir alana yönelmesidir. Örneğin sportif becerileri yetersiz olan bir birey, bu enerjisini akademik başarıya yönlendirerek çevresinin saygısını kazanabilir.
- *Yüceltme*. İçgüdüsel dürtülerin ahlaki açıdan uygun olmayan yöntemler yerine, toplum tarafından daha kabul edilebilir yöntemlerle ifade edilmesidir. Saldırgan dürtülere sahip olan bireyin, başkalarının bedenlerinde bu dürtüsünü karşılayabileceği ve toplum tarafından kabul edilen cerrahlık mesleğine yönelmesi bu mekanizmaya örnek olarak gösterilebilir.

*Süperego*, bireye çevrelerindeki etkenler tarafından sunulan ahlaki değerler ile gelişmektedir. Bireyin yaşamındaki ilk etkenler ebeveyn ya da bakıcılarıdır. Gelişim sürecinde bu etkenler, genişleyen çevre ile birlikte akranlar, öğretmenler, dini liderler, danışmanlar, antrenörler ve kitle iletişim araçları olabilir. Süperego, egoyu gözlemlemekte, düzenlemekte, yargılamakta ve çeşitli şekillerde cezalandırmaktadır. Freud süperegoyu eleştirel olan ve ahlaki yapı işlevi gören kısım olarak nitelendirmektedir (Freud, 1999; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Thomas, 1997).

Freud, ahlaki gelişimde iki kavram üzerinde durmaktadır: *ego ideali* ve *vicdan*. Ego ideali, bireye çevre tarafından öğretilen ahlaki değerleri ifade etmektedir. Küçük yaştaki çocuklar ego idealine göre davranışlar sergilemekte, davranışlarının sonucuna göre çevre tarafından ödüllendirilmekte ya da cezalandırılmaktadır. Freud, ahlaki yargılama sürecinin başlangıcının Odipus kompleksine dayandığını belirtmektedir. Odipus kompleksinin başlangıcı ile birlikte birey, ahlaki değerleri içselleştirmekte ve artık davranışları sonucunda çevre tarafından ödüllendirilmeye ya da cezalandırılmaya gereksinim duymamaktadır (Freud, 1999; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Thomas, 1997).

Odipus kompleksi, fallik dönemde ortaya çıkmaktadır. Erkek çocuğunun anneye karşı hissettiği duygu ve cinsel istek, babayı rakip olarak görmesine neden olmaktadır. Kız çocuklarında ise bu durum Elektra kompleksi olarak açıklanmaktadır. Benzer şekilde kız çocukları da babaya karşı hissedilen duygular nedeniyle anneyi rakip olarak görmektedir. Odipus ve elektra kompleksleri, karşı cinsten ebeveyne karşı hissedilen



cinsel duyguların reddedilmesi ve aynı cinsten ebeveynle özdeşleşme sonucunda çözülmektedir. Bu özdeşleşme sürecinde bireyde, ebeveynin ahlaki değerlerinin benimsenmesiyle birlikte süperegö yapısı gelişmektedir. Süperegönün gelişimiyle, birey kendini psikolojik olarak ödüllendirmek ya da cezalandırmak için donatmaktadır. Böylece birey vicdanı ile, yani dış otorite figürleri olmadan kendi davranışlarını kontrol eder (Aydın, 2010; Nunner-Winkler, 2004; Shaffer ve Kipp, 2010; Walker, 2006).

### 2.2.3.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Büyük ölçüde Kanadalı psikolog Albert Bandura'nın (1925-...) teorisinden güç alan sosyal öğrenme kuramı, ahlaki gelişim sürecini analiz ederken genellikle dört varsayım üzerinden ilerlemektedir (Thomas, 1997):

- Bireylerin ahlaki değerleri ya da alışılmış davranış biçimleri doğuştan gelmemekte ve yaşla birlikte doğal olarak evrimleşmemektedir. Aksine, ahlaki değerler ya da alışılmış davranış biçimleri, günlük yaşamın sosyal etkileşimleri sırasında öğrenilmektedir.
- Bireyler, doğrudan sosyal etkileşimlere katılım gösterirler ya da bu etkileşimlere katılım gösteren diğer bireyleri gözlemlerler. Ahlaki değerler ya da davranış biçimleri, doğrudan katılım ya da gözlem yöntemleriyle öğrenilebilir.
- Bireyler birçok ahlaki değer ve davranış biçimi arasından hangisini benimsemesi gerektiğine ya da hangisinden kaçınması gerektiğine dair kararları, ilgili değer ve davranış biçimlerinin sosyal etkileşim sonuçlarını gözlemleyerek vermektedir. Ödüllendirici sonuçların eşlik ettiği değer ve davranışlar benimsenmekte, istenmeyen sonuçların eşlik ettiği değer ve davranışlardan ise kaçınılmaktadır.
- Ahlaki gelişim, aşamalı ilerlemeler değil, ani ilerlemeler göstermektedir.

Ahlaki davranışlar; bilişsel kaynaklar, duygusal kaynaklar ve çevresel faktörlerin birleşiminden oluşmaktadır. En belirgin üç bilişsel kaynak; ahlaki değerler, ileriye dönük düşünceler ve benliği koruma teknikleridir. *Ahlaki değerler*, bireyin ahlaki yargılama sürecindeki iyi ya da kötü yollar hakkında sahip olduğu inançlardır. Örneğin bazı basit ahlaki değerler şunlardır: kimseyi öldürmeme, kimseyi aldatmama, hırsızlık davranışında bulunmama ve ihtiyacı olan insanlara yardım etme. *İleriye dönük düşünceler*, yapılması planlanan bir eylemin, özellikle başkalarının bu eylem hakkında ne düşünebileceği ve dolayısıyla ne gibi istenmeyen sonuçlar çıkabileceği bağlamında, bireyin kendi refahını

nasıl etkileyebileceği konusundaki inançlardır. İleriye dönük düşünceler, bireyin bilinçli olarak ahlaki bir değeri göz ardı etmesini içerebilmektedir. Örneğin, arkadaşının geceyi nerede geçirdiğini onun ebeveynlerine söylemek, bireyin arkadaşıyla arasındaki ilişkiyi kötü etkileyebilir. Bu durumda birey, yalan söylememeyi içeren ahlaki değeri göz ardı edebilir. *Benliği koruma tekniği*, bireyin ahlaki bir değeri ihlal ettiğinde kendini suçlu olarak görmemesini ifade etmektedir. Bu teknik, ilk bakışta yanlış sayılabilecek bir davranışı ahlaki olarak haklı göstermektedir. Örneğin, başka biri bireye saldırmak üzereyken bireyin ona vurması, saldırgan davranışların ahlaki açıdan doğru bulunmamasına rağmen birey tarafından doğru bir davranış olarak değerlendirilebilir (Thomas, 1997).

Ahlaki davranışları etkileyen bir diğer kaynak, düşünme süreçlerini etkileyebilen ya da zarar verebilen güçlü duygulardır. Korku, öfke, şehvet, utanç, sevgi vb. duygular, bu kaynağa örnek olarak gösterilebilir. Ahlaki düşünce ve davranışlar, bilişsel ve duygusal kaynakların karşılıklı etkileşimiyle oluşmaktadır. Çocuğunun suç işlediğini bilmesine rağmen saklandığı yeri güvenlik güçlerine söylemeyen annenin duygu durumu, duyguların ahlaki yargılama sürecini nasıl etkileyebileceğine bir örnektir (Thomas, 1997).

Ahlaki gelişimi etkileyen kritik çevresel faktörler şunlardır: Farklı sosyal ortamların sağladığı davranış modelleri ve bireylerin deneyimlediği sonuçlar (Aydın, 2010). Bireyler genellikle yeni bir davranış kalıbı yaratmak yerine, başkalarının sergilediği davranış kalıplarını taklit etmektedir. Ayrıca bireyler farklı modelleri gözlemlediğinde, bu modellerin farklı davranışlarını içeren davranış kombinasyonlarını benimsemektedir. Bandura'ya göre, modellerden ahlaki davranış öğrenme süreci beş aşamadan oluşmaktadır: dikkat, belleğe kodlama, bellekte tutma, eyleme taşıma ve diğer dört aşamayı harekete geçiren motivasyon (güdü). Dikkat sürecinde birey, modelin davranışlarındaki ilgili ipuçlarına dikkat etmekte ve gereksiz unsurları görmezden gelmektedir. İkinci aşamada birey, modelin davranışlarını belleğine doğru bir görüntü ya da anlamsal kod olarak kaydetmektedir. Bu aşamanın verimliliği için dil becerilerinin ve şemaların gelişimi önemlidir. Üçüncü aşamada birey, modelin davranışlarını gelecekte kullanabilmek adına kalıcı olarak belleğinde depolamaktadır. Dördüncü aşamada birey, gözlemlerini davranışa dönüştürmektedir. Ahlaki davranışların tam olarak öğrenilebilmesi için modelin davranışları ile ilgili fikirler edinmek yeterli değildir. Bu

davranışların eylemsel olarak ifade edilmesi gereklidir. Beşinci aşama olan motivasyon (güdü), bireyin tüm bu öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesine yönelik motive olmasını ifade etmektedir. Motivasyon, ahlaki davranışların sonuçlarından etkilenmektedir (Collin vd., 2012; Thomas, 1997).

Ahlaki bir davranışın sonucu, bireyin gelecekte de benzer bir durumda aynı şekilde hareket edip etmeyeceğini belirlemektedir. Eğer davranışın sonucu birey açısından iyi ve ödüllendirici ise, birey gelecekte aynı şekilde hareket etme eğiliminde olacaktır. Eğer davranışın sonucu birey için kötüyse ve ödüllendirici değilse, birey benzer ortamlarda farklı şekilde davranma eğiliminde olacaktır. Birey, gerçekleştirdiği bir davranışın sonucundan doğrudan etkilenmekle birlikte, gözlemlediği modelin herhangi bir davranışın ardından elde ettiği sonuçlardan da etkilenmektedir (Gültekin Hatunoğlu, 2003).

Bandura, bireylerin ahlaki davranışlarının güç ve yetenek duygularından, yani öz yeterlilik algılarından da etkilenebileceğini belirlemektedir. Bandura'ya göre bu öz yeterlilik algısı, geçmişte elde edilen başarılı sosyal etkileşimler yoluyla oluşmaktadır. Ahlaki gelişimi etkileyen dört öz yeterlilik algısı bulunmaktadır: biliş, duygu, motivasyon ve seçim. Bilişsel süreç, kişisel değerler ile ilgili olarak bireyin, kendi ahlaki davranışlarını ve ahlaki durumlarla ne kadar iyi başa çıkabildiğine dair çevresinden aldığı geribildirimleri analiz etmesini içermektedir. Bu analizler (biliş), bireyin ahlaki davranışlarla ilgili deneyimlerini (duygu), gerçekleştireceği diğer ahlaki davranışları (seçim) ve bu davranışları gerçekleştirirken ne kadar başarılı olmaya çalışacağını (motivasyon) belirlemektedir (Gültekin Hatunoğlu, 2003; Thomas, 1997).

### **2.2.3.3. Bilişsel Gelişim Kuramları**

Ahlaki gelişime bilişsel bir perspektiften bakan kuramlar, ahlak ve vicdan kavramlarının gelişimini bireyin düşünce süreçlerini tanımlayarak açıklamaktadır. Bilişsel gelişim kuramları özellikle zihinsel süreçler ve ahlaki akıl yürütmelerle ilgilenebilir. Bilişsel gelişim ve sosyal deneyimler kuralların, yasaların ve kişilerarası yükümlülüklerin anlamlarını zenginleştirme konusunda bireylere yardımcı olmaktadır. Bireyler anlamları zenginleştirdikçe, ahlaki konular ile ilgili daha gelişmiş bir perspektifi temsil eden bir dizi ahlaki gelişim aşaması boyunca ilerleme göstermektedir. Bu

yaklaşımın en önemli temsilcileri Piaget ve Kohlberg'tir (Aydın, 2010; Shaffer ve Kipp, 2010).

### 2.2.3.3.1. Piaget'nin Ahlak Gelişimi Kuramı

İsviçreli psikolog Jean Piaget'e (1896-1980) göre işbirliği, hem kişilik gelişiminin hem de ahlaki gelişimin anahtarıdır. Piaget, ahlakın ebeveynler ya da diğer kültürel etmenlerden daha çok, akran etkileşimi ve işbirliği ile edinildiğini öne sürmektedir. Akranlarla birlikte gerçekleştirilen etkinlikler ve oyunların sonucunda çocuklar adalet ve eşitlik hususlarına dair ahlaki yargı sistemlerini oluşturmaktadır. Güç ya da otorite sahiplerinin belirlediği ahlaki yargılar, çocuklar için uyulması gereken kurallardan ibarettir. Gerçek ahlak, yalnızca akranlar arasındaki etkileşim sırasında, yani toplumsal eşitlik temelinde etkileşime girilen bireylerle oluşturulacak olan işbirliği ve karşılıklı saygı normları ile şekillenir. Çocukları ahlaki davranışlara iten şey, uyumlu ilişkileri sürdürmek için duydukları endişedir (Bergman, 2004; Moshman, 2005; Westcott, 2006).

Piaget'ye göre çocukların ahlaki gelişimlerini anlamak için, kuralları nasıl yorumladıklarını öğrenmek önemlidir. Piaget çocukların ahlaki gelişimlerini açıklayabilmek için onların oyunlarını gözlemlemiştir. Gözlemleri sırasında çocuklara bazı sorular yönelmiştir: “Bu oyunun kuralları nelerdir?”, “Bu kurallar nereden geliyor?”, “Bu kurallara uymak zorunda mısınız?”, “Bunlar değiştirilebilir mi?”. Gözlem sonuçlarına göre Piaget, bilişsel gelişim ile ahlaki yargılar arasında ilişki olduğunu öne sürmüştür. Ahlaki akıl yürütmedeki değişimler düzenli ve kestirilebilir bir şekilde düşüncedeki gelişimle eş zamanlı olarak ilerlemektedir (Gander ve Gardiner, 2004; Senemoğlu, 2012; Shaffer ve Kipp, 2010).

Piaget, ahlak öncesi bir dönem ve iki ahlaki dönemden oluşan bir ahlaki gelişim kuramı oluşturmuştur. Ahlak öncesi dönem, gelişimin ilk 6 yılını kapsamaktadır. Piaget'ye göre okulöncesi dönemdeki çocuklarda kural kavramı olmadığından, ilk ahlaki gelişim dönemi 6 yaşında başlamaktadır. Ahlaki dönemlerden ilki, “ahlaki gerçekçilik” ya da “dışsal kurallara bağlılık” olarak adlandırılmaktadır. İkinci ahlaki dönem ise “ahlaki özerklik dönemi” ya da “karşılıklılık ahlakı” olarak adlandırılmaktadır (Gander ve Gardiner, 2004; Senemoğlu, 2012; Shaffer ve Kipp, 2010).

*Ahlaki gerçekçilik ya da dışsal kurallara bağlılık dönemi:* 6-12 yaş aralığında bulunan çocuklara göre, Tanrı, polis ya da ebeveynler gibi güçlü otoriteler tarafından çeşitli kurallar belirlenmektedir. Çocuklar bu kuralların değişmez ve uyulması zorunlu

olduğunu, kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünmektedir. Doğru ve yanlış sabittir ve başka insanlar tarafından da doğru ve yanlış durumlar aynı şekilde yorumlanmaktadır. Bir eylemin doğru ya da yanlış olarak yorumlanmasında, niyet ve gereksinimlerden çok eylemin sonucunun büyüklüğü önemlidir. Örneğin hız sınırını aşan bir birey acil bir durum nedeniyle hastaneye yetişmek zorunda olduğu için bu ihlali gerçekleştirse bile, çocuklar tarafından bu ihlal cezalandırılmayı gerektiren, kabul edilemez bir davranış olarak görülebilir (Gander ve Gardiner, 2004; Senemoğlu, 2012; Shaffer ve Kipp, 2010).

*Ahlaki özerklik dönemi ya da karşılıklılık ahlaki dönemi:* 12 yaş sonrası kapsamaktadır. Akran gruplarıyla gitgide daha fazla etkileşimde bulunan çocuk, bu etkileşim ve işbirliklerinin bir sonucu olarak başkalarının bakış açılarını anlamaya ve benmerkezci düşünceden uzaklaşmaya başlar. Bu durum çocuğun ahlaki yargılarının değişmesine neden olacaktır. Kuralların insanlar tarafından oluşturulduğu ve istenirse değiştirilebileceği düşüncesi hakimdir. Ayrıca bazı insani ihtiyaçların ön plana çıktığı durumlarda kurallar ihlal edilebilir. Bu evrede doğru-yanlış ayrımı yapılırken kişisel etkenler, niyet ve içinde bulunulan durum dikkate alınmaktadır. Yukarıda verilen örneği tekrar gözden geçirmek gerekirse, acil bir durum nedeniyle hız sınırını aşan bir sürücü, bireye göre artık ahlaki kuralları çiğnememiş olarak kabul edilebilir. Yanlış davranışların cezalandırılması konusunda da iki dönem çocukları arasında çeşitli farklılıklar vardır. Ahlaki gerçeklik dönemindeki bir çocuk daha çok fiziksel cezaları onaylarken, ahlaki özerklik dönemindeki bir çocuk daha çok karşılıklı cezaları tercih etmektedir. Örneğin cam kıran bir bireyin cezası, ahlaki gerçeklik dönemindeki çocuğa göre tokat yemek olabilir. Ahlaki özerklik dönemindeki çocuk ise bu davranışın cezasını, kırılan camın maddi karşılığını ödemek olarak belirleyebilir (Gander ve Gardiner, 2004; Senemoğlu, 2012; Söylemez, 2017).

#### **2.2.3.3.2. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı**

Amerikalı psikolog Lawrence Kohlberg (1927-1987), ahlakın bilişsel bir yapı olduğunu öne sürmüş ve bireyin doğru-yanlış, iyi-kötü ayrımlarında bilinçli yargılama ve karar vermesini içerdiğini belirtmiştir. Rol oynama yeteneği, ahlaki gelişimin merkezinde yer almaktadır. Birey ahlaki yargılama sürecinde pasif değildir, bu süreci sosyal ve bireysel yapısının çevresi ile etkileşiminde aktif rol alarak düzenlemektedir. Ahlaki gelişim, ahlaki kurallara ilişkin gitgide artan bilinçlenme sürecidir. Kohlberg'e göre ahlak

doğuştan gelmez ya da öğrenilmez. Ahlaki gelişim, ahlaki meseleler hakkında yaşanan çatışmalar ve çelişkileri çözebilecek etkin bir yapı oluşturmayı içerir. (Çiftçi, 2003; Kapıkıran, 2007; Moshman, 2005).

Kohlberg ahlaki gelişim kuramını Piaget'nin ahlaki gelişim kuramını inceleyerek ve yeniden düzenleyerek ortaya koymuştur ve tıpkı Piaget gibi, kuramını çocuklar ve yetişkinler üzerinde yaptığı çeşitli çalışmalarla şekillendirmiştir. Geliştirdiği ahlaki ikilemleri değişik yaşlardaki çocuklara sunmuş ve çocukların bu ikilemler üzerinden bir yargıya ulaşmasını istemiştir (Gander ve Gardiner, 2004; Senemoğlu, 2012). Kohlberg, Şekil 1'de de görülebileceği gibi elde ettiği bilgilerden yola çıkarak bireylerin ahlaki gelişiminin altı aşamadan oluştuğunu, bu altı aşamanın ise üç düzey içerisinde yer aldığını öne sürmüştür (Kohlberg, 1963):

*Düzye I. Gelenek Öncesi Düzye*

- Aşama 1. Ceza ve İtaat Eğilimi.
- Aşama 2. Araçsal İlişkiler Eğilimi.

*Düzye II. Geleneksel Düzye*

- Aşama 3. Kişilerarası Uyum Eğilimi.
- Aşama 4. Kanun ve Düzen Eğilimi.

*Düzye III. Gelenek Sonrası Düzye*

- Aşama 5. Sosyal Sözleşme Eğilimi.
- Aşama 6. Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi.

**Şekil 1.** Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramının Düzye ve Aşamaları (Kohlberg, 1963)

Şekil 1'de belirtilen üç düzye, bireylerin neyi “doğru ve ahlaki davranış” olarak algıladığına ve bu durumu nasıl açıkladığına göre sıralanmıştır. Her düzye ve aşama, kendinden önceki düzye ve aşamalara temel oluşturmaktadır. Düzye ve aşamaların sırası değişmez ve evrenseldir. Kültürel etkilere göre bireylerin ahlaki yargı yeteneklerinin gelişim süresi değişebilir, ancak gelişim sırası değişmemektedir. Bununla birlikte bireyler belirli bir olay ve duruma göre bir aşamayı yansıtan davranışları sergilerken, başka bir olay ve duruma göre ise farklı bir aşamayı yansıtan davranışlar sergileyebilmektedirler (Çiftçi, 2003; Delamater ve Myers, 2011; Gander ve Gardiner, 2004; Senemoğlu, 2012). Aşağıda Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının düzye ve aşamalarına ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir.

## **Gelenek Öncesi Düzey**

Bu düzeydeki bireyler, toplum tarafından benimsenen ahlaki ölçütlere göre davranış sergilemektedir. Kurallar ve sınırlar çevre tarafından oluşturulmaktadır. Birey, çevre tarafından belirlenen kural ve değerlere uyum sağlama eğilimindedir ancak uyum gücünü etkileyen iki unsur bulunmaktadır: a) Ceza ve ödül gibi fiziksel unsurlar, b) Kuralları oluşturan kişilerin fiziksel gücü. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramında yer alan altı aşamadan ilk ikisi gelenek öncesi düzeyde yer almaktadır (Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Kohlberg, 1981; Senemoğlu, 2012).

### ***1. Aşama: Ceza ve İtaat Eğilimi***

Bu aşamada, herhangi bir davranışın iyi ya da kötü olması, ilgili davranışın nedenlerine değil sonuçlarına bağlıdır. Bu aşamadaki bireyler, kural koyuculara uyma eğilimindedirler ve cezalandırılmaktan kaçınırlar. Bir davranışın sonucunda ceza varsa o davranış kötü, ödül varsa o davranış iyi bir davranıştır (Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Kohlberg, 1981; Senemoğlu, 2012).

Ceza ve itaat eğilimi aşamasındaki bireyler için doğru olan, özellikle sonucunda cezanın geleceği davranışlardan ve kişi ya da eşyalara fiziksel zararlar vermekten kaçınmaktır. Ahlaki olan, cezalandırılmayan durumlardır (Moshman, 2005). Bireylerde benmerkezci bir bakış açısı görülmektedir, başkalarının durumları bu aşamada dikkate alınmamaktadır (Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Senemoğlu, 2012).

### ***2. Aşama: Araçsal İlişkiler Eğilimi***

Bilişsel gelişim süreciyle birlikte bireylerde, kendileri dışındaki sosyal perspektiflerin varlığını anlama ve bu farklı perspektifleri koordine etme becerisi artmaktadır. Başkalarının kendisinden farklı ve kendisiyle çelişen çıkarları olduğunu anlayan birey, kişisel çıkarlarına göre hareket etmektedir. Ahlaki doğruluk konusunda kesin ve tarafsız yargı gelişmediği için, ahlaki yargılar göreceli olabilmektedir (Moshman, 2005).

Bu aşamadaki bireyler, tıpkı ceza ve itaat eğiliminde olduğu gibi ödüllendirilen davranışları gerçekleştirme, cezalandırılan davranışlardan kaçınma eğilimindedir. Farklı olan ise, bireylerin özellikle kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik davranışlar sergilemesidir. *Saf çıkarıcı eğilim* olarak da adlandırılan bu aşamada, pragmatik bir alışveriş söz

konusudur. Birey, çevresindeki diğer insanların da ilgi ve ihtiyaçlarının farkındadır, ancak ahlaki bir yargılama esnasında öncelikli olarak kendi ilgi ve ihtiyaçlarını gözetmektedir (Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Senemoğlu, 2012).

Araçsal ilişkiler eğilimi aşamasındaki bireyler için doğru olan, herkesin yararına olacak bir alışveriş ya da anlaşmadır. Ahlak kavramı “kısasa kısas” kavramıyla ilişkilendirilebilir. Kohlberg’e göre bu aşamadaki ahlaki yargı düzeyi 10 yaşındaki bireylerde baskındır (Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Moshman, 2005; Senemoğlu, 2012).

### **Geleneksel Düzey**

Bu düzeydeki bireyler için üyesi olduğu aile, akran grubu ya da çevrenin beklentileri önemlidir. Bu beklentilere sadece uyum sağlamak değil, onları düşünmeksizin kabul etmek ve sadakat göstermek gerekmektedir. Bireyin kendi ilgi ve ihtiyaçları, üyesi olduğu grubun ilgi ve ihtiyaçlarına göre ikinci planda yer almaktadır. Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramının üçüncü ve dördüncü aşamaları, geleneksel düzeyde yer almaktadır (Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Senemoğlu, 2012).

### **3. Aşama: Kişilerarası Uyum Eğilimi**

Ahlaki gelişimin 2. aşamasında kendisi dışındaki perspektifleri algılayan birey, kişilerarası uyum eğilimi aşamasında sosyal ilişkilerin gelişimiyle bu algısını daha geniş bir çerçeveye yerleştirmektedir. Birey çeşitli toplumsal rollerini ve kendisine yakın olanların beklentilerini yerine getirme açısından ahlaki olarak kendini zorunlu hissetmektedir (Moshman, 2005). Bu aşamadaki bireyler benmerkezci bakış açısından uzaklaşmaktadır. Böylece bireyler için davranışın arkasındaki niyet ön plana çıkmaktadır. İyi olan davranış, çevredekileri mutlu eden, onlara yardımcı olan ve onlar tarafından takdir edilen davranıştır. *İyi çocuk eğilimi* olarak da adlandırılan bu aşamada, bireyin davranışları artık sadece cezalandırılmamak için değil, aynı zamanda çevresindekileri mutlu etmek içindir (Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Senemoğlu, 2012).

Kişilerarası uyum eğilimi aşamasındaki bireyler için doğru olan, çevreden onay görmek ve iyi niyetli olmaktır. Çevre için kaygı duyma, güven, sadakat, saygı gibi kavramlar ahlaki yargılama sürecinde önemli rol oynamaktadır. Karşılıklı ilişkiler, anlaşmalar ve duygular, kişisel çıkarlardan önce gelmektedir. Kohlberg’e göre bu



aşamadaki ahlaki yargı düzeyi ergenlik dönemi boyunca baskın bir haldedir (Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Moshman, 2005; Senemoğlu, 2012).

#### ***4. Aşama: Kanun ve Düzen Eğilimi***

Kanun ve düzen eğilimi aşamasındaki birey için kişisel ilişkiler önemini korumaktadır, ancak bu ilişkiler toplumsal sistemin merkezinde olduğu düşünülen yasal, dini ya da diğer toplumsal kurallar açısından düzenlenmektedir. Toplumsal sistemi korumak, bireyin temel ahlaki yükümlülüğüdür (Moshman, 2005). Bu aşamada birey genel olarak toplum tarafından koyulan kural ve sınırlılıklara uyum sağlama eğilimindedir. Toplum tarafından koyulan kurallar sorgulanmaksızın kabul edilir ve bu kurallara uymayanlar toplum tarafından onaylanmaz. Birey için önemli olan artık çevredekileri memnun etmek değil, toplumsal düzeni korumak ve kurallara koşulsuz uyum sağlamaktır (Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Senemoğlu, 2012).

Kanun ve düzen eğilimi aşamasındaki bireyler için doğru olan, görevini yerine getirmek, kurallara uymak ve kural koyuculara saygı göstermektir. Doğru davranış; topluma, gruba ya da kuruma katkıda bulunmaktır. Kohlberg'e göre bu aşamadaki ahlaki yargı düzeyi, ergenlerde görülmekle birlikte yetişkinlerde de baskındır. Ayrıca, yapılan bazı kültürlerarası araştırmalarda, geleneksel kültürlerin hakim olduğu topluluklarda yaşayan bireylerde bu ahlaki yargı düzeyine ulaşma sıklığının düşük olduğu belirtilmektedir (Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Moshman, 2005; Senemoğlu, 2012).

#### **Gelenek Sonrası Düzey**

Gelenek sonrası düzey, bireylerin kendi ahlaki ilkelerini belirlediği ve kişisel değer sistemini oluşturduğu düzeydir. Ahlaki yargılama süreci, kuralları oluşturan kişi ya da gruplardan bağımsız olarak gerçekleştirilmektedir. Birey, gelenek öncesi düzeyde otoritenin tamamen dışında yer almakta, geleneksel düzeyde otoriteyi içselleştirmekte ancak sorgulamamaktadır. Gelenek sonrası düzeyde ise birey kişisel otorite kavramını oluşturmaktadır. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının son iki aşaması gelenek sonrası düzeyde yer almaktadır (Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Senemoğlu, 2012).

### ***5. Aşama: Sosyal Sözleşme Eğilimi***

Bu aşamadaki bireyler toplumsal kural ve yasaları eleştirel bir açıdan ele almaktadır. Kurallar ve yasalar toplumsal düzeni ve temel hakları korumak için gereklidir, ancak topluma daha fazla yararlı olabileceği şekilde değiştirilmeleri mümkündür. Kanun ve yasalar, adil prosedürlerle ve bireysel haklara saygı gösterilerek belirlenmelidir (Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Moshman, 2005; Senemoğlu, 2012).

Sosyal sözleşme eğilimi aşamasındaki bireyler için doğru olan, insan hakları ve toplumun yararı gözetilerek gerçekleştirilen ve toplum tarafından kabul gören davranışlardır. İnsanlar kendilerine özgü değerler sistemine sahiptir ve kuralların birçoğu insanların üyesi bulunduğu grup tarafından oluşturulmuş göreceli kurallardır. Birey tarafsızlık ve insan haklarını gözetmek için bu kurallara uyma eğilimindedir, ancak yaşam ve özgürlük gibi evrensel haklar diğer insanların görüşü ne olursa olsun her toplumda geçerli olmalıdır (Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Senemoğlu, 2012).

Kohlberg'e göre sosyal sözleşme eğilimi aşamasının gelişimi, kültür çatışmalarının en çok yaşandığı toplumlarda daha sık görülmektedir. Bu aşamanın gelişimiyle birlikte bireyler kültürü aşan ve kültürlerarası analizlere izin veren gelenek sonrası akıl yürütme becerileri oluşturmak için motive edilir. Ayrıca bu ahlaki yargı düzeyi, gelenek sonrası akıl yürütmenin geliştiği toplumlarda bile yetişkinlik döneminden önceki bireylerde görülmemektedir (Moshman, 2005).

### ***6. Aşama: Evrensel Ahlak İlkeleri Eğilimi***

Ahlaki gelişimin son aşaması, evrensel ahlak ilkeleri eğilimi aşamasıdır. Bireyler adalet, eşitlik, insan hakları gibi soyut kavramlardan yola çıkarak kendi ahlaki ilkelerini oluşturmaktadır. Oluşturulan ilkelere uygun olmayan kanun ve yasalara uyum sağlanmamalıdır çünkü adalet kavramı her türlü kanun ve yasanın üstündedir (Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Senemoğlu, 2012).

Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi aşamasındaki bireyler için doğru olan, kişinin kendi vicdanı ve ahlaki ilkeleriyle uyumlu olan davranıştır. Doğru, bütün insanlar ve milletler için geçerlidir. Kişilerin haklarına saygı gösterilmelidir (Aydın, 2010; Gander ve Gardiner, 2004; Kağıtçıbaşı, 2010; Senemoğlu, 2012).

#### 2.2.3.4. Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Kuramı

Ahlaki gelişim süreciyle ilgili yapılan araştırmaların bazıları, şiddet içeren davranışların ve genel olarak şiddetin kabul edilebilir olup olmadığına odaklanmaktadır. Bazı yaklaşımçılar ise, şiddet içerikli ikilemlerin sunulduğu araştırmaların ahlaki gelişim sürecini istendik düzeyde yansıtmayacağını düşünmektedir. Amerikalı psikolog Carol Gilligan (1936-...), araştırma süreçlerinde şiddet içeriğinin kullanılmaması gerektiğini savunan yaklaşımçılardan biridir.

Gilligan, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının, ahlaki alanın aşırı dar bir penceresinden baktığını ve kuramın temelinde adalet kavramının olduğunu savunmaktadır. Gilligan'a göre ahlak, adaletten daha fazlasıdır. Adalet ve bakım kavramları üzerine odaklanan Gilligan, adaletin haklara odaklandığını ancak bakımın diğer bireylere karşı sorumluluğa odaklandığını öne sürmektedir. Adalet kavramı bireysel özellikleri yüceltirken, bakım kavramı ilişkilere değer verir. Adalet bazı davranışlardan kaçınmayı, bakım ise diğer bireylere yardım etmeyi amaçlar. Adalet katı eşitliği vurgularken, bakım şefkati vurgular. Ahlakın adalet olarak gelişimi bireyselleşmeye doğru ilerlerken, bakım olarak gelişimi ilişki, katılım ve bağlamsal duyarlılığa doğru ilerler (Çam, Çavdar, Seydoğulları ve Çok, 2012; Moshman, 2005).

Gilligan'a göre ahlak, diğer insanlara zarar vermeme arzusudur ve kimsenin zarar görmemesi için ortaya çıkan çatışmaları çözmede aracı rolü oynayar. Ahlaki yargılama sürecinin özünde, seçimler yapmak ve bu seçimlerin sorumluluğunu kabul etme isteği yatmaktadır. Toplum içerisinde kadınlar genellikle başka seçenekleri olmadığını gördüklerinde, aldıkları kararların sorumluluğundan kendilerini mazur görme eğilimindedirler. Kadınlar çocukluk ve yetişkinlikte görülen ebeveyne, eşe ya da çocuğa bağımlılığın ve bu bağımlılığın sonucunda terk edilme korkusunun eşliğinde, çevrelerini memnun etmeye çalışırlar ve sadece yaptıkları iyilikler karşısında kabul görecekları ve sevilecekleri düşüncesine sahiptirler. Bu durum Gilligan tarafından *fedakarlık* olarak ele alınmaktadır (Gilligan, 1983).

Gilligan'a göre kadınların ilgi ve ihtiyaçları toplum tarafından görmezden gelinmektedir. Bu nedenle kadınlar ahlaki yargıda bulunma sorumluluğunu üstlenmekten çekinmekte, karşılaştıkları ahlaki çatışmaları çevresindekileri memnun etmek adına *fedakarlık* göstererek çözmeye çalışmaktadırlar. Toplumdaki erkek baskısı, kadınların

ahlaki yargıda bulunma sürecinin önüne geçmektedir. Kadınların ve erkeklerin adalet, merhamet gibi kavramlar hakkındaki görüşlerinde belirgin bir ayrım vardır. Erken yaştan itibaren, erkekler ahlaki yargılarını bireysel bağlamlara ve ilişkilere dayandırırken, kadınlar toplumun belirlediği kural ve ilkelere göre yönetilmektedir. Erkekliğin toplumsal gücü ve kadınlığın mahremiyeti, iki farklı ahlaki yargı biçimi oluşturmakta ve bu farklılık çocukluktan yetişkinliğe geçişte erkeklerin toplum tarafından kadınlardan daha yeterli görülmesine neden olmaktadır (Cooper, 2011; Gilligan, 1983).

Ahlaki gelişimin değerlendirildiği yaklaşımlar, genellikle erkeklerle ilgili ve erkekler tarafından yapılan araştırmalarla sınırlıdır. Sonuç olarak, kadınların ahlaki gelişimleri çocuklar ya da erkeklerin gelişimlerine göre sınıflandırılmaktadır. Ahlaki gelişim süreciyle ilgili araştırmalar bu şekilde eril standartlardan sapmadan ilerledikçe, kadınların ahlaki gelişimini başarısız bir şekilde açıklayan kuramlar ortaya çıkacaktır (Gilligan, 1983).

Gilligan, kadınların ahlaki gelişim süreciyle ilgili görüşlerini öne sürerken, yaşları 15 ile 33 arasında değişen kürtaj ve hamilelik danışmanlığı alan 21 kadın ile gerçekleştirilen bir araştırmadan yararlanmıştı. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada kadınlara kürtaj konusunda yaşadıkları çatışmalar, bu çatışmalarla nasıl başa çıktıkları, düşündükleri alternatif çözüm yolları, bu çözüm yollarının olumlu ve olumsuz yönleri, konuyla ilgisi bulunan kişiler, bu kişileri tartışmaları ve aldıkları kararın kendilerini ve başkalarını nasıl etkilediği konusunda bazı sorular yöneltilmiştir. İkinci aşamada ise kadınlardan Kohlberg'in öne sürdüğü Heinz ikilemi de dahil olmak üzere üç ahlaki ikilemi çözmeleri istenmiştir. Bu çalışma, kadınların farklı bir gelişim sırası izleyen, farklı bir ahlaki gelişim süreci yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Gilligan, 1983).

Gelişimin ilk aşamasında kadın, dünyaya getireceği bebeğin sorumluluğunu kendini hazır hissetmeme ve bakım yükümlülüğünü öne sürerek reddetmektedir. Bu aşama *bencillik* aşaması olarak adlandırılabilir. Bu aşamada acı çekme ve bir hayatı sonlandırma bencil ve ahlaksız bir düşünce olarak görülmektedir. Bakım ifadesi ve bebeği dünyaya getirme düşüncesi ise sorumlulukların yerine getirilmesi ve ahlaki bir davranış olarak ele alınmaktadır. Sorumluluk ve bakım kavramlarının detaylandırılması ve anne ahlakıyla bu kavramların kaynaşması ikinci aşamaya geçişe neden olan bir çatışmayı ortaya çıkarmaktadır. Bu aşama *fedakarlık*, *sadakat* ya da *iyilik* aşaması olarak adlandırılabilir. Bu aşamada önemli olan, başkalarına değer vermek ve iyilik yapmaktır.

Ancak kadının bu aşamada kendini dışlaması ve çevre ile benlik arasında bir dengesizlik yaratması, yeni bir aşamaya geçişin çatışmasını yaratmaktadır. Üçüncü aşama *gerçeklik* ya da *benliğin farkına varma* olarak adlandırılabilir. Bu aşamada kadın, ilişkilerin dinamiğine odaklanmakta, bencillik ve fedakarlık arasındaki gerginliği ortadan kaldırmaya çalışılmaktadır. Sonuçta sömürülme ve incinme duygularının farkına varılır ve evrensel bir ahlaki ilke olarak bu duygular reddedilir (Gilligan, 1983).

Yukarıda verilen aşamalar kürtaj çatışması örneği üzerinden açıklanabilir. İlk çatışma kadının yalnız kalma duygusu içerisinde hayatta kalmaya ve kendi kendine bakmaya odaklanmasıdır. Toplumsal ve fiziksel anlamda bir anne olmak, bir çocuğun bakımı ve korunması için ebeveyn sorumluluğunun üstlenilmesini gerektirir. Bununla birlikte, bir çocuğun bakımını yapabilmek için kişinin önce kendine karşı sorumlu hissetmesi ve kendiyle ilgilenebilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle kadın, kürtaj çatışmasını benmerkezci bir şekilde kendine odaklanarak çözmeye çalışmaktadır. Ahlaki yargılama kriterleri değiştikçe, ahlaki gelişim sürecinde ikinci aşamayı işaret eden bencillikten sorumluluğa geçiş aşaması ortaya çıkar. İkinci ahlaki gelişim aşamasında ahlaki yargı, ortak norm ve beklentilere dayanmaktadır. Bu noktada kadın, toplumsal değerleri benimsemekte ve başkaları tarafından kabul görmek için iyilik yapma, çocuğun hayatta kalması gibi kararları kabul etme eğilimi sergilemektedir. Üçüncü gelişim aşaması, iyilik, fedakarlık ve sorumluluk gibi anlayışlardan gerçeklik anlayışına geçişi içeren bir çatışma ile ortaya çıkmaktadır. Kürtaj araştırmasında bu geçiş, bencilliğin yeniden görülmeye başlanmasıyla ifade edilmiştir. Ahlaki yargı sürecini kendi eline alan kadın, bir davranışın ahlaki olup olmadığını kendi gereksinimlerini de yargılama sürecine katarak değerlendirmektedir. Kadın kendi benliğinin sesi ile diğer sesleri birbirinden ayırt etmeye başlamaktadır. Ahlaki yargılama sürecine benliğin katılması için öncelikle kadının ne yaptığını kabul etmesi gerekmektedir. Bu aşamada kadın “kendisi için doğru” olan kararı almaktadır. Alınan karar ister gebeliği sonlandırmak ister devam ettirmek olsun, kadın kendini “iyi bir insan” olarak değerlendirebilecektir çünkü iyilik kavramı kadının kendi ilgi ve ihtiyaçlarını kapsayacak şekilde genişlemiştir. Alınan karar her ne olursa olsun, kadının sorumluluğunu üstlenebileceği ve birlikte yaşayabileceği bir karar olmalıdır (Gilligan, 1983).

Sonuç olarak kadınların ahlaki yargılama süreci, hayatta kalma konusundaki ilk kaygılardan iyilik ve fedakarlığa odaklanmaya ve son olarak da insan ilişkilerindeki

çatışmaların çözülmesine uygun bir rehber olarak yansıtıcı bir bakış açısı kazanmaya doğru uzanmaktadır. Özellikle kürtaj konusunda yapılan çalışma, kadınların ahlaki gelişim süreci ile ilgili daha geniş kapsamlı yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Böyle yaklaşımlar sadece kadınların ahlaki gelişim sürecini açıklamak için değil, aynı zamanda kadın ve erkek yetişkinlerin ahlaki yargılarının özelliklerini ve öncüllerini anlamak için zorunlu görünmektedir (Gilligan, 1983; Moshman, 2005).

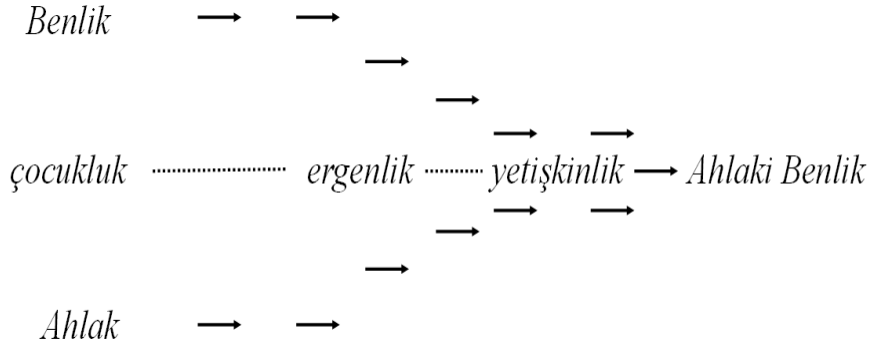
Gilligan özellikle Kohlberg'in öne sürdüğü Heinz ikilemini eleştirmektedir. İkilemin bütün sonuçlarının bir fedakarlık kavramı etrafında döndüğünü ve yine bütün sonuçlarının olası bir suç işleme ile sonuçlandığını belirtmektedir. Ahlaki ikilemler, tanımı ve içeriği gereği şiddet içermeyen bir çözümle sonuçlanamayacağı için "hasta bir durum"dur. Ayrıca Gilligan, ahlaki gelişim sürecinde çok önemli rol oynayan ahlaki motivasyon ve bireyin katılımının Kohlberg tarafından göz ardı edildiğini öne sürmektedir. Ahlaki gelişim sürecine etkin katılım gösteren birey benlik saygısı kazanacak ve davranışlarının hesabını verme sorumluluğunu üstlenecektir (Gilligan, 1983). Ahlaki gelişim sürecinde suçluluk ve benlik saygısı kavramlarına verilen önem, ahlaki kimlik ve ahlaki benlik kavramlarının temelini atmıştır. William Damon ve Anne Colby, ahlaki gelişim sürecine bu bakış açısıyla yaklaşmaktadır (Bergman, 2004).

### **2.2.3.5. Damon ve Colby'nin Ahlaki Gelişim Kuramı**

William Damon (1944-...) ve Anne Colby'ye (1946-...) göre, bireyin ahlaki çatışmalarla nasıl başa çıkacağını bilmek için, yalnızca ahlaki inançlara değil, bu inançlara ilişkin bireyin kendini nasıl algıladığına da dikkat etmek gerekmektedir. Aynı ahlaki inanca sahip olan bireyler, kişisel anlamda ahlaki davranışlar sergilemenin ne kadar önemli olduğu konusunda farklı görüşlere sahip olabilir. Bazı bireyler ahlaki değerleri öz kimlikleri için merkezi olarak düşünebilirken, bazı bireyler ahlaki değerleri sadece toplumsal düzeni koruyan kurallar olarak görebilmektedir (Bergman, 2004).

Damon ve Colby, ahlaki gelişim sürecinin Kohlberg'in kuramında yer alan aşamalara göre ilerlediğini kabul etmektedir. Kohlberg'in görüşlerinden farklılaştıkları nokta, kuramlarında kişisel dinamiklere önem vermeleridir. Farklı bir açıdan bakıldığında Damon ve Colby'nin yaklaşımı, Piaget'in ahlaki gelişim yaklaşımıyla bazı yönlerden benzerlik taşımaktadır. Piaget, ahlaki gelişimde dışsal süreçlere bağlılık ile kişilerarası ilişkiler süreçleri arasında keskin bir ayrım yapmıştır. Ahlak, ilk süreçte otorite

kontrolünde ve benliğin dışındayken, akran etkileşimi ve işbirliğinin etkisiyle ahlaki özerklik dönemine geçilir ve kişiliğin kurucu faktörleri arasına girer. Damon ve Colby de ahlaki gelişimde işbirliğinin ve etkileşimin önemini vurgulamaktadır. Ahlak ve benlik, iki ayrı kavramsal sistemdir ve gelişim süreciyle birlikte ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde ahlak ve benlik kavramları *entegrasyon* gösterir (Bergman, 2004).

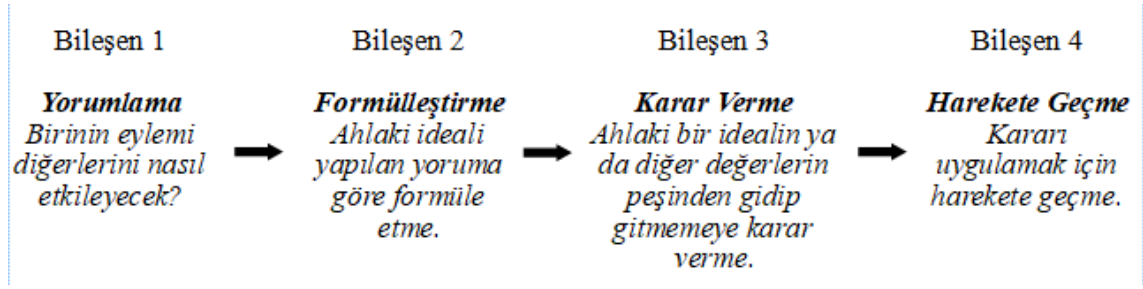


**Şekil 2.** Damon ve Colby'nin Ahlaki Gelişim Süreci (Bergman, 2004)

Damon ve Colby'ye göre ahlak, bazı durumlarda bireyin kimliğine entegre olmayabilir. Bazen bireyler ahlakın, kişisel hedeflerini takip etmesini kısıtlayan ya da engelleyen, sosyal olarak dayatılan bir düzenleme sistemi olduğunu düşünebilir. Bu durumda bireyler ahlaki inançlarıyla hareket etmekte başarısız olurlar çünkü ahlaki inançları gerçekten kendi benliklerini yansıtmamaktadır. Günümüzde yaşanan bazı yasadışı olaylar ya da ahlaki zayıflık taşıdığı düşünülen bireylerin eylemleri, benlik-ahlak entegrasyonunun gerçekleşmemesiyle açıklanabilir (Bergman, 2004).

### **2.2.3.6. Rest'in Ahlaki Gelişim Kuramı**

Amerikalı psikolog James Rest'e göre ahlaki yargı süreci bilişsel-duygusal etkileşimi içermektedir. Ahlaki yargı sürecinde bireyin etkin katılımı önemli rol oynamaktadır. Rest, ahlaki yargı sürecinin dört içsel aşamayı kapsadığını öne sürmektedir (Bergman, 2004).



**Şekil 3.** Rest'in Ahlaki Yargı Süreci (Bergman, 2004)

İlk aşamada birey, gerçekleştirilen eylemi, başkalarının yaşam kalitesini nasıl etkilediğine göre yorumlamaktadır. Bu aşamada empati ve bireyin katılımı önemli rol oynamaktadır. İkinci aşamada birey herhangi bir durumda ahlaki ideali tanımlamak için, ahlaki davranış tarzının ne olacağına odaklanmaktadır. Üçüncü aşama, ahlaki idealler ile kişisel değerler arasında bir seçim yapmayı ve ahlaki idealin yerine getirilip getirilmeyeceğine karar vermeyi içermektedir. Ahlaki değerlerin, sahip olunan tek değer sistemi olmadığını ifade eden Rest, bireylerin farklı değer sistemlerine göre davranışlar sergileyebileceğini belirtmektedir. Ahlaki yargı sürecinin son aşaması, yapılması gerekenleri uygulamayı içermektedir. Bu aşamada kararlılık, yetkinlik ve karakter birey için önemli rol oynamaktadır. Bireyin ahlaki değerlerden başka değerleri de taşıdığını öne süren Rest, bu aşamada bireyin ahlaki değerlerle ya da başka kişisel değerlerle hareket edebileceğini belirtmektedir (Bergman, 2004). Rest şu örneği sunmaktadır: “Sebat, güçlü irade, güçlü karakter ve ego bir hastaya yardım için ya da iyilik için kullanılabilir. Ego gücü bir bankayı soymak, bir maratona hazırlanmak, bir piyano konseri için prova yapmak ya da soykırım yapmak için kullanışlıdır.” (Rest, 1986’den akt. Bergman, 2004, s.26).

### 2.2.3.7. Turiel’in Toplumsal Alan Kuramı

Amerikalı psikolog Elliot Turiel’e (1938-...) göre bireyler bir yandan üyesi buldukları grup ya da topluluğun ahlaki bakış açısını benimsemekte, diğer yandan bu bakış açısını genel ahlaki gerekçelerle eleştirmektedir. Örneğin Fas ve İran gibi ülkelerde yapılan araştırmalarda, bireylerin mutlak otorite tarafından koyulan ve kesin yaptırımları içeren kural ve uygulamalara bile muhalefet etme ve mevcut toplumsal sistemi eleştirmeyi içeren ahlaki yargılarda bulunma eğiliminde olduğu görülmüştür. İlgili kurallar temel insan haklarını içermese bile, yasak ve kısıtlama içerdiğinde bu durumun haksız olduğunu algılayan bireyler için bir direniş simgesi olmaktadır (Turiel, 2004).



Bireylerin, grubun veya toplumun ahlaki bakış açısını eleştirmesi fikri Piaget ve Kohlberg'in görüşleriyle paraleldir. Her iki kuramcı da bireylerin ahlaki gelişim seviyesine göre toplumla tek yönlü değil karşılıklı etkileşim içinde olduğunu belirtmiştir, ancak Fas ve İran'da yapılan araştırmalar bu kuramcıların görüşleriyle doğrudan uyuşmamaktadır. Örneğin Kohlberg'e göre bireylerin yasa ve kanunları gözden geçirme ve eleştirme bilinci, ahlaki gelişimin son aşamasında gerçekleşmektedir. İlgili araştırmalarda ise bazı toplumsal ahlaki bakış açılarını değiştirmek için yapılan eleştiri ve girişimlerin, ahlaki gelişimin son aşamasına geçişle ilgili olmadığı görülmüştür. Farklı yaş gruplarında bulunan birçok birey, toplumun kısıtlamaları karşısında bir meydan okuma davranışı göstermektedir. Söz konusu bireyler çocuklar ise bu meydan okuma aile ve okuldaki uygulamalarda, yetişkinler ise kültürel uygulamalar ya da politik sistemde kendini gösterebilmektedir (Turiel, 2004).

Turiel (2004), Amerika, Kore, Fas ve İran'da yapılan araştırmaları yeniden yorumladıktan sonra, kendi ahlaki gelişim süreci fikirlerinin Piaget ve Kohlberg'in fikirleriyle çeliştiğini belirtmiştir. Turiel özellikle, Piaget ve Kohlberg'in görüşlerinden farklı olarak çocukların daha erken yaşlarda kişisel haklar ve adalet gibi konularda ahlaki yargılamalarda bulunduğunu, ayrıca bazı durumlarda çocukların otoriteye saygı göstermediğini ve yetişkin ya da akranlarının rollerini ve otoriteleri sorguladığını belirtmiştir. Örneğin Turiel tarafından okul öncesi öğrencileriyle yapılan bir araştırmada (Turiel, 1983'ten akt. Turiel, 2004), öğrencilere biri geleneksel konuda diğeri ise ahlaki konuda olmak üzere iki varsayımsal durum sunulmuş ve bu durumun doğruluğu ya da yanlışlığı ile ilgili öğrencilerden görüş istenmiştir: *a) Okul müdürü sıcak havalarda çocuklara kıyafet serbestliği getirir. b) Okul müdürü çocukların birbirine vurmasına izin verir.* Çocukların bu varsayımsal durumlara yanıtları genellikle otoritenin yetki alanının değerlendirilmesine göre şekillenmektedir. Kıyafet serbestliği okul müdürünün yetki alanındadır ve bu kuralın değiştirilmesinde sakınca yoktur, ancak çocukların birbirine vurması okul müdürünün yetki alanında değildir ve bu duruma müdürün izin vermesi mümkün değildir. Turiel'in çocukların ahlaki yargı gelişimi konusundaki görüşlerine paralel olarak, çocuklar kurallar ve otorite ile ilgili ahlaki ve geleneksel konular arasında ayrımlar yapabilmekte ve otoritenin yetkilerini sorgulayabilmektedir (Turiel, 2004).

Turiel ahlaki gelişim kuramında, bireylerin ahlaki yargı süreçlerini etkileyen üç alanı öne sürmektedir. Bunlar ahlaki alan (moral domain), geleneksel ya da toplumsal

alan (social conventions) ve kişisel alandır (personal domain) (Çam vd., 2012; Turiel, 2004). Geleneksel ve ahlaki alanlar arasında yapılan ayırım, ahlak konusunun da anlaşılması için önemlidir. Geleneksel konular, yani toplumsal sözleşmeler ait oldukları toplumsal sistem tarafından tanımlanan ortak davranış örüntüleridir. Bu nedenle bu kurallar ait oldukları toplumsal sistemle bağlantılı ve bu sistem içerisinde geçerlidir. Ahlaki alan ise yine toplumsal sistemle bağlantılı olmakla birlikte belirli bir topluma özgü değildir. Bu nedenle kişisel tercih ve eğilimlere göre şekillendirilemezler. Ahlaki alan ile ilgili istenmeyen durumlar, herhangi bir otorite olmasa bile yanlış olarak kabul edilmektedir. Bu alanla ilgili durumlarda ahlaki yargı süreci, kural ve otorite yerine insanların refahını koruma, adaletli olma ve zarardan kaçınma düşüncelerine dayanmaktadır. Geleneksel alanı ahlaki alandan ayırt eden çocuklar, ahlaki alanın aksine geleneksel alan ile ilgili durumlarda kural, otorite ya da grup normlarına göre ahlaki yargıda bulunmaktadır; çünkü geleneksel alanda otorite ya da kurallar toplumsal düzenin korunmasını sağlar. (Çam vd., 2012; Turiel, 2004).

Ahlaki ve geleneksel alanlardaki yargıların gelişimiyle birlikte bireyler kişisel yargı yetkileri ile ilgili farkındalık kazanmaktadır. İnsanlara zarar vermeyen, kişisel hak ve adaleti ihlal etmeyen ve geleneksel yollarla düzenlenmeyen müzik dinlemek, dans etmek, basketbol oynamak gibi çeşitli etkinlikler kişisel alanın bir parçasıdır. Kişisel alan, çocukluk döneminde oluşmaya başlayan alanlardan biridir ve kişisel farklılıkların keşfi, bireysel ihtiyaçlar, ilgi alanları ve hedefler konusundaki ahlaki yargıları içermektedir. Bu alanın içeriği üyesi olunan grup ya da kültüre göre değişebilmektedir. (Çam vd., 2012).

#### **2.2.3.8. Atıf Kuramı**

Atıf kuramının temsilcileri arasında Heider (1958), Jones ve Davis (1965), Kelley (1971; 1972; 1992), Shaver (1975) ve Weiner (1974; 1980) yer almaktadır (akt. Thomas, 1997). Bu yaklaşıma göre inançlar, inanca sahip olan bireyler tarafından nadiren görülen bir ağ olan birleştirici mantık ağında birbirine bağlıdır. Ahlaki düşünce ve eylem hakkındaki ortak fikirler, bilinçaltında teorik bir çerçevede toplanmaktadır. Atıf kuramı, naif psikoloji ya da ortak akıl psikolojisi olarak adlandırılan bu inanç çerçevelerinin ve birleştirici mantık ağının bir ürünüdür. Temelde saf psikoloji, bireylerin ahlaki yargılama sürecindeki nedenleri belirleme yollarının analizini içermektedir.

Atıf kuramı bireylerin, kendilerinin ve başkalarının düşüncelerini ve eylemlerini nasıl hesaba kattıklarına odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, üç bileşenden oluşmaktadır: Benliğin özellikleri, çevrenin özellikleri ve tanımlanamayan doğüstü güçler (Thomas, 1997).

*Benliğin Özellikleri.* Ahlaki yargılama sürecinde kişisel özellikler, bireylerin nasıl davrandıklarının önemli belirleyicileridir. Benliğin özellikleri dört kategoride incelenmektedir: Kişisel Güç, Vicdan ve Ahlaki Değerler, Niyet ve Motivasyon, Empatik Kapasite (Thomas, 1997).

Kişisel güç; yetenek, duygusal tutum, sosyal statü ve geçici şartlardan etkilenmektedir. Yetenekler, çocukluk ve ergenlik döneminde kademeli olarak ya da ani çıkışlarla ilerleyen niteliklerdir. Zeka, olgunlaşma ve deneyim faktörleri, bireyin ahlaki yargılama yeteneğinin belirleyicileridir. Duygusal tutum ise, bireyi ahlaki açıdan belirli bir şekilde hareket etmek için duygusal olarak etkileyen faktörlerdir. Sosyal statü kavramı, toplum içerisindeki konumun bir sonucu olarak, bireylere duyulan saygı derecesini ifade etmektedir. Sosyal statü, sosyoekonomik koşullardan, eğitim seviyesinden, otorite hiyerarşisindeki pozisyondan, aile itibarından ya da etnik kökenden etkilenebilir. İlgili sosyal statüler, bireyin davranışlarının ahlaki açıdan doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmesinde ve ahlaki açıdan yanlış olan davranışların yaptırımlarının bireye uygulanmasında belirleyicidir. Geçici durumları ifade eden yorgunluk, hastalık gibi kavramlar, bireylerin ahlaki açıdan nasıl davranış sergileyeceklerini belirleyebilir (Thomas, 1997).

Vicdan, bir insanın ahlaki değerler deposu ya da içselleşmiş sosyal kurallar bütünüdür. Bireyler sahip oldukları değerler bütünü ya da sosyal kuralları ihlal ettiğinde kötü hissetmekte, bu değerlere ya da kurallara uyduğunda ise iyi hissetmektedir. Vicdan, hem ahlaki ilkelerden hem de bu ilkelere eşlik eden duygulardan oluşur. Bütün bireyler vicdana sahiptir, ancak bu vicdanın içeriğini oluşturan ahlaki değerler bireysel farklılık göstermektedir. Vicdan, ahlaki bir eylemin uyarıcısı ya da engelleyicisi olabilir (Thomas, 1997).

Bireylerin yaptıkları hatalar nedeniyle suçlanmalarına ya da iyilikleri için ödüllendirilmelerine ilişkin kararlar, davranışın niyetine güçlü bir şekilde bağlıdır. Bilinçli olarak gerçekleştirilen bir yaralama eylemi, kaza ile ya da yanlış anlaşılma ile

gerçekleştirilen bir yaralama eyleminden daha fazla suçlamayı hak etmektedir. Ayrıca bireyler, kendi davranışlarını kontrol edemeyecek bir durumdayken, kendilerinin ve başkalarının güvenliği için kaygı duyuyorken ya da tehdit ve baskı altındayken ahlaki açıdan yanlış bir davranış gerçekleştirirlerse, bu davranış suçlamayı hak etmeyebilir (Thomas, 1997).

Empatik kapasite terimi, insanların bir başkasının perspektifinden bir şeyi görme ve hissetme potansiyeli anlamına gelmektedir. Empatinin ahlaki yargılama sürecini nasıl etkileyeceği, bireylerin kendilerini başkalarının hayatlarına yansıtma ve başkalarının deneyimlerini paylaşma kapasitelerine bağlıdır (Thomas, 1997).

*Çevrenin Özellikleri.* Ahlaki davranışlar üzerinde önemli etkisi olduğu düşünülen yedi çevresel özellik bulunmaktadır: fırsatlar ve kısıtlamalar, davranış modelleri, ödüller ve cezalar, görev zorluğu, çevresel zorlama, durumsal baskılar, rol yönergeleri (Thomas, 1997).

Sosyal ortamlar, belirli bir ahlaki davranışın gerçekleştirilmesi için fırsatlar yaratabilir. Buna karşın bazı sosyal ortamlar, çeşitli davranışların gerçekleştirilmesine ilişkin kısıtlamalar yaratabilir. Davranış modelleri, bireylerin taklit yoluyla başkalarının gösterdiği ahlaki değerleri elde etmelerini içermektedir. Ahlaki gelişimde hayati önem taşıyan bir başka çevresel özellik, çevredeki etkenlerin bireylerin iyi ya da kötü davranışlarına karşı verdiği ödüller ve cezalardır. Ödüller ahlaki açıdan doğru davranışı pekiştirmekte, cezalar ise yanlış davranışın tekrarlanmasını önleyebileceği gibi bu davranışın etkilediği bireylerin zararlarını karşılamayı içermektedir. Bazı davranışlar, diğerlerinden daha zor ve karmaşık olabilir. Ahlaki görev zor ya da karmaşık olduğunda birey, bu ahlaki görevi yerine getiremezse daha düşük seviyede suçlanmayla karşılaşabilir. Bir diğer çevresel özellik olan çevresel zorlama (baskı), çevrenin onaylanmış davranışlarını gerçekleştirilmesi için bireylere uygulanan baskıyı ifade etmektedir. Bu baskı, kanunlara uygun davranışları teşvik eden ya da yasadışı eylemleri savunan çevrelerden gelebilmektedir. Durumsal baskılar, bireylerin ahlaki davranışlarını etkileyen ortamları ifade etmektedir. Örneğin açgözlü bir insanın bir bankada çalışması ve yüksek miktarda paranın etrafında dolaşması sonucu çalma davranışı sergilemesi ya da saldırgan bir insanın şiddet içerikli davranışları onaylayan bir toplumda bulunması durumsal baskı kavramını açıklamaktadır. Son olarak rol yönergeleri, bireylerin toplumsal rollerinin ahlaki durumlarda nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin

tanımlamaları ve kararları içermektedir. Örneğin bir aile, çocuğunun akran baskısına direnmesi için yanında olmalıdır (Thomas, 1997).

*Tanımlanamayan Doğaüstü Güçler.* Belirgin bir kişilik yapısının ya da çevresel faktörlerin eksikliği, bireyleri ahlaki davranışlar için doğaüstü güçlerde neden aramaya zorlamaktadır. Bu nedenler, Tanrılar, şeytan, ruhlar, astrolojik yapılar vb. olabilir. Birey, geçmiş ahlaki olayları doğaüstü güçlere bağlayabilmekte, ayrıca bu doğaüstü güçlerin işleyişine olan inancını kullanarak gelecekteki ahlaki olayların sonuçlarını tahmin edebilmektedir (Thomas, 1997).

Atıf kuramında yer alan üç bileşen (benliğin özellikleri, çevrenin özellikleri ve tanımlanamayan doğaüstü güçler), birbirinden bağımsız olarak hareket etmemektedir. Örneğin çevresel sonuçlarda yer alan ödül ve cezalandırma, davranışların altında yatan niyetlerle birlikte değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, suç işleyen bir birey, ilgili suçu baskı altında işlediyse suçlanmayabilir ya da işlediği suçtan dolayı pişmanlık duyuyorsa yaptırım düzeyi hafifletilebilir (Thomas, 1997).

Atıf kuramı, ahlaki yargılama sürecinin çocukluktan yetişkinliğe doğru olgunlaştığı varsayımını kabul etmektedir. Yetişkinlerle kıyaslandığında çocuklar, ahlaki değerlerin doğasını, toplumsal önemini ve ahlaki davranışların altında yatan niyetleri anlamada daha yetersiz kalmaktadır. Ayrıca çocuklar çevre tarafından ahlaki değerlerinin yönlendirilmesine karşı daha açıktır. Atıf kuramına göre ahlaki gelişim süreci dört aşamadan oluşmaktadır (Thomas, 1997):

- Yaşamın ilk iki yılını kapsayan süreçte çocuk, doğru-yanlış ayrımını yapabilme konusunda yetersizdir.
- 2 ve 12 yaşları arasında, çocuklar sosyal davranış kurallarını öğrenebilmektedir ancak yine de ahlaki konularda olgun yargılar gösterememektedir.
- Ergenlik dönemindeki bireyler, ahlaki açıdan daha olgun yargılarda bulunabilmektedir. Buna rağmen, ergenlik dönemindeki bireylerin ahlaki yargıları henüz kalıcılık göstermemektedir ve çevre tarafından yönlendirilebilir.
- 18-21 yaşları arasında başlayan dördüncü aşamada, bireylerin ahlaki yargıları kalıcılık göstermekte ve bireyler, toplum tarafından ahlaki davranışlarından sorumlu olarak görülmektedir.

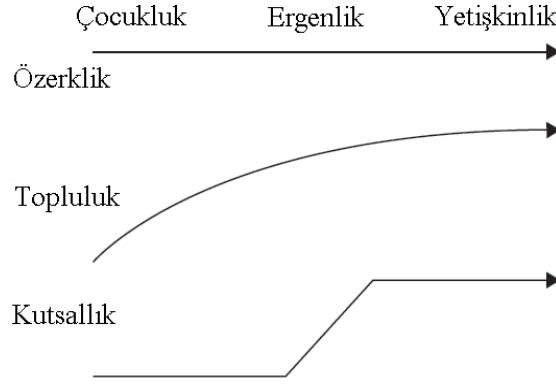
Atıf kuramına göre ahlaki gelişim yaşam boyu devam etmektedir. Çocukluk ve ergenlik dönemindeki bireylerin ahlaki yargılama süreçleri, toplum tarafından yönlendirilebilir. Bununla birlikte çocukluk ve ergenlik döneminde ahlaki gelişim daha esnek ve yoğundur.

Bu bakış açısında ahlaki değerlerin kaynağı üç başlıkta ele alınmaktadır: ceza ve medeni hukuk kuralları, dini bakış açılarında tanımlanan günah ve erdemler listesi, toplumun yazılı olmayan etik uygulamaları. Yasa, erdem ya da etik kurallara uygun davranış ahlaki davranış olarak nitelendirilirken, bu kavramlara uymayan davranışlar ahlaki olmayan davranışlar olarak nitelendirilmektedir. Atıf kuramına göre, homojen toplumlarda yetişen çocuklar, ortak değerlerin öğrenilmesinde ve ahlaki yargılama sürecinde daha avantajlıdır (Thomas, 1997).

### **2.2.3.9. Kültürel Gelişim Yaklaşımı**

Günümüzde ahlaki gelişime ilişkin bakış açısı, birçok ahlaki muhakeme yaklaşımının sentezinden oluşmaktadır. Bu yaklaşımlar Piaget ya da Kohlberg gibi evrensel bir yapı olarak ahlaki gelişimi kavramsallaştırmak yerine kültürel açıdan farklı grupları ele almaktadır. Amerikalı antropolog Richard Schweder'in (1945-...) kültürel gelişimsel yaklaşımı çeşitli ahlaki muhakeme türlerini sentezleyerek, ahlaki gelişimin yaşam boyunca nasıl ilerlediğine ve gelişimsel yörüngelerin kültürler arasında ne ölçüde değiştiğine odaklanmaktadır. Bireylerin doğumdan itibaren kendilerini farklı kültürel ortamlarda bulduğu ve yetişkinliğe doğru ilerledikçe kültürel olarak çeşitlilik kazandığı öne sürülmektedir (Jensen, 2015a, 2015b).

Ahlaki gelişim şeması, üç etik alanından oluşmaktadır: *özerklik etiği*, *topluluk etiği* ve *kutsallık etiği*. Özerklik etiği, benliğe odaklanmayı içermektedir. Bu etik alanı içerisinde bireysel çıkarlar, haklar ve bireyler arasındaki adalet kavramı yer almaktadır. Topluluk etiği, toplum içerisindeki bireye odaklanmaktadır. Grupların gelenekleri, çıkarları ve refahı bu etik alanında yer almaktadır. Kutsallık etiği ise bireylere manevi ya da dini varlıklar olarak odaklanmaktadır. Bu etik alanında ilahi yasalar, doğal yasalar ve kutsal öğretiler yer almaktadır. Bu üç etik alanının kullanımı, yaşa göre ve çeşitli kültürler arasında değişim göstermektedir (Jensen, 2015a, 2015b).



**Şekil 4.** Gelişim Dönemine Göre Etik Alanların Kullanım Düzeyi (Jensen, 2015a)

Özerklik etiği, çocuklukta ortaya çıkmaktadır. Bu etik alanının kullanımı, genellikle ergenlik ve yetişkinlik dönemlerine kadar istikrarlı bir şekilde ilerlemektedir. Ancak topluluk etiği ya da kutsallık etiğinin baskın olduğu kültürlerde, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde özerklik etiğinin kullanımında düşüş görülebilmektedir. Bu tür kültürlerde bireysel ihtiyaç, istek ve çıkarlar desteklenmemekle birlikte ahlaki açıdan sakıncalı olarak görülebilmektedir (Jensen, 2015a, 2015b).

Topluluk etiğinin kullanımı, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde gittikçe artmaktadır. Çocukluk döneminden itibaren bireyler aile, okul, iş yeri gibi sosyal gruplardan etkilenmektedir. Bu nedenle bireyler ait olduğu toplumun çıkarlarına önem vermektedir (Jensen, 2015a, 2015b).

Kutsallık etiğinin kullanımı çocukluk döneminde oldukça düşüktür. Kutsal kavramlar soyut niteliktedir. Çocukluk dönemindeki bireylerin bilişsel becerileri, soyut kavramlar hakkında bilişsel süreç yönetmek için yeterli değildir. Ergenlik dönemiyle birlikte bu etik alanının kullanımı artmakta ve sabit bir şekilde yetişkinlik dönemine kadar ilerlemektedir. Ergenlik dönemi, kutsal alana ilgi duymayan topluluklarda bile dindarlık ve maneviyat gelişimi için önemli bir dönemdir. Bu etik alanının kullanımı, özellikle doğüstü varlıkları otorite olarak görerek büyük ölçüde insanlardan ayıran dini kültürlerde yaygındır. Özellikle çocukların kutsal kavramlar açısından ahlaki meselelere erken yaşlardan itibaren maruz kaldığı topluluklarda, kutsallık etiği alanının kullanımı çocukluk dönemine kadar gerileyebilmektedir (Jensen, 2015a, 2015b).

Her ne kadar genel anlamda etik alanların kullanımına dair bir yörünge verilmiş olsa da, bu yörüngelerin gelişim dönemlerine göre başlangıç ve bitiş noktaları, etik

alanlarının bir kültür içerisindeki hiyerarşik yapısına bağlıdır. Örneğin, yapılan araştırmalarda dini açıdan özgürlükçü yetişkinlerin özerklik ve topluluk etiği alanlarını vurgulayıp kutsallık etiği alanını vurgulamadığı görülmüştür. Dini açıdan muhafazakar yetişkinlerin ise kutsallık ve topluluk etiği alanlarını vurgulayıp özerklik etiği alanını vurgulamadığı görülmüştür. Muhafazakar toplumlarda çocuklar, ergenler ve yetişkinler özerklik etiği alanını daha düşük düzeyde kullanmaktadır. Bağımsız kararlar verme, ekonomik özgürlük, sorumluluk gibi kavramların öne çıktığı beliren yetişkinlik döneminin baskın olarak görüldüğü kültürlerde ise, bireylerin özerklik etiği alanını kullanım düzeyi yükselmektedir (Jensen, 2015a, 2015b).

### **2.3. Eleştirel Düşünme**

Eleştirel düşünme kavramı, eleştirel sözcüğünün Yunan kökenli karşılığı olan “kriticos” (anlayışlı yargı) ve “kriterion” (standartlar) sözcüklerine dayanmaktadır. Eleştirel sözcüğü, standartlara bağlı olarak anlayışlı yargının gelişimini ifade etmektedir (Paul ve Elder, 2016). Eleştirel düşünme yaygın olarak kullanılan bir süreçtir ve değerinin olmadığı bir yer ya da konu yoktur. Bireyler, amaçları olduğu ve bu amaçları nasıl başaracaklarına karar vermek istedikleri sürece, ayrıca neyin doğru ya da yanlış olduğunu, neye inanılacağını ve neyin reddedileceğini merak ettikleri sürece, eleştirel düşünme önemini koruyacaktır (Facione 1990, 2015).

Eleştirel düşünme, kişisel ve sosyal konularda önemli rol oynamaktadır. Eleştirel düşünme kullanılmazsa, belirli bir konuda yararlı-yararsız, etkili-etkisiz, ilgili-ilgisiz birçok düşünce birbirine girer ve verimli bir çözüme ya da karara ulaşılmasını engeller (Cüceloğlu, 1995). Facione (2015), eleştirel düşünmeyi kullanmayan ya da başarısız bir şekilde kullanan birey ve toplumların şu olumsuzluklarla karşılaşabileceğini belirtmiştir: Hastaların ölümü, gelir kaybı, başarısız hukuk uygulamaları, iş kaybı, saf seçmenler, çarpık iletişim, hapis, savaş zayıatları, aşırı borçlanma, trafik kazaları, kötü kararlar, planlanmamış gebelikler, finansal gelirin yanlış yönetimi, aile içi şiddet, tekrarlanan intihar girişimleri, boşanma, uyuşturucu bağımlılığı, akademik başarısızlık vb.. Paul ve Elder (2016) ise, eleştirel düşünmenin verimli bir şekilde kullanılmaması durumunda çeşitli problemler yaşanabileceğini, zaman ve enerjinin boşa harcanacağını, engellenmeyle ve acı durumlarla karşılaşılabilirliğini belirtmiştir.



Moore ve Parker (2009) eleştirel düşünmeyi, bir iddianın doğru olup olmadığının belirlenmesinde aklın dikkatli bir şekilde uygulanması olarak tanımlamıştır. Epstein'a göre ise (2006) eleştirel düşünme, bilgi dünyasına ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla insana karşı bir savunmadır. Ayrıca Epstein, eleştirel düşünmeyi *bilgelik aşkı* olarak nitelendirmiştir. Cottrell (2005) eleştirel düşünmeyi, dikkat, kategorizasyon, seçim ve yargı gibi zihinsel süreçler kullanılarak gerçekleştirilen bilişsel bir aktivite olarak tanımlamıştır.

Cüceloğlu'na göre (1995, s.216) eleştirel düşünme, “Kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreçtir”. Paul ve Elder (2016) ise eleştirel düşünmeyi, “İyi kurulmuş yargıyı hedefleyen, açık seçik düşünme, bir şeyin gerçek ederini, erdemini ya da değerini belirlemek için bir girişimde bulunmak adına uygun değerlendirme standartlarını kullanma.” (s.xxvii), “Düşünmeyi daha iyi hale getirmeyi düşünürken düşünme hakkında düşünme sanatı.” (s.xxi) ya da “Herhangi bir konu, içerik ya da problem hakkında, düşünürün düşünmesinin kalitesini becerikli bir şekilde analiz ederek, değerlendirerek ve yeniden düzenleyerek geliştirdiği düşünme biçimi.” (s.xxvi) olarak tanımlamakta ve eleştirel düşünmenin üç aşamasına dikkat çekmektedir: Düşünmeyi analiz etme, düşünmeyi değerlendirme ve düşünmeyi geliştirme. Birey eleştirel düşünme sürecinde kendi düşüncelerini incelemekte ve parçalara ayırmaktadır. Ayrıca birey, kendi düşüncelerindeki zayıflıkları belirlemekte ve yine bu düşünceleri yeniden düzenlemektedir.

Eleştirel düşünme, bazı durumlarda bireyin kendine ya da başkalarına karşı gerçekleştirdiği bir tür saldırı olarak görülmektedir. Oysa bir kişinin fikirlerini eleştirmek, o kişiye saldırma ya da o kişiyi küçültücü bir durum anlamına gelmemektedir. Bireyler hata yapabilir ve bu hataları görebilmeleri için bazen başka fikirleri ihtiyaç duyar. Kendi fikirlerine karşı eleştirel yaklaşımlardan kaçınan bireyler, kendilerine iyilik değil kötülük yapmaktadır. Eleştirel düşünme, kendini geliştirme, usta düşünme ve hayat boyu öğrenme sanatını uygulamak için yapılmaktadır (Cottrell, 2005; Moore ve Parker, 2009; Paul ve Elder, 2016). Eleştirel yaklaşıma sahip olmak ya da kendi fikirlerine karşı eleştirel yaklaşımları görmezden gelmemek, alınan kötü kararların sonuçlarından korunmak ve bu

sonuçların etkileyebileceği arkadaş, aile ya da diğer sosyal ortamları korumak için önemlidir (Facione, 2015).

Eleştirel düşünmenin 3 temel ögesi bulunmaktadır: iddialar (claims), sorunlar (issues) ve çıkarımlar-argümanlar (arguments) (Epstein, 2006; Mason, 2008; Moore ve Parker, 2009). Eleştirel düşünmenin temel unsurlarından olan *iddialar*, fikirleri ve inançları ifade etme amacıyla sözel ya da yazılı olarak belirtilen bilgilerdir. İddialar, doğru ya da yanlış olan bilgilerdir. Bireyler küçük ya da büyük ölçekli konularla ilgili olmasına bakmaksızın çeşitli iddialarda bulunmakta ve bu iddiaları düşünmektedir. İddialar tehdit ya da emir değil, doğru ya da yanlış olan cümlelerdir. İddia kavramı, *sorun* kavramını doğurmaktadır. Bireyler tarafından ifade edilen iddialar, iddianın konusu ile ilgili bir sorunu ortaya çıkarmaktadır. Sorunlar, kanıtlar tarafından desteklenen ya da desteklenmeyen iddialardır. Bir iddianın eleştirel açıdan sorun haline gelmesi için, bireyin ilgili konu hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Böylece birey, bir iddianın doğru ya da yanlış olması ile ilgili bir fikre sahip olacaktır. Sorun ortaya çıktığında bir sonraki aşama, iddianın lehindeki ya da aleyhindeki durumları düşünüp, doğruluğunu ya da yanlışlığını belirlemeye çalışmaktır. Bu aşamada argüman devreye girmektedir. Argüman, bireyin çeşitli bilgilerle bir iddianın doğruluğunu ya da yanlışlığını belirleme girişimidir. İki ya da daha fazla önermeden oluşan argümanlar, bir başka önermeye dayanarak herhangi bir önermeye destek sunar ve önermeleri zihinsel bir süreç ile birbirine bağlar (Crews-Anderson, 2007; Epstein, 2006; Mason 2008; Moore ve Parker, 2009).

### **2.3.1. Eleştirel Düşünme Süreci**

Eleştirel düşünme, çeşitli beceri ve tutumları içeren karmaşık bir akıl yürütme sürecidir. Cottrell'e göre (2005) eleştirel düşünme süreci aşağıdaki adımları içermektedir:

- Diğer bireylerin konularını, tartışmalarını ve sonuçlarını tanımlamak.
- Alternatif bakış açıları için kanıtları değerlendirmek.
- Karşıt görüşleri ve kanıtları objektif bir şekilde tartmak.
- Satır aralarını okuyabilmek, yüzeyin arkasını görebilmek ve hatalı varsayımları belirleyebilmek.
- Belirli durumları diğerlerinden daha cazip hale getirmek için kullanılan sahte akıl yürütme ve ikna edici hileler gibi belirli teknikleri tanımak.

- Sorunları yapılandırılmış bir şekilde yansıtmak, mantık ve içgörü kazanmak.
- İyi kanıtlara ve mantıklı varsayımlara dayanarak, iddiaların geçerli olup olmadığı hakkında sonuçlar çıkarmak.
- Bir bakış açısını, başkalarını ikna edecek şekilde yapılandırılmış, açık ve iyi niyetli bir şekilde sunmak.

Cüceloğlu ise (1995), eleştirel düşünmeyi kullanan bir bireyin, karşılaştığı bir sorunu çözmek için ilgili soruna beş adımda yaklaştığını belirtmiştir:

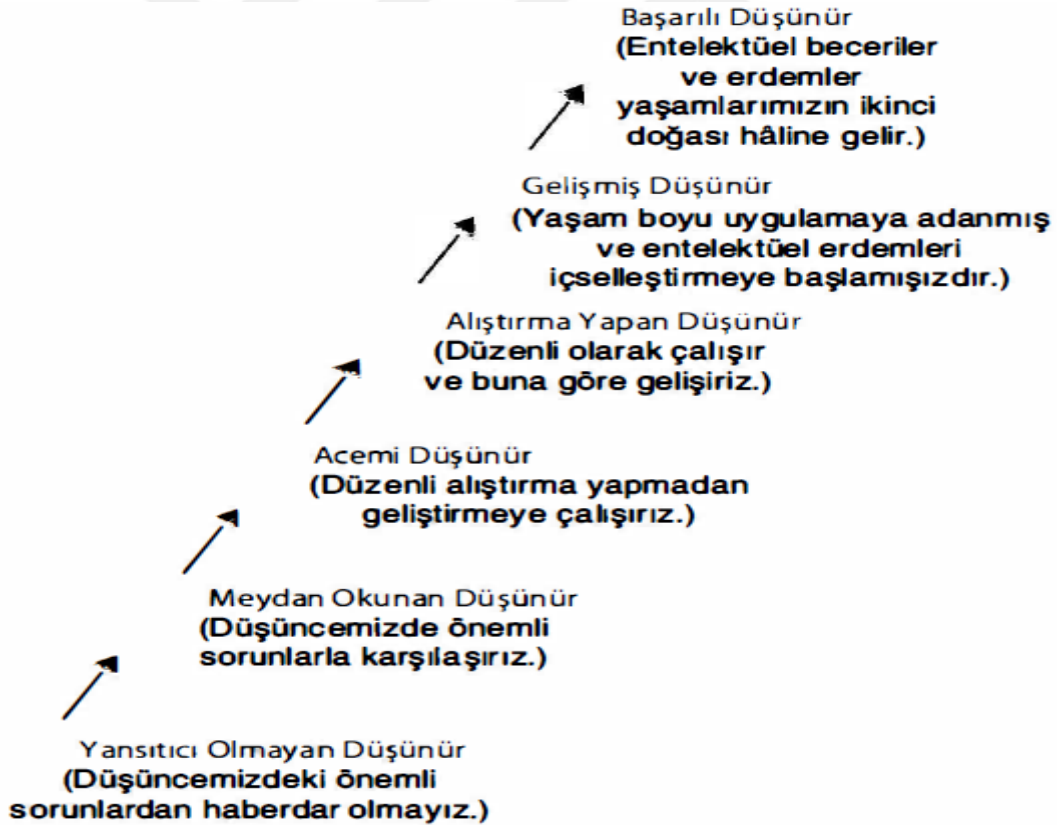
- *Sorunun Tanımı*: Bu aşamada birey iki soruya yanıt aramaktadır: “Hangi sonuçlara ulaşmak istiyorum?” ve “Sorunu açık seçik olarak nasıl ifade edebilirim?”. Bu sorularla birey, bir sorunun çözümünü neden istediğini, nasıl bir sonuç beklediğini ve neye ulaşmak istediğini düşünerek aklındaki soruna açıklık kazandırmaya çalışmaktadır.
- *Ne Gibi Seçenekler Var?*: Bu aşamada birey iki soruya yanıt aramaktadır: “Sorunun kapsamı ve sınırları ne?” ve “Bu sınırlar içinde mümkün seçenekler neler?”. Sınırlar, durumda var olan ve bireyin değiştirmeye gücünün yetmediği koşullardır. Bu sınırlar sosyal, ekonomik vb. koşulları içerebilir. Birey ilk soruyla bu sınırları belirlerken, ikinci soruyla tek bir çözüm seçeneğine odaklanmak yerine bir seçenekler listesi oluşturmaktadır. Seçenek listesi oluşturulduktan sonra, bilinen sınırlar çerçevesinde her seçeneğin gerçekçi olup olmadığı üzerinde durulmaktadır.
- *Her Seçeneğin Avantaj ve Dezavantajları Neler?*: Bu aşamada bireyler, daha önce belirlediği seçenekleri avantaj ve dezavantajlarına göre karşılaştırmaktadır. Her yönüyle mükemmel bir seçenek oluşturmak olası değildir. Önemli olan avantajın ya da dezavantajın baskınlığıdır. Ayrıca bu aşamada, seçeneklerin uygulanması ile ilgili başka bilgi ve nesnelere gereksinim duyulup duyulmayacağı araştırılmaktadır.
- *Çözüm Ne?*: Bu aşamada birey iki soruya yanıt aramaktadır: “Hangi seçenekleri uygulayacağım?” ve “Bu seçeneği uygulamaya koyabilmem için hangi adımları atmam gerek?”. İlk soruyla birey, sorunun çözümünde uygulayacağı seçeneğe karar verirken, kendisi için hayatta neyin önemli olduğunun ve temel değerlerinin bilincinde hareket etmektedir. İkinci soruyla birey, çözüme ulaşmak ve amacını

gerçekleştirmek için atması gereken adımları düşünmekte, planlamakta ve uygulamaya koymaktadır.

- *Uygulanan Seçenek, Sorunu Tümüyle Hallediyor mu?:* Çözüm seçeneklerini uygulamaya başlayan birey, sorunun çözümüne doğru gidip gitmediğini gözlemlemektedir. Gözleme sonucunda birey, uygulamakta olduğu seçeneği uygulamaktan vazgeçebilir ya da tekrar düzenleyebilir. Bu aşamada eleştirel düşünmenin önemli niteliği esneklik ve yeni bilgilerin ışığında önceki düşüncelerin değişebileceğidir.

### 2.3.2. Eleştirel Düşüncenin Gelişimi

Eleştirel düşünme becerisi, tıpkı akademik, kültürel ya da sportif alandaki beceriler gibi geliştirilebilir. Bu gelişim, öğrenme ve sıkı çalışmayı içeren aşamalı bir süreçtir (Paul ve Elder, 2016). Paul ve Elder'in (2016) öne sürdüğü eleştirel düşünmenin gelişim aşamalarına Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5. Eleştirel Düşünmenin Gelişim Aşamaları (Paul ve Elder, 2016)

Şekil 5'te birinci aşamayı ifade eden “yansıtıcı olmayan düşünür” aşamasında birey, inanç ve kararlarını sorgulamamakta, entelektüel standartlar oluşturmamakta ve

farkında olmadan kendini pek çok şekilde aldatmaktadır. Bu aşamada birey benmerkezcidir. Kendi inançlarına güvenle inanır, bu inançlara göre kararlar alır, kendi yolunda gider ve düşüncelerini ciddi biçimde sorgulayamaz (Paul ve Elder, 2016).

Düşüncelerindeki sorunların hayatında bazı sorunlar yarattığının farkına varan birey ikinci aşama olan “meydan okuyan düşünür” aşamasına geçiş yapmaktadır. Birey, düşüncelerini geliştirme ve değiştirmedeki zorluklarla yüzleşmekte ve düşüncelerini değiştirmenin zorluğuna meydan okumaktadır. Ancak birçok kişi bu meydan okuma sürecinde, düşüncelerini değiştirmeye direnmekte ve kendi düşünce ve inançlarına, yani “yansıtıcı olmayan düşünür” aşamasına dönüş yapmaktadır (Paul ve Elder, 2016).

Eleştirel düşünmenin üçüncü gelişim aşaması olan “acemi düşünür”, düşüncelerin çoğu zaman benmerkezci olduğunun farkına varmayı içermektedir. Birey, düşüncedeki yapılarla (amaç, soru, bilgi, yorum vb.) ilgilenmeye başlar. Açıklık, doğruluk, görecelik, kesinlik, mantıklılık, haklı çıkarılabilirlik, genişlik, derinlik ve adillik gibi becerilerle düşünceler incelenir, ancak bu becerilerde birey hala düşük bir uzmanlık seviyesindedir. Bu aşamada birey eleştirel düşünme sürecinde çeşitli hatalar yapmaktadır (Paul ve Elder, 2016).

İyi düşünme ile ilgili günlük alıştırmalar ve planlar yapmak, bireyin “alıştırma yapan düşünür” aşamasına geçişini işaret etmektedir. Bu aşamada birey cesaretli olmalı, düşüncelerini geliştirmek için sabır göstermeli ve çeşitli stratejiler oluşturmalıdır. Bu aşamada birey, genellikle düşüncelerini geliştirmek için neyin işe yarayacağını bilmeksizin çeşitli denemeler yapmakta ve işe yarar gibi görünenleri incelemektedir. Paul ve Elder (2016), bu aşamayı kıyafet denemeye benzetmektedir. Denenen birçok kıyafet bireyin üzerinde iyi durmayabilir, ancak birey sonunda kendine yakışan kıyafeti bulacağı rahatlığıyla deneme sürecini sürdürür (Paul ve Elder, 2016).

“Gelişmiş düşünür” aşamasında birey, eleştirel düşünme becerilerini yaşamı boyunca uygulamaya kararlı hale gelmekte ve yüksek derecede düşünme becerilerine sahip olmaktadır. “Başarılı düşünür” aşamasında ise eleştirel düşünme becerileri bireyin kişiliğinin bir parçası haline gelmektedir. Birey bu aşamada, eleştirel düşünme becerilerini yaşamının tüm alanları içerisinde uygulamaktadır (Paul ve Elder, 2016).

### 2.3.3. Eleştirel Düşünme Eğilimi

Eleştirel düşünme, bireyin her şey için olumsuz ve aşırı eleştirel bir tutuma sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Eleştirel düşünme eğilimine sahip birey meraklı, keskin zihin yapısına sahip, rasyonelliğe bağlı ve güvenilir bilgi için açlık ya da isteklilik hisseden bir bireydir (Cottrell, 2005). Cüceloğlu'na göre (1995, s.217), eleştirel düşünme eğilimine sahip bir bireyin aşağıdaki üç temel adımı atması gerekmektedir:

- *Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı.* Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç kabul edecek yerde, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verilebileceğini bilmeli. Bu girişimci tutumu gerektirir.
- *Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli.* Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşıdakinin düşünce süreçlerini karşılaştırma olanağına kavuşur. Karşıdakinin kullandığı düşünce stratejilerini ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan, kendinin daha etkili düşünmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım kişinin kendi kalıplarının bilincinde olmasını ve onların dışına çıkarak yeni görüşlere kendini açık tutmasını gerektirir.
- *Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulamalı.* Uygulama olmadan eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez. Eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayan kişi, farkında olmadan, eleştirel düşünmeyi zamanla alışkanlık haline getirir.

Crews-Anderson (2007), sağlam eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için aşağıdaki öğelerin önemine işaret etmektedir:

- *Bilginin araştırılması.* İnançlarda tutarlılık aramayı, dogmatik inançları tanımlamayı ve kendi inançlarına karşı eleştirel bakış açılarına açık olmayı içermektedir.
- *Bir çıkarım (argüman) oluşturmak.* Hazırlık sürecini, argümanın hitap ettiği izleyici kitlesini dikkate almayı, argümanı geliştirmek için artılarını ve eksilerini değerlendirmeyi, argümanı formüleştirmeyi, argümana karşı gelebilecek itirazları tahmin ederek cevaplamayı ve oluşturulan argümanı kompozisyon biçiminde ortaya koymayı içermektedir.

- *Bilgi okuryazarlığı*. Bilgi okuryazarı olabilmek için, bireyin bilgiye ihtiyaç duyduğunu fark edebilmesi, bilgi kaynaklarını değerlendirebilmesi, intihalden (eser hırsızlığından) kaçınması ve elde ettiği genel bilgileri daha ileri düzeydeki çalışmalarda uygulayabilmesi gerekmektedir.

Moore ve Parker (2009), eleştirel düşünme sürecinde önemli olduğu düşünülen bir beceri listesi sunmuştur. Bu listeye göre eleştirel düşünme eğilimine sahip birey:

- Hangi bilgilerin uygun olup olmadığını belirler,
- Rasyonel iddialarla duygusal iddiaları ayırt eder,
- Gerçekliği, kendi görüşlerinden ayırt eder,
- Bulguların reddedileceği ya da kabul edileceği yolları tanır,
- Başkalarının argümanlarındaki hata ve boşlukları aydınlatır,
- Bilgi ve verilerinin analizlerini sunar,
- Argümanlardaki mantıksal kusurları görür,
- Farklı veri kaynakları ve bilgiler arasında bağlantılar kurar,
- Çelişkili, yetersiz ya da belirsiz bilgilerle ilgilenir,
- Fikirden ziyade verilere dayanan ikna edici argümanlar oluşturabilir,
- En güçlü destekleyici veri setini seçer,
- Abartılı sonuçlardan kaçınır,
- Bulgulardaki boşlukları tanımlar ve toplanacak ek bilgiler önerir,
- Bir sorunun net bir cevabı ya da tek bir çözümü olmadığını kabul eder,
- Başka seçenekler önerir ve karar anında bu seçenekleri ölçüp tartar,
- Bir görüş oluştururken tüm paydaşları ve etkilenen tarafları düşünür,
- Argümanı ve bu argüman için bağlamı ifade eder,
- Argümanı savunmak için doğru ve kesin olarak kanıt kullanır,
- Mantıksal ve tutarlı bir şekilde argümanı düzenler,
- Bir argümanın gelişiminde konu ile ilgisi olmayan unsurlardan kaçınır,
- Bir argümana katkıda bulunan ikna edici kanıtlar sunar.

Beyer (1991'den akt. Şahinel 2002), iyi bir eleştirel düşünürün aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir:

- Bir sorunu, problemi ya da iddiayı açık bir biçimde ifade etme,

- Diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını isteme,
- Düşünmeden hareket etmeme,
- Çalışmalarını kontrol etme,
- Bir düşünceyi oluşturmada azimli olma,
- Öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma,
- Daha çok dogmalar ve özlem duyulan düşünceler yardımıyla değil, sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılama,
- Ön bilgileri kullanma,
- Yeterli kanıt bulana kadar yargıdan şüphe duyma eğilimi.

Paul ve Elder'a göre (2016) iyi eleştirel düşünür:

- Çok önemli sorular ve problemler ortaya atar, onları açık ve tam olarak konuşur,
- İlgili bilgiyi toplar ve değerlendirir, etkili bir şekilde yorumlamak için soyut fikirleri kullanır,
- İyi akıl yürütülmüş sonuçlara ve çözümlere ulaşır, ilgili kriterlere ve standartlara göre test eder,
- Alternatif düşünce sistemleri içerisinde açık fikirli bir şekilde düşünür, ihtiyaç olduğunda varsayımlarını, çıkarımlarını ve pratik sonuçlarını tanır ve değerlendirir,
- Karışık problemlere çözümler bulma konusunda diğerleriyle etkili bir şekilde iletişim kurar.

Facione (1990, 2015), eleştirel düşünmenin 6 çekirdek bilişsel beceriyi içerdiğini belirtmiştir. Bunlar yorumlama, analiz, çıkarım, değerlendirme, açıklama ve öz-düzenlemedir. *Yorumlama*; çok çeşitli deneyimlerin, durumların, verilerin, olayların, kararların, sözleşmelerin, inançların, kuralların, prosedürlerin ve kriterlerin anlamını ya da önemini kavramak ve ifade etmektir. Yorumlama becerisi sınıflandırma, anlamlı kod çözme ve anlamı netleştirme alt becerilerini içermektedir. Sınıflandırma alt becerisi; bilgiyi anlamak, tanımlamak ya da nitelenmek için kategorileri, ayrımları ve çerçeveleri anlamak ya da uygun şekilde formüle etmektir. Anlamlı kod çözme alt becerisi; bilginin içeriği, duyuşsal iddiaları, niyetleri, amaçları ve toplumsal önemi ile sosyal davranışlar, sayılar, grafikler, tablolar, çizelgeler, işaretler ve semboller arasındaki çıkarımsal ilişkileri tespit ve tarif etmektir. Anlamı netleştirme alt becerisi; kafa karıştırıcı ve



istenmeyen belirsizliği ortadan kaldırmak için açıklama, anoloji ya da figüratif anlatım gibi tekniklerle iddiaları yorumlamak ve açığa çıkarmaktır.

*Analiz*; ifade, soru, kavram ve açıklamalar ile inanç, yargılama, deneyim, bilgi ve görüşler arasındaki amaçlı ve fiili çıkarımsal ilişkileri belirlemektir. Analiz becerisi fikirleri inceleme, argümanları belirleme ve argümanları analiz etme alt becerilerini içermektedir. Fikirleri inceleme alt becerisi; argüman, muhakeme ya da ikna etme bağlamında çeşitli ifadelerin oynadığı rolü belirlemektir. Argümanları belirleme alt becerisi; görüş, iddia ya da bakış açılarını destekleyen ya da reddeden argümanları bir dizi ifade, açıklama, soru ya da grafik gösterimi yöntemleriyle belirlemektir. Argümanları analiz etme alt becerisi; argümanlarda amaçlanan ana sonucu, ana sonucu desteklemek için geliştirilen öncül ve sebepleri, bu sonucu desteklemek için ileri sürülen diğer yapı ve nedenleri, çeşitli varsayımlar gibi açıklanmayan unsurları, argümanın genel yapısını ve akıl yürütme zincirini, ifade edilen akıl yürütmenin bir parçası olarak arka planı olmayan ve alınması amaçlanan ya da amaçlanmayan maddeleri incelemektir (Facione 1990, 2015).

*Değerlendirme*; bir kişinin algısını, deneyimini, durumunu, yargısını, inancını ya da görüşlerini açıklayan iddiaların güvenilirliğini ve iddia, açıklama ve soruların mantıksal gücünü değerlendirmektir. Değerlendirme becerisi iddiaların güvenilirliğini değerlendirme ve argümanların kalitesini değerlendirme alt becerilerini içermektedir. İddiaların güvenilirliğini değerlendirme alt becerisi; soruların, bilgilerin, ilkelerin ya da kuralların, iddianın içeriğine uygunluğunu değerlendirmektir. Argümanların kalitesini değerlendirme alt becerisi; argümanda ifade edilen sonucun doğru olduğuna karar vermek için argümanın öncüllerinin kabul edilebilirliğini incelemektir. Bu alt beceri, argümana ilişkin soru ya da itirazları belirleyerek, bu soru ya da itirazların argümanın önemli bir zayıflığına işaret edip etmediğini değerlendirmeyi içerir. Bu süreçte, argümandaki doğru ya da yanlış çıkarımlar arasında karar verilir. Ayrıca olası ek bilgilerin, bir argümanı ne kadar güçlendirebileceği ya da zayıflatabileceği belirlenir (Facione 1990, 2015).

*Çıkarım*; ilgili bilgileri göz önünde bulundurarak makul sonuçlara varmak için verilerden, iddialardan, ilkelere, kanıtlardan, yargılardan, inançlardan, görüşlerden, kavramlardan, açıklamalardan ya da sorulardan kaynaklanan sonuçları çıkararak varsayım ve hipotez oluşturmaktır. Çıkarım becerisi kanıtları sorgulama, alternatifleri belirleme ve mantıksal olarak geçerli sonuçlar çıkarma alt becerilerini içermektedir.

Kanıtları sorgulama alt becerisi; bir sorunun, teorinin, hipotezin, ya da iddianın kabul edilebilirliği ya da göreceli değerleri ile ilgili bilgi ve kanıtların gerekli olup olmadığına karar vermek, ayrıca bu bilgi ve kanıtları elde etmek için mantıklı araştırma stratejileri belirlemektir. Bu alt beceri, özellikle destek gerektiren yapıları tanımak ve bu desteği sağlayabilecek bilgileri aramak ve toplamak için bir strateji oluşturmayı içerir. Alternatifleri belirleme alt becerisi; bir problemi çözmek için çeşitli alternatifler formüle etmek, bir soruya ilişkin bir dizi varsayım öne sürmek, bir olayla ilgili alternatif hipotezler ortaya koymak, bir amaç için farklı planlar geliştirmektir. Mantıksal olarak geçerli sonuçlar çıkarma alt becerisi; belirli bir konuda hangi bakış açısının ele alınması gerektiğine karar vermek için çıkarımda bulunmaktır. Bu süreçte, olası sonuçların hangisinin eldeki kanıtlarla en güçlü şekilde desteklendiğine ya da desteklenmediğine karar verilmektedir (Facione 1990, 2015).

*Açıklama*; bireyin akıl yürütmesini tutarlı argümanlar biçiminde sunmasıdır. Açıklama becerisi sonuçları belirtme, yöntemi savunma ve argümanları sunma alt becerilerini içermektedir. Sonuçları belirtme alt becerisi; bireyin elde ettiği sonuçları analiz etmek, değerlendirmek, çıkarım yapmak ve izlemek için kullandığı akıl yürütme faaliyetlerinin doğru ifadelerini ve açıklamalarını üretmesidir. Yöntemi savunma alt becerisi; yorumları, analizleri, değerlendirmeleri ya da çıkarımları ortaya koymak için kanıtlayıcı, kavramsal, eleştirel ve bağlamsal düşüncelerin sunulmasıdır. Bu alt beceri, genel olarak sonuçlarda algılanan eksiklikleri gidermek için kullanılmaktadır. Argümanları sunma alt becerisi; iddiaların kabul edilmesi için sebepler vermektir (Facione 1990, 2015).

*Öz-düzenleme*; bireyin kendi bilişsel faaliyetlerini, bu faaliyetlerde kullandığı unsurları, elde ettiği sonuçları ve gerekçelerini sorgulamak, onaylamak, doğrulamak ve düzeltmek amacıyla analiz ve değerlendirme becerilerini uygulamasıdır. Öz-düzenleme becerisi kendini inceleme ve kendini düzeltme alt becerilerini içermektedir. Kendini inceleme alt becerisi; bireyin kendi akıl yürütmesini yansıtması ve hem ürettiği sonuçları hem de bilişsel becerilerini doğru uygulayıp uygulamadığını değerlendirmesidir. Bu süreçte birey, düşüncelerini ve bu düşünceleri kabul etme nedenlerini objektif ve metabilşsel bir şekilde öz değerlendirmeden geçirmektedir. Ayrıca birey, düşüncelerinin eksik bilgi birikiminden, klişelerinden, önyargılarından, duygularından, nesnellüğünden ya da rasyonelliğini sınırlayan diğer faktörlerden ne kadar etkilendiğini

değerlendirmektedir. Kendini düzeltme alt becerisi; bireyin kendini inceleme alt becerisini kullanarak hatalarını ya da eksikliklerini görmesi durumunda, bu hataları ve nedenlerini düzeltmek için uygun yöntemleri tasarlamasıdır (Facione 1990, 2015).

#### 2.3.4. Eleştirel Düşünmenin Önündeki Engeller

Cottrell (2005), eleştirel düşünmenin önündeki engelleri şu şekilde sıralamıştır:

- *Eleştiri ile Ne Kastedildiğini Anlama*: Bazen bireyler eleştirinin olumsuz yorumlar yapmak olduğunu varsaymaktadır. Bu durumda, analiz yaparken sadece olumsuz yönler ifade edilmektedir. Aksine, eleştirel düşünme neyin işe yarayıp yaramadığını, olumlu ve olumsuz yönleri belirlemek anlamına gelmektedir. Bazı durumlarda ise bireyler eleştirel düşünmeyi uyguladıklarında, diğer bireyler tarafından hoş olmayan bir insan olarak tanımlanabileceklerinden endişe etmektedir. Böylece bireyler, olumsuz yorumlardan daha çok olumlu yorumlar yapma eğilimine sahip olmaktadır.
- *Bireysel Akıl Yürütmelerin Aşırı Tanımlanması*: Bazı durumlarda bireyler, kendi inanç ve akıl yürütme sistemlerinin en iyi sistem olduğuna inanmaktadır. Bir argümana sahip olmak, bu argümanın kesinlikle en iyi argüman olduğu anlamına gelmemektedir. Kesin, yanlış ve mantıksız düşünme, zihinsel yeteneklerin ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yardımcı olmamaktadır.
- *Yöntem, Strateji ve Uygulama Eksikliği*: Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için hangi adımların atılacağına bilinmesi gerekmektedir. Bireyler öncelikle eleştirel düşünme yöntem ve stratejilerini kavramalı, daha sonra bu yöntem ve stratejileri yaşamında uygulayarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelidir.
- *Uzmanlara Karşı Eleştirel İsteksizlik*: Bazı durumlarda bireyler, konu hakkında kendilerinden daha uzman olduğunu düşündükleri bireylere karşı eleştirel yaklaşımda bulunmayı yanlış bir tutum olarak görmektedir.
- *Duygusal Nedenler*: Bireyler bazı durumlarda sahip oldukları dini, politik ya da ideolojik inançları eleştirme konusunda zorluk yaşayabilir. İnançlarına ilişkin farklı bilgiler elde eden bireyler, duygusal tepkilerini kontrol edemeyerek eleştirel düşünme sürecini erteleyebilir.
- *Yanlış Bilgi Edinme Yöntemi*: Bazen bireyler, eleştirel düşünme ve sağlam yargılara ulaşma becerisini öğrenmek yerine, sadece ezbere bilgileri ve hazır

cevapları elde etme yanlıgısına düşebilmektedir. Bu eğilim, eleştirel düşünmenin gelişimini engelleyebilmektedir.

- *Yetersiz Odaklanma-Yetersiz Dikkat*: Eleştirel düşünme hassasiyet ve doğruluğu içermektedir ve bu durum detaylara dikkat etmeyi gerektirir. Konuya sadece genel bir bakış niteliği taşıyan kararlar vermek, yanlış bir eleştirel yaklaşımdır. Ayrıca eleştirel düşünme, ilgiyi dağıtan diğer durumlar yerine eldeki kesin duruma odaklanmayı gerektirir.

#### **2.4. Ahlaki Gelişim ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki**

Modern toplumlarda, bireylerin haklar, adalet ve erdem gibi ahlaki ilkelerin farkında olma, farklı düşünceleri ve değerleri anlama ve analiz etme gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu durum, eleştirel düşünmenin ahlaki yargı süreciyle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir (Keskin Samancı, 2015). Eleştirel düşünme becerilerini etkin kullanmayan bireyler, başkalarının hak ve gereksinimleriyle ilgilenmemektedir. Eleştirel düşünme eğilimine sahip bireyler ise entelektüel olduğu gibi ahlaki boyuta da sahiptir. Bu bireyler, kendini entelektüel anlamda kontrol edebildiği gibi ahlaki bir hassasiyete de sahiptir (Paul ve Elder, 2016).

Ahlaki gelişim ve akıl yürütme/düşünme süreci arasındaki ilişki, özellikle bilişsel yaklaşımlarda ön plana çıkmaktadır. Örneğin Piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre, ahlaki gelişim düzeyinin en üst noktasına soyut işlemler döneminde ulaşılmaktadır. Bu dönem, bireylerin ahlak gibi soyut kavramlar hakkında akıl yürütebilecekleri bir dönemdir. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ise, bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri arttıkça ahlaki akıl yürütme becerileri de artış göstermektedir. Bu durum Çiftçi (2001, s.143) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır: "Ahlaki yargı yeteneği gelişmiş kişiler aynı zamanda eleştirel-rasyonel müzakere yetisine sahiptirler; kendi fikirlerine uymayan fikirlere hiç düşünmeden hemen karşı çıkmak yerine onları dinler, kritik eder ve gerektiğinde kendi ilk fikrine katı biçimde saplanıp kalmadan onu yenileyebilir, erteleyebilir ve değiştirebilirler".

Ahlaki yargılama süreci, diğer muhakeme süreçleri gibi eleştirel biçimde analiz edilebilir ya da değerlendirilebilir. Ahlaki yargılama süreci, ahlaki kavramlar ve ahlaki değerler ile eleştirel düşünme becerilerinin birleşimiyle yürütülmektedir (Paul ve Elder, 2016). Ahlaki ikilemlerle karşılaşıldığında, doğru ya da yanlış olan durum tercih edilirken

birey tarafından eleştirel düşünme becerileri kullanılarak ahlaki değerler, toplumun beklentileri gibi ahlaki yargılama sürecinin bileşenleri değerlendirilmektedir. Örneğin kürtaj yaptırma ikilemiyle karşı karşıya kalan bir kadın, bireyin yaşama hakkı ve kendisinin çocuk sahibi olmayı seçme hakkı arasında eleştirel bir bakış açısıyla düşünmektedir (Fisher, 2011).

## 2.5. Empatik Eğilim

Günümüzde kullanılan empati teriminin kökeni Almancadaki *emföhlung* ve Eski Yunancadaki *empathia* terimleridir. Bu terim 1909 yılında Edward Titchener tarafından, Alman psikolog Lipps'in (Lipps, 1907'den aktaran Bischof-Köhler, 1991), "Karşıdaki kişinin yerine kendini koyarak onun duygularını tanımlamak" şeklinde açıkladığı *emföhlung* kavramının İngilizceye çevirisidir (Batson, Fultz ve Schoenrade, 1987; Björkqvist, Österman ve Kaukiainen, 2000; De Waal, 2014; Dökmen, 2006; Goleman, 2011; Oxley, 2011). Gruen (2012), empatinin uygarlığın gelişimi için çok önemli bir kavram olduğunu ifade etmiş ve empatiyi, insaniyetsizlikle bireyin arasına duvar ören bir engel olarak tanımlamıştır. Gruen'e göre insanı insan yapan temel özellik, empatidir.

Empati kavramının tanımı, sosyal psikoloji, deneysel psikoloji, kişilik teorisi, danışma kuramları, psikiyatri, sinirbilim ve ahlaki psikoloji alan yazınlarındaki birikimin artışıyla birlikte geçmişten günümüze oldukça belirgin değişimler göstermiş ve farklı disiplinlerde farklı şekilde tanımlamalar yapılmıştır. Günümüzde empati, bir insanın, kendisini karşıdaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2006, Oxley, 2011). Aaltola (2014a) empatiyi, bireyin duygusal ve bilişsel durumlarını, onun bakış açısıyla algıladığı noktadan tanımlama yeteneği olarak tanımlamıştır. De Waal ise (2008) empatinin, başka bir bireyin duygusal durumlarını onun bakış açısıyla paylaşma, bu duygusal durumların nedenlerini değerlendirme ve karşıdaki bireyle özdeşleşme kapasitesi olduğunu belirtmiştir. Aydın (2010) empatiyi, insanın karşıdaki kişinin duyguları karşısında oluşturduğu bir eşduyumu olarak tanımlamıştır. Aronson, Wilson ve Akert'e göre (2012) empati, kişinin kendisini bir başkasının yerine koyup yaşadıklarını ve duygularını (örneğin neşe, keder) onun gibi yaşamasıdır.

Empati, psikoloji alanında özellikle Carl Rogers tarafından vurgulanmış ve Hümanist Yaklaşımın en önemli kavramlarından biri olarak ifade edilmiştir. Rogers

(1975, s.3) empatiyi, “Bir başkasının içsel referans çerçevesini doğru bir şekilde ve o kişi kendisiymiş gibi, onun duygusal bileşenleri ve anlamlarıyla algılamak” olarak tanımlamıştır. Ayrıca Bischof-Köhler de (1991), başkalarının duygusal durumuna katılım ve duygusal durumunu anlama olarak tanımladığı empati için, duyguların karşıdaki bireye ait olma kalitesinin korunmasının çok önemli olduğunu belirtmiştir.

Bilişsel ve duygusal yönleri bulunan empati, üç temel bileşenden oluşmaktadır: a) *Algı*; karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini tanımak ve etiketlemek için gereklidir. b) *Bakış açısı ve rol alma*; karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini benimsemek için gereklidir. c) *Duygusal tepki*; karşıdaki kişinin duygularını paylaşmak için gereklidir (Bischof-Köhler, 1991; Björkqvist, Österman ve Kaukiainen, 2000).

Batson ve Ahmad (2009), alan yazında empati adı verilen dört farklı psikolojik durum olduğunu ifade etmektedir. Bu durumlar ve açıklamalarına Şekil 6’da yer verilmiştir:

<b>Psikolojik Durum</b>	<b>Durumun İçeriği</b>
<b>Bilişsel/Algısal Durumlar</b>	
1. Kendi Bakış Açısıyla Hayal Etme	Başka birinin durumunda nasıl düşüneceğini ya da hissedeceğini hayal etmek.
2. Başkasının Bakış Açısıyla Hayal Etme	Başka birinin, kendi durumu hakkında nasıl düşündüğünü ya da hissettiğini hayal etmek.
<b>Duygusal Durumlar</b>	
3. Duygu Eşleştirme	Başka birinin hissettiği gibi hissetmek.
4. Empatik Endişe	Yardıma ihtiyacı olan başka biri için hissetmek.

**Şekil 6.** Alan Yazında Empati Olarak Adlandırılan Dört Psikolojik Durum (Batson ve Ahmad, 2009)

### 2.5.1. Empati Türleri

Empati ile ilgili yapılan tanımlamalar ve araştırmalar, empatinin iki türüne işaret etmektedir: bilişsel empati ve duygusal empati. Bilişsel empati ve duygusal empati genellikle etkileşim halindedir. Alanyazında bu iki türün dışında, somutlaşan empati ve yansıtıcı empati türleri de yer almaktadır (Aaltola, 2014a; Baggs, 2011; Batson, 2009; Björkqvist, Österman ve Kaukiainen, 2000).

### 2.5.1.1. Bilişsel Empati

Bilişsel empati, bir başka bireyin zihinsel durumunu yine o bireyin ifadeleri ve davranışlarıyla algılama ve çıkarımlarda bulunmayı ifade etmektedir (Aaltola, 2014a). Büyükcebeci (2017) ise bilişsel empatiyi, karşıdaki kişinin rolüne girerek, onun ne hissettiğini anlama olarak tanımlamıştır. Bir başkasının zihinsel durumunu kabul etmek, bilişsel empatinin ilk adımıdır. Bilişsel empati ile birey başkalarının ne hissettiğini hissetmez, sadece kabul eder. Perspektif alma ve rol alma gibi bilişsel etkinlikler, bilişsel empatinin özellikleri arasındadır (Hojat, 2007; Pedersen, Crethar ve Carlson, 2008).

### 2.5.1.2. Duygusal Empati

Duygusal empati, bir başkasının eşsiz duygusal deneyimlerini anlama ve bunlara yanıt verme kapasitesidir (Decety ve Jackson, 2006). Her ne kadar sempati kavramını tartışmış olsa da, günümüzdeki empatik anlayışa modern bakış açısının temelini David Hume'un görüşlerinin oluşturduğu söylenebilir. Hume'a göre, duygusal olmayan bir kişi, bir başkasını anlamsızca sadece algılayacak ve başka bir şey hissetmeyecektir. Empatinin amacı, bireylerin, başkalarının iç dünyasındaki zevk ya da endişeyi hissedecek şekilde kendi dünyalarından uzaklaşmasıdır. Bu durum, duygusal empatiyi, empatik anlayış içerisinde önemli bir noktaya taşımaktadır (Hoffman, 1990, 1991).

Duygusal empati ile karşıdaki kişinin duygusal tepkileri, bireyde benzer duygusal içerikli tepkileri harekete geçirmektedir. Bireylerin iç dünyalarındaki duygusal durumlarına tepki vermek, duygusal empati ile *duygusal bulaşma* kavramlarının benzerliğine işaret etmektedir. Bu noktada duygusal empati ile *duygusal bulaşmayı* birbirinden ayırt etmek gerekir. Bu iki kavramın ayırım noktası, duygusal empatide bireyin kendi farkındalığını kazanması, başkalarından farklı olduğunu bilincine ulaşması ile açıklanabilir (Hojat, 2007). Bu durum Hoffman'a göre (1990), bireyin başkalarından fiziksel olarak farklı biri olduğu hissine kapılması ile başlamaktadır. Böylece "ben" ile "diğer" ayrımı gerçekleşecek; birey, başkalarının kendinden bağımsız duygu ve düşüncelere sahip olduğunu görebilecektir.

### 2.5.1.3. Somutlaşan Empati

Empati alanında önemli çalışmalar yapan Max Scheler, bireyin kendi bakış açısına sahip olduğu ve bu nedenle başkalarının zihinsel durumlarına doğrudan erişemeyeceği

görüşünü savunmaktadır. Empatik ilişkide karşılıklı zihin ve beden birliği olmalıdır. Başka bireylerin zihinsel yapılarının anlaşılması için, ilgili bireylerle karşılıklık ve açıklık duygusu olması gerekmektedir. Bireyler, başka bireylerin yaşantılarını kendi bakış açılarına göre anlamlandırarak yorumlamakta ve somutlaştırmaktadır. Bu nedenle empatinin algısal unsuru somutlaştırmaya bağlıdır; çünkü çıkarımda bulunmadan önce bireyler karşısındaki kişinin bedensel ifadelerindeki duygusal içerikleri yorumlamakta ve bu duygusal içeriklerin karşıdaki birey için ne anlama geldiğini anlamaya çalışmaktadır (Aaltola, 2014b).

Aaltola (2014b), somutlaşan empatiyi, karşıdaki kişinin duygularını taklit etmeyen ancak bu duygunun altında yatan nedenleri ve öyküleri dikkate alan duygusal bir durum olarak ifade etmiştir. Somutlaşan empati, belirli bir duygunun arka planın anlamaya ve uygun bir şekilde tepki göstermeye dayanır. Ancak somutlaşan empati bu noktada eleştirilmektedir. Örneğin acı çeken bir insana karşı, çektiği acının kaynağı ve öyküsü hakkında bilgi sahibi olmadan, yalnızca duygularla hareket ederek empati kurulabilir. Hatta bazı durumlarda başkalarının yaşadığı duyguların arka planındaki öyküyü bilmemek, ilgili duyguyu kavramsallaştırmaya çalışmayı engeller ve empati düzeyini artırabilir. Bir diğer eleştiri noktası, başkalarının duygularının arka planındaki öyküye hakim olmanın, bireyin tepkisini empatiden sempatiye dönüştürebileceğidir.

#### **2.5.1.4. Yansıtıcı (Projektif-Simülasyon) Empati**

Bireyler yalnızca başkalarının duygularını hissetmemekte, aynı zamanda kendilerini başkalarının konumunda hayal ederek onların deneyimlerini de hissetmeye başlamaktadır. Smith empatinin bilişsel yönüne özellikle vurgu yaparak, başkalarının iç yapıları hakkında bilinçli bir farkındalığa ve bu iç yapıları hayat etmeye odaklanmaktadır. Yansıtıcı empatinin temelinde, bireyin yansıtma ya da hayal gücü kullanarak kendini başkalarının durumuna yansıtması yer almaktadır. Birey kendini başkalarının bakış açısına yansıtır, başkalarının yaşadığı durumla karşı karşıya kaldığında kendisinin nasıl olacağını hayal eder ve hisseder. Bu empati anlayışına göre empati tanımı şu şekildedir: Bireyin, başkalarının duygu ve düşüncelerini hayal ettiği bir süreç (Aaltola, 2014b; Oxley, 2011).

Yansıtıcı empatide birey kendi bilişsel yapısını kullanmakta ve başkalarının iç dünyasını hissetmemekte, sadece yansıtılmaktadır. Bu nedenle yansıtıcı empati, karşıdaki



kişinin orijinal duygu ve düşüncelerini gölgelemesi açısından eleştirilmektedir. Yansıtıcı empati bireyler arasında kopukluk yaratmakta, bireyin empatik sürece katılımcı rolünü görmezden gelmekte ve başkalarının özgün duygularını gizlemektedir (Aaltola, 2014b; Gallagher, 2012).

### 2.5.2. Empatinin Biyolojik Temelleri

Bazı araştırmacılara göre empati, bireyin üzerinde denetim sahibi olmadığı, otomatikleşmiş bir davranış biçimidir ve insanların biyolojik altyapısında vardır. Bu davranış bastırılabilir, bilişsel olarak engellenebilir ya da bu davranışı gerçekleştirmemek tercih edilebilir. Buna karşın insanların büyük çoğunluğu, başkalarının mevcut durumuna karşı kayıtsız kalamamaktadır. Empati, evrimleşme sürecinde çağlar öncesine dayanan bir yetenek olarak insanların kalıtsal özelliklerine işlenmiş, empati yeteneği milyonlarca yıl boyunca beynin çeşitli bölgeleriyle bağlantılı hale gelmiştir. Bu yetenek, önce motor hareketler ve duygusal geçişler şeklinde ortaya çıkmış, daha sonra ise evrimsel süreç tarafından üzerine yeni katmanlar eklenmiştir. Bu durumda, empatiyi bir matruşkaya benzeten De Waal (2014), bu matruşkanın merkezinde çok sayıda canlı türünde ortak olarak görünen otomatikleşmiş bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Zaman içerisinde bu matruşkanın diğer katmanları, merkezi içine alacak şekilde bazı canlı türlerinde, özellikle insanlarda genişlemiştir (De Waal, 2014).

Empati, her şeyden önce duygusal katılım gerektirmektedir. Başkalarının duygulanımlarını görmek bireyin benzer duygular hissetmesine yol açar ve böylece başkalarıyla ilgili daha gelişmiş bir anlayışa erişilir. Bireyler, yakın bir ilişki içerisinde olduğu başka bir bireyin acı çektiğini gördüklerinde, beyinlerinde acıyı kontrol eden bölgeler harekete geçmektedir. Bu durum, insanların nasıl empati kurduklarını anlamının biyolojik bir açıklamasıdır (De Waal, 2014).

Empatinin nasıl gerçekleştiği, beynin dış dünya ile bağlantıyı nasıl kurduğu, sinirsel devrelerin otomatik olarak yeniden etkinleşmesi gibi durumlar, empatinin oluşumunda *ayna nöronlarının* ya da *ayna sinir hücrelerinin* rolüne dikkat çekmektedir. Ayna nöronları, bireyin kendisi ve diğer kişiler arasındaki sınırı tamamen ortadan kaldırmakta ve bireyin çevresini saran duyguların ve davranışların birey tarafından yansıtılmasına yardımcı olmaktadır. Ayna nöronları ayrıca gözleyen ve gözlenen kişide aynı sinir hücrelerinin devreye girebilmesini sağlayarak, karşıdakinin ne hissettiği

hakkında doğrudan bilgi sağlar. Örneğin Alman araştırmacı Tania Singer, acı içinde kıvranan birini seyreden bireylerin beyin taramalarını gerçekleştirerek nasıl tepki verdiklerini incelemiştir. Eline orta şiddette elektrik akımı verilen birini izlerken, bireylerin kendi beyinlerindeki acı bölgeleri etkinleşmiş ve bireyler sanki acıyı kendileri çekiyormuş gibi tepki göstermişlerdir (De Waal, 2014; Keysers, 2011; Restak, 2014; Tarlacı, 2019).

Goleman (2011), beynin belirli duygusal ifadelerle tepki verebilecek şekilde tasarlandığını, yani empatinin, biyolojinin sabit bir verisi olduğunu ifade etmektedir. Empatinin nörolojik bulguları ile ilgili araştırmalarla ilgilenen Brothers (akt. Goleman, 2011), empatinin temelinde beynin bir parçası olan amigdala ve görsel korteksin olduğunu ortaya koymaktadır. Görsel korteks ve amigdaladaki nöronlarla bağlantılı elektrodlar, başka birinin mutlu, üzüntülü, acı çeken ya da şaşkın yüz ifadesi görüldüğünde önce görsel korteksi sonra amigdalayı harekete geçirmektedir. Görsel kortekste belirli duygulara özgü nöronların yoğunlaştığı bölgeler, amigdalayla en yoğun bağlantısı bulunan bölgelerdir. Başkalarının duyguları okunurken, uygun tepkilerin düzenlenmesinde amigdala-görsel korteks devreleri önemli rol oynamaktadır. Bu bilgiler ışığında Goleman'a göre empati, başka birinin hisleriyle ilgili ince sinyallerin algılanıp bireyin kendi duygusal beyninde taklit edilmesidir.

Bir nörobilimci araştırmacı grubu, 1999 yılında Von Economi nöronları olarak bilinen VEN hücrelerinin sadece insanlar ve büyük maymunların beyinlerinde bulunduğunu açıklamıştır. Daha sonraki araştırmalarda bu hücrelerin diğer bazı canlılarda da görüldüğü belirtilmiştir. VEN hücreleri, beynin özellikle "insani" olarak değerlendirilen davranışların sergilenmesinde hayati bir önem taşıyan kısımda bulunmaktadır. Bu alanın zarar görmesi, perspektif alma, empati, utanma, mizah duygusu ve geleceğe yönelim yeteneklerinin kaybedilmesine yol açmaktadır (De Waal, 2014).

Gelişmiş bir empati için, zihinsel ikizleme ve zihinsel ayırım yapabilme yetenekleri gereklidir. İkizleme, başkalarının duygusal durumlarda sergilediği görünümün bireyde de ortaya çıkmasını mümkün kılmaktadır. Çeşitli nörolojik görüntülemeler, bireyin beyninin, kendini özdeşleştirdiği başka kişilerle benzer bir etkileşime girdiğini göstermektedir. Zihinsel ikizlemenin bir adım ötesi, zihinsel ayırım yapabilmektir. Zihinsel ayırım ile birey kendi durumunu başkalarının durumundan ayırt

edebilmektedir. Bu yetenek, bireyin kendi çerçevesinden başkalarının durumuna tepki vermesine olanak sağlamaktadır (Keysers, 2011).

Bireylerin tepkileri denetleyebilme ve engelleyebilme yeteneği, seçici dikkat ve özdeşim kurma, empatinin birey tarafından kontrol edilebilen bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bir görüntü rahatsız ediciyse, birey başka bir yöne bakabilir. Bu durum, bireylerin tepkilerini denetleyebilme ve engelleyebilme yeteneğini ifade etmektedir. Ayrıca, bireyler aynı kültürel zeminde yaş, cinsiyet, meslek vb. etmenler çerçevesinde kendisine benzeyen bireylerle özdeşim kurmakta, bu özdeşim ise bireylerin kendine benzeyen insanlarla empati kurmasının kapısını aralamaktadır. Ancak özdeşleşme de birey tarafından kontrol edilebilen bir süreçtir (Restak, 2014).

### 2.5.3. Empatik Tepki Aşamaları

Empatik tepkinin aşamaları, farklı çalışmalarda ele alınmıştır. Bu çalışmada Dökmen (2006) ve Batson'un (2009) öne sürdüğü empatik tepki aşamalarına yer verilmiştir. Aşamalar ilerledikçe, empatik tepki kalitesi de artmaktadır.

Dökmen (2006), aşamalı empati sınıflamasında empatik tepkinin kalitesini üç temel basamakta ele almıştır. Basamaklar, en kalitesiz empatik tepkiden en kaliteli empatik tepkiye doğru sıralanmıştır. İlk basamak *onlar basamağıdır*. Bu basamakta empatik tepki veren birey, sorunu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerini önemsemez ve kendi duygu ve düşüncelerini de açığa çıkarmaz. Yalnızca bir takım genellemeler yaparak, toplumun ilgili sorun hakkındaki görüşlerini yansıtır. Bu empatik tepki basamağındaki anahtar cümle, “Senin sorunların karşısında toplum ne düşünüyor ve hissediyor.” şeklindedir. İkinci basamağı *ben basamağıdır*. Bu basamakta empatik tepki veren birey, sorunu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine odaklanmak yerine benmerkezci bir yapı ile onu eleştirmekte ve ona akıl vermektedir. Bu empatik tepki basamağında anahtar cümle, “Senin sorunların karşısında ben ne düşünüyor ve hissediyorum.” şeklindedir. Üçüncü ve en kaliteli empatik tepki basamağı *sen basamağıdır*. Bu basamakta empatik tepki veren birey, sorun sahibinin rolüne girerek olaylara onun bakış açısından görür. Toplumun ve kendisinin tepkileri yerine, sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine odaklanarak onun ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır. Ayrıca bu üç empatik tepki basamağı on alt basamaktan oluşmaktadır.

Onlar Basamağı

1. *Senin sorunların karşısında başkaları ne düşünüyor ve hissediyor?*

Ben Basamağı

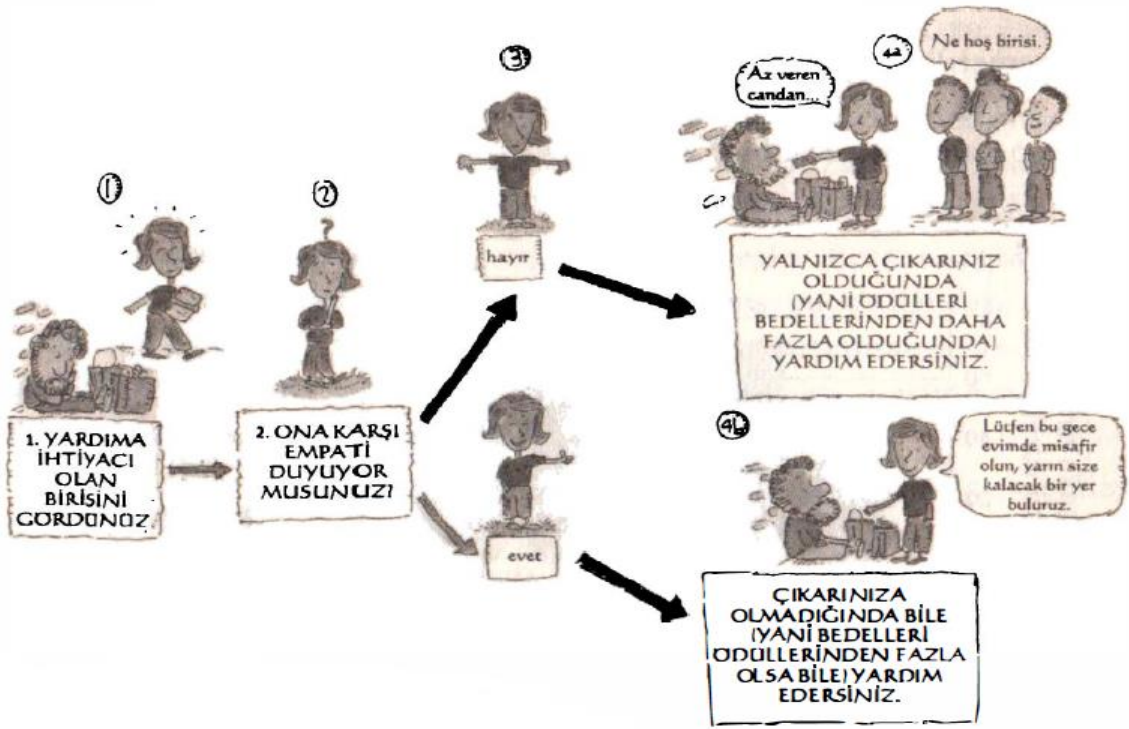
2. *Eleştiri*
3. *Akıl verme*
4. *Teşhis*
5. *Bende de var*
6. *Benim duygularım*

Sen Basamağı

7. *Destekleme*
8. *Soruna eğilme*
9. *Tekrarlama*
10. *Derin duyguları anlama*

**Şekil 7.** Dökmen'in Aşamalı Empati Sınıflaması (Dökmen, 2006)

Batson (1991'den akt. Aronson, Wilson ve Akert, 2012), bireylerin bazen yalnızca bencilce nedenlerle, örneğin kötü durumda olan birini gördüğünde hissettiği kişisel rahatsızlığı azaltmak için yardım etme davranışları gösterdiğini belirtmektedir. Ancak bireyler bazen yardıma gereksinim duyan biri için empati hissettiğinde, yani kendini onun yerine koyup yaşadıklarını ve duygularını onun gibi yaşadığında *saf özgecilik* kendini göstermektedir. Empati-özgecilik yaklaşımı bu hipoteze dayanmaktadır. Birey başkasına karşı empati duyduğunda, kazancının ne olacağını sorgulamaksızın, bütünüyle özgeci nedenlerle ona yardım etmeye çalışır. Özetlemek gerekirse, bireyler bazen empati nedeniyle, bazen ise toplumsal ödül kaygısıyla yardım etme davranışında bulunmaktadır.



**Şekil 8.** Batson'un Empati-Özgecilik Kuramı (Batson 1991'den akt. Aronson, Wilson ve Akert, 2012)

Batson (2009), empatinin sekiz farklı kullanım şekli olduğunu öne sürmektedir:

- Başkalarının içsel durumları, düşünceleri ve duyguları hakkında bilgi sahibi olmak.
- Başkaları hakkında sahip olunan bilgiyi kabul etmek.
- Başka bir kişi hissettiğinde onunla birlikte hissetmek.
- Kendini başka birinin durumuna yansıtmak.
- Başkalarının nasıl düşündüğünü ya da hissettiğini düşünmek.
- Başkalarıyla aynı durumda olduğunda nasıl düşüneceğini ve hissedeceğini düşünmek.
- Başkalarının acı çekmesine şahit olmaktan üzüntü duymak.
- Başkaları acı çektiğinde, bu acıyı hissetmek.

## 2.6. Ahlaki Gelişim ve Empati Arasındaki İlişki

Günümüzde, ahlak kavramının empati kavramıyla ilişkisi ve ahlakın, dış dünyaya karşı verilen duygusal tepkiler üzerine kurulu olduğu fikri alanyazında sıklıkla ele

alınmaktadır. Bazı araştırmacılar, ahlak kavramıyla empati kavramı arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Örneğın Hume, empatinin bireyin içindeki ahlaki duyguları tetiklediğini ve normatif kaygılara neden olduğunu öne sürmüştür (Cooper, 2011). Hoffman (1990) ise, empatinin ahlaki yargı yeteneğinde anahtar bir bileşen olduğunu belirtmiştir.

Ahlak kavramı, toplumdan izole değil, aksine bireyi çevreleyen dünya ve içinde yaşayan bireylerle ilgili bir kavramdır. Ahlak, doğası gereği sosyal bir yapıdır ve bireyler kendi ahlaki yargılarının diğer bireylerin gözünde nasıl görüldüğüne sürekli olarak dikkat etmektedir. Empati kavramı burada devreye girmektedir çünkü ahlaki yargıların başkalarının gözünde nasıl görüldüğünün ve bireylerin normatif beklentilere nasıl uyduğunun anlaşılmasını sağlar (Aaltola, 2014a).

### **2.6.1. Hoffman'ın Yaklaşımı**

Kendini iyi hissedenden bireyler, acı ya da ekonomik bunalım içindeki birini gözlemlediğinde üzülmeye duygusuna çabucak kapılabilmektedir. Bu durum Amerikalı psikolog Martin L. Hoffman'a göre (1950-...) empati kavramıyla ilgilidir ve bu kavram bireylerin ahlaki gelişimi ve adil davranışı için önemli olmakla birlikte toplumu birleştirecek büyük bir güçtür (Hoffman, 1990). Empati, ahlaki ilkelere bağlıdır ve dolayısıyla başka bireyler ve genel olarak adalet için kaygılanmanın temelini oluşturmaktadır. Ahlaki bilişi harekete geçiren empati, adalet ile ilgili ihlalleri düzeltmek ve başka birinin durumunu iyileştirmek için duygusal motivasyon sağlamaktadır (Eisenberg ve Morris, 2001).

Hoffman (1990), empatik etki ve ahlaki davranış arasındaki bağlantı ile ilgili bir gelişim şeması oluşturmuştur. Bu şemayı oluştururken, empatik etkinin ahlaki gelişime çeşitli şekillerde katkıda bulunabileceğini öne sürmüştür. Örneğın birey, ahlaki ilkelere uygun olan ya da olmayan bir davranış sergileyen diğer bir bireye karşı hissettiği olumlu ya da olumsuz bir duygunun sonucunda, kendi ahlaki yargılarını ve ilkelerini şekillendirebilmektedir. Hoffman bireylerdeki empati gelişimi hakkındaki görüşlerini ortaya koyarken, *empatik sıkıntı* kavramına odaklanmaktadır. Empatik sıkıntı, bireyin, acı çeken başka bir bireye karşı hissettiği duygu olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre empatik sıkıntı, acı çeken kişinin durumuna, görece daha rahat koşullardaki gözlemcinin hissettiği duygudur. Yani empatik sıkıntı, olumlu bir duygudan ziyade,

olumsuz bir duygu yaşayan bireylerle empati anlamına gelmektedir (Eisenberg ve Morris, 2001; Hoffman, 1991).

Hoffman'ın yaklaşımı, basit bir masum alıcı modeliyle başlayan ve daha sonra sosyal-bilişsel gelişim ve çeşitli diğer çıkarımlar yoluyla şekillenen beş empatik etki ortaya koymaktadır (Hoffman, 1990, 1991):

- a) Birincil Döngüsel Reaksiyon: Bebek, başka birinin ağlama sesiyle ağlamaya başlar.
- b) Taklit, Geribildirim Verme: Birey, geçmişte kendisine sıkıntı veren bir duruma karşıdaki kişinin maruz kalmasına tanık olmakta ve otomatik olarak bu sıkıntıyı kendi yaşadığı durumlarda gösterdiği duygusal tepkileri göstermektedir.
- c) Koşullandırma ve Doğrudan İlişkilendirme: Karşıdaki bireyin bir olay sonucunda yaşadığı sıkıntı, bireyin geçmişindeki benzer olayların ipuçları nedeniyle karşıdaki bireyle aynı etkiyi uyandırır. Bu aşamanın ikinci aşamadan farkı, bireyin karşıdaki kişide gözlemlediği duygusal durumu (acı ya da keder) kopyalamasıdır. Tepki, yalnızca kendi geçmişinde yaşadığı durumlarla değil, karşıdaki kişinin yaşadığı durumla da ilgilidir.
- d) Dil Aracılı Ortaklık: Bilişsel gelişim ve dilin kullanımı ile çocuklar, yıllar boyunca artan ve karmaşıklaşan bir şekilde empati kurabilmektedir. Böylece, karşıdaki kişinin yokluğunda bile, o kişinin duyguları hakkında empatik tepki gösterilebilir.
- e) Kendini Başkalarının Yerine Koymak: Bu aşama, bireyin kendisini başkalarının konumunda hayal etmesini ve doğrudan başkalarının içsel durumlarına katılımını ifade etmektedir.

Hoffman, öne sürdüğü beş empatik etkinin ışığında, bireylerin empatik tepkilerini yansıtan dört gelişimsel empati düzeyini tanımlamaktadır (Hoffman, 1990; 1991):

- Küresel Empati: Bebekler, başkalarının kendisinden farklı bireyler olduğunu anlamadan önce, ilkel empatik etki tarzını yansıtabilecekleri bir empatik sıkıntı yaşayabilmektedir. 1 yaşına kadar bebekler sıkıntı yaşayan biriyle karşılaştıklarında, empatik etki tarzları onları bu sıkıntıyı kendi başlarına gelmiş gibi davranmaya, kendileri için rahatlık aramaya yönlendirmektedir. Hoffman bu durumu şu şekilde örneklendirmektedir: “11 aylık bir kız çocuğu, başka bir çocuğun düşüp ağladığını gördüğünde tıpkı kendi incinmiş gibi önce ağlamaklı

bir şekilde görünmekte, ardından yine kendi incinmiş gibi parmağını ağzına koymakta ve annesine sarılmaktadır.” (Hoffman, 1990, s.155).

- Benmerkezci Empati: Yaklaşık 1 yaşında çocuklar, Piaget’in öne sürdüğü *nesne kalıcılığı* kapasitesini kazandıklarında, başkalarının kendilerinden fiziksel olarak farklı olduğunu anlamaktadır. Küresel empati düzeyinde çocuğun yaşadığı empatik sıkıntının duygusal kısmı, zaman içinde kademeli olarak karşıdaki bireyin imajına yansıtılmaktadır. Çocuk artık sıkıntılı hissetmesine rağmen, gerçek tehlike ve acı çekenin bir başkası olduğunun farkında olmaya başlamaktadır. Hoffman bu durumu şu şekilde örneklendirmektedir: “18 aylık bir erkek çocuğu, evlerini ziyaret eden bir arkadaşı ağlamaya başladığında üzgün görünüyordu. Arkadaşının annesi de ortamda olmasına rağmen, arkadaşını teselli etmek için arkadaşını kendi annesinin yanına götürdü.” (Hoffman, 1990, s.155). Bu örnek, bu empati düzeyini yansıtan çocukların diğer bireylerin içsel durumları hakkında bazı fikirleri olduğunu ortaya koymakta, ancak tamamen empatik bir tepkiyi yansıtmamaktadır.
- Başkalarının Duygularına Empati: Yaklaşık 5 yaşında çocuk, başkalarının duygularının kendi duygularından farklı olabileceğinin ve başkalarının yaşadığı sıkıntının onların ihtiyaç ve yorumlarına dayandığının farkına varmaktadır.
- Başkalarının Yaşam Koşullarına Empati: Geç çocukluğun sonunda, kendi kimliği ile başkalarının kimliğinin farklı olduğu anlayışı sayesinde, çocuklar başkalarının neşe, öfke, hüznün, korku ya da düşük özgüven deneyimleri yaşadığının farkına varabilmektedir. Bu deneyimler anlık olabilmekle birlikte, karşıdaki bireyin genel olarak içinde bulunduğu yaşam koşullarını kapsayabilir. Sonuç olarak çocuklar, başkalarının anlık sıkıntısına empatik tepki gösterebilse de, bu sıkıntıların anlık değil, karşıdaki bireyin yaşam koşullarını oluşturan genel durumlar olduğunu fark ettiğinde empatik tepki yoğunlaşabilir. Bu empatik seviye, adalet ve ahlak kavramlarının gelişimi için önemlidir, çünkü empatik sıkıntı karşıdaki bireyden başlayarak bütün bir grubun ya da bir sınıfın kötü durumunun zihinsel temsiliyle birleşebilmektedir.

Hoffman’a göre *nesne kalıcılığı* algısı geliştikten sonra (1-2 yaşlarında), saf empatik sıkıntı kademeli olarak empatik sıkıntı ve sempatik sıkıntıya dönüşmektedir. Bu dönüşümden itibaren çocuklar karşıdaki bireyin yaşadığı sıkıntıdan dolayı kendilerini de



rahatsız hissettikleri için yarı empatik bir şekilde yanıt vermekle birlikte, bireye yardım etmek için bilinçli bir arzu içinde şefkat ve sempatik sıkıntı hissi yaşamaktadırlar. Yani çocuklar artık sadece kendi empatik sıkıntılarını gidermek için değil, karşıdaki bireye üzüldükleri için de tepki göstermektedirler. Örneğin dönüşümün gerçekleştiği aşamadan önce çocuklar, mutsuz görünen başka bir bireyin üzüntüsüne cevap vermekte ve tıpkı kendileri de aynı sıkıntıdaymış gibi kendileri için rahatlama yöntemi aramaktadırlar (yarı empatik tepki). Dönüşümün gerçekleştiği aşamadan sonra ise çocuklar, mutsuz görünen birine tanık olduklarında yine mutsuz hissetmekte ancak bu kez çocukların eylemleri karşıdaki bireye açıkça yardım etme odaklı görünmektedir (Hoffman, 1990; 1991).

Hoffman, bireylerin sıkıntı içindeki diğer bireylerle karşılaştıklarında kendi içsel süreçlerine göre nedensel atıflar yaptıklarını öne sürmektedir. Bu nedensel atıflar toplumsal bağlam, yaşanan sıkıntı ile ilgili ipuçları ve bireyin, sıkıntının arka planında ne olduğu hakkında bilgisine dayanılarak yapılmakta ve empatik tepkinin şeklini belirlemektedir. Sonuç olarak bireyin, sıkıntı yaşayan diğer bireylere karşı empatik tepkisi, ahlaki yargı biçimini de yansıtmaktadır. Hoffman, ahlaki ilkelerin genellikle empatik tepki şekilleri sonucunda duygusal olarak sorgulandığını ya da bu ilkelerin empatik tepki sonucunda ortaya çıkan duygulardan oluştuğunu öne sürmektedir. Aşağıda Hoffman'ın tanımladığı beş empatik tepki şekline ve bu empatik tepkilerin bireyin ahlaki yargı biçimini nasıl yansıttığına yer verilmiştir (Hoffman, 1990; 1991):

- a) Karşıdaki bireyin kendisi yaşadığı sorunun nedeniyse, empati kurulması gereken bir birey olarak görülmeyebilir.
- b) Sempatik Rahatsızlık: Karşıdaki bireyin yaşadığı sorun üzerinde hiçbir şekilde kontrolü yoksa (kaza, hastalık, kayıp vb.), birey sempatik rahatsızlık duyabilir.
- c) Suçluluk: Birey, karşıdaki bireyin yaşadığı sorunun nedenini kendisi olarak görüyorsa, suçluluk duyabilir. Suçluluk duygusu iki şekilde kendini gösterebilir: Bireyin gerçekleştirdiği eylemler karşıdaki bireyin sıkıntısının nedeni olabilir ya da bireyin gerçekleştirmediği eylemler (tepkisiz kaldığı durumlar) karşıdaki bireyin sıkıntısının nedeni olabilir.
- d) Empatik Öfke: Karşıdaki bireyin yaşadığı sorunun nedeni, başkalarının eylemleridir. Eğer burada suçlu toplum ise empatik öfke toplumu eleştirme ve topluma karşı ahlaki ilkeler geliştirme durumlarına neden olabilir.

e) Empatik Adaletsizlik Hissi: Birey yukarıdaki empatik tepkilerden herhangi birini göstermekle birlikte, eğer karşıdaki bireyin yaşadığı sıkıntı ile onun karakteri arasında bir tutarsızlık olduğunu düşünüyorsa empatik adaletsizlik hissi yaşayabilir.

### 2.6.2. Noddings'in Yaklaşımı

Amerikalı filozof Nel Noddings (1929-...), "Caring" adlı kitabında, ahlaki davranışları açıklayabilmek için sadece bilişsel süreçleri ve adalet kavramını kullanmanın doğru olmayacağını savunmaktadır. Bu kavramların "formal" olduğunu ve bireyin ahlaki gelişim sürecine katılımını göz ardı ettiğine inanmaktadır. Ayrıca Noddings, ahlaki yargı sürecinin somut durumlardan ve bireylerin yaşadığı duygulardan ayıramayacağını öne sürmektedir. (Noddings, 1984).

Noddings'e göre bireyler, karşılaştıkları ahlaki çatışmaları sadece bilişsel süreçlerle ve "formal ilkelerle" değil, gösterdikleri empatik tepkilerle de çözmeye çalışmaktadır. Ahlaki gelişimi "bakım süreci" olarak adlandıran Noddings, bu süreci başkalarının gerçekliğini kavramak, başkalarının hissettiğini hissetmek gibi kavramlarla, yani empatik tepkiyle açıklamaktadır. Başkalarının gerçekliğini kavramak ve hissetmek, bireyi bu gerçekliğe göre davranmaya yöneltmektedir. Bu durum, ahlaki davranış için empatinin anahtar rol oynadığını göstermektedir (Noddings, 1984).

Ahlaki yargı sürecinde önemli olan anın yakalanması ve somut durumlara anlık olarak gösterilen tepkilerdir. Kohlberg'in araştırmaları soyut, bireyin kendisinin yaşamadığı ikilemlere dayanmaktadır ve bireyler ahlaki yargılarını daha önceden geliştirdikleri ahlaki kalıplara göre ortaya koymaktadır. Ancak Noddings için önemli olan, soyut ve geçmişten gelen davranış kalıplarını yansıtan ahlaki yargılar değil, o an yaşanan duruma göre bireylerin ihtiyaçlarına yönelik değişen ahlaki yargılardır (Noddings, 1984).

Ahlaki gelişim süreci, başkalarıyla empati kurma, başkalarıyla ilgilenme gibi sosyal davranışların sonucunda gerçekleşmektedir. Empati kurulan ya da ilgilenilen başka biri, bireyin ahlaki gelişiminin itici gücüdür. Noddings'e göre evrensel ahlaki ilkeler yoktur, evrensel ahlaki bir duyarlılık vardır. Ahlaki yargılama biçimleri evrensel değildir, ancak ahlaki yargıda bulunma ve bir başkası için harekete geçme dürtüsü evrenseldir. Noddings, bir başkası için harekete geçme dürtüsünü yerine getiren mekanizmanın empati olduğunu belirtmektedir. Empati, başkalarının gerçekliğini kavramak,

başkalarının hissettiğini hissetmektir. Empati ile birey, başkalarının gerçekliğini mümkün olduğunca ele almakta ve buna göre davranması gerektiğini hissetmektedir. Bakım etiği ya da ahlaki duyarlılık, bütün insanlarda gizli bir şekilde bulunmakta ve özenli sosyal ilişkiler içinde aşamalı bir biçimde gelişmektedir (Noddings, 1984).

Noddings'e göre ahlaki davranışların temelinde duygular yer almaktadır. Ahlaki ilkeleri belirleyen otorite ister toplum, ister okullar, isterse de Tanrı olsun; birey ahlaki yargılama sürecinde bu otoriteleri göz ardı ederek duygularına göre hareket etmektedir. Ahlak iki tamamlayıcı unsurdan oluşmaktadır: *doğal bakım* ve *etik bakım*. Doğal bakım, başka bir bireye karşı gösterilen istemsiz ve koşulsuz duygusal tepkilerdir. Etik bakım ise, bireyin geçmişte sergilediği doğal bakım tecrübelerinin toplamıyla verdiği gönüllü bir tepkidir. Bireyin doğal bakım hafızası, sıkıntı yaşayan bireylerle karşılaştığında, onu bu bireylerin sıkıntılarına cevap verme "zorunluluğuna" itmektedir. Bu nedenle doğal bakım ve etik bakım birbirini etkileyerek gelişir ve sürekli olarak ilişki halindedir (Noddings, 1984).

Etik bakım sürecindeki bireyin, daha önceki doğal bakım tecrübelerini gerçekleştirip gerçekleştirilmeme, yani karşıdaki bireyin sıkıntısına yanıt verip vermeme durumu ihmal ya da zorunluluk sorunlarına yol açmaktadır. Birey doğal bakım tecrübelerine göre hareket ederse, kendi tecrübelerine dayanan zorunlu eylemlerin çerçevesinde sınırlı kalacak; ancak doğal bakım tecrübelerine göre hareket etmezse, karşıdaki bireyi ihmal etme duygusuyla baş başa olacaktır. "Zorunluluk" olarak tanımlanan ahlaki davranışı gerçekleştirme yükümlülüğü, Noddings'e göre bilişsel değil duygusal temellidir. Eğer birey duygusal olarak ahlaki yükümlülüğü yerine getirmek istemiyorsa, ahlaki davranışta bulunma zorunluluğu yoktur (Noddings, 1984).

Noddings'e göre ahlaki ilkeler nesnel değil, öznelidir. Ahlaki açıdan "iyi" olan, anlık yaşanan durumlarda karşıdaki bireyin ihtiyaçlarına verilen uygun ve değişken tepkilerdir. Doğru davranışı sergilemenin en güvenilir yolu, bir olaya duygular aracılığıyla verilen anlık tepkilerdir. Duygular, düşünceler gibi biçimlendirilemez ve yönlendirilemez. Ahlak, öznel bir varlıkta bulunan öznel bir gerçekliktir. Bakım etiği, ahlaki göreceliliğe dayanmaktadır. Bu nedenle bakım etiği çerçevesinde ahlaki gelişim, bireylerin etkileşimleriyle, yani sosyalleşme süreciyle ve anlık empatik tepkilerle gerçekleşmektedir (Noddings, 1984).

## 2.7. Ahlaki Gelişim ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Eisenberg (1978) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerin empatik yetenekleri ile ahlaki gelişimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri Duygusal Empati Ölçeği ve katılımcıların çeşitli ahlaki ikilemlere yanıtlar verdikleri bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma 37 kız ve 35 erkek olmak üzere toplam 72 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda empatik yetenek ile ahlaki gelişim arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kalliopuska (1983) tarafından yapılan bir çalışmada, 9-12 yaşındaki bireylerin ahlaki yargı düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri Duygusal Empati Ölçeği ve Kohlberg'in geliştirdiği Heinz ve Valin ikilemlerine katılımcıların verdiği yanıtlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma 176 kız ve 166 erkek olmak üzere toplam 342 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda ahlaki yargı düzeyi ile empatik eğilim arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Lind (1986) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ahlaki yargı düzeyindeki kültürel farklılıklar incelenmiştir. Araştırma verileri Ahlaki Yargı Testi kullanılarak toplanmıştır. İki aşamada gerçekleştirilen araştırmanın ilk aşamasında Batı Almanya'daki üniversitelerde öğrenim gören 1468 öğrenciden, ikinci aşamasında ise Batı ve Doğu Avrupa'daki üniversitelerde öğrenim gören 4055 öğrenciden veriler toplanarak çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Batı ve Doğu Avrupa'daki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin, Kohlberg'in öne sürdüğü altı ahlaki aşamaya göre aynı tercih sırasını sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ahlaki yargı düzeyinin cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Çalışmanın, Kohlberg'in ahlaki ilkelerin evrenselliği konusundaki iddialarını desteklediği belirtilmiştir.

Kaya (1993) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargıları bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma verileri Ahlaki Yargılar Envanteri (DIT), Benlik Tasarımı Envanteri ve Hacettepe Kişilik Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma toplam 1075 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin ahlaki yargı düzeylerinin yaş, anne-

baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Ilgar (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, denetim odağının değer sistemleri, ahlaki gelişim düzeyi ve öz ahlaki değerlendirme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma verileri Denetim Odağı Ölçeği, Değerler Testi, Ahlaki Gelişim Ölçeği ve Öz Ahlaki Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 81 kız ve 197 erkek olmak üzere toplam 278 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyleri ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Gültekin Hatunoğlu (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, farklı ahlaki gelişim düzeylerinde bulunan üniversite öğrencilerinin kendilerinin ve toplumun ahlak düzeyini değerlendirmeleri ve psikolojik belirti düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri Kısa Semptom Envanteri, Ahlaki Gelişim Ölçeği, Öz Ahlaki Değerlendirme Ölçeği ve Toplumsal Ahlaki Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 200 kız ve 200 erkek olmak üzere toplam 400 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyleri ile toplumsal ahlaki değerlendirme ve kısa semptom envanteri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca kız öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Barrio, Aluja ve Garcia (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, empati ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri Büyük Beş Envanteri (Big Five Inventory) ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma, yaşları 12-17 arasında değişen 424 kız ve 408 erkek olmak üzere toplam 832 katılımcı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda empati ile ahlak (vicdan) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ashkanasy, Windsor ve Trevino (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, bilişsel ahlaki gelişim, adil dünya inancı ve etik karar verme arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri Değerlerin Belirlenmesi Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 215 lisansüstü öğrencisiyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda ahlaki yargılama seviyesi ile etik karar verme seviyesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu

bulguya göre, ahlaki yargılama düzeyi yükseldikçe etik karar verme düzeyi de yükselmektedir.

Karakavak Çırak (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri Değerlerin Belirlenmesi Testi ve Kişisel Yönelim Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 303 kız ve 335 erkek olmak üzere toplam 638 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda kendini gerçekleştirme puanı düşük olan üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı puanlarının da düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ahlaki yargı yeteneği puanları ile yaş ve yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kapıkıran (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin ahlaki davranışları empatik eğilim ve kendini ayarlama açısından incelenmiştir. Araştırma verileri Etik Davranışı Değerlendirme Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Kendini Ayarlama Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 373 kız ve 273 erkek olmak üzere toplam 636 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin empatik eğilimleri ile kişisel ve sözel ahlaki karakterleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Gültekin (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma ve sosyal hizmet öğrencilerinde üniversite eğitiminin ahlaki yargı yeteneğine etkisi incelenmiştir. Araştırma verileri Ahlaki Yargı Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 59 kız ve 160 erkek olmak üzere toplam 219 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı puanlarının cinsiyet, yaş, eğitim görülen üniversite bölümü ve yaşamın çoğunun geçirildiği yer değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ahlaki yargı puanları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmazken, babaları üniversite eğitimi almış olan öğrencilerin ahlaki yargı puanlarının diğer gruplara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Koç, Çolak, Kocaman ve Bayraktar (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki etkileşim Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre incelenmiştir. Araştırma verileri katılımcıların ahlaki gelişim

düzeylerini belirlemeyi amaçlayan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma 208 kız ve 172 erkek olmak üzere toplam 380 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencileri ile öğretim elemanları arasındaki etkileşimin, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının gelenek öncesi düzeyinde yer alan araçsal ilişkiler eğilimi aşamasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Cesur ve Özkan Küyel (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveyn tutumları ve gençlerin ahlaki muhakeme ve ahlaki yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri Ahlaki Yönelim Ölçeği, Değerlerin Belirlenmesi Testi ve Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 30 kız ve 30 erkek olmak üzere toplam 60 öğrenci ve 60 anne ve 60 baba ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, her iki ebeveyni de otoriter olan gençlerin daha düşük ilgilenme yönelimine sahip oldukları ve daha fazla normların korunması şemasında ahlaki muhakeme yürüttükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, gençlerin başkalarının ihtiyaçlarına ilgi göstermektense, kuralların ve normların devamı ve düzenin bozulmaması tarzında ahlaki muhakeme gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Cesur ve Topçu (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, Değerlerin Belirlenmesi Testinin güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmış ve yaş, eğitim, cinsiyet ve ebeveyn eğitiminin ahlaki gelişim ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma verileri Değerlerin Belirlenmesi Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 365 kız ve 219 erkek olmak üzere toplam 584 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyleri ile yaş ve eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca Değerlerin Belirlenmesi Testinin Normların Korunması şemasında erkekler kızlardan anlamlı düzeyde yüksek puan alırken, Uzlaşım Sonrası şemasında ise kızlar erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek puanlar almıştır. Araştırma sonucunda baba eğitim düzeyi ile şemalar arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken anne eğitim düzeyi ile Normların Korunması şeması arasında negatif yönde anlamlı, anne eğitim düzeyi ile Uzlaşım Sonrası şeması arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çiftçi Arıdağ ve Yüksel (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ile empati becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri Kişilerarası Tepkisellik Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği B Formu ve Ahlaki Yargı Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında Kişilerarası

Tepkisellik Ölçeği ve Ahlaki Yargı Testi verileri karşılaştırılmış ve bu aşama yaşları 20 ile 29 arasında değişen, 68 kız ve 61 erkek olmak üzere toplam 129 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında Empatik Beceri Ölçeği B Formu ve Ahlaki Yargı Testi verileri karşılaştırılmış ve bu aşama yaşları 18 ile 30 arasında değişen, 294 kız ve 141 erkek olmak üzere toplam 435 öğrenci ile yapılmıştır. İki ayrı araştırma sonucunda da üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ile empati becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Aydın (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin empati becerileri, kişilik özellikleri ve anneden algıladıkları çocuk yetiştirme stilleri ile ahlaki muhakeme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri Değerlerin Belirlenmesi Testi, Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Kişilerarası Tepkisellik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 292 kız ve 238 erkek olmak üzere toplam 531 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin ahlaki muhakeme düzeyleri ile anneden algılanan kabul ve kontrol arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ancak öğrencilerin ahlaki muhakeme düzeyleri ile empatik becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin ahlaki muhakeme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Traiser ve Eighmy (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, özel üniversitelerde ve kamu üniversitelerinde öğrenim gören işletme öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyleri ile narsisizm arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri Değerlerin Belirlenmesi Testi ve Narsisistik Kişilik Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 145'i özel, 124'ü kamu üniversitesi öğrencisi olmak üzere toplam 269 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda narsisizm ile ahlaki gelişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca özel üniversitelerde ve kamu üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Van Vugt ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan bir meta analizde, ahlaki gelişim ve yeniden suç işleme eğilimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında 15992 suçlu ile gerçekleştirilen 19 çalışmanın meta analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ahlaki gelişim düzeyi ile yeniden suç işleme eğilimi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ahlaki gelişim ile yeniden suç işleme



eğilimi arasındaki negatif yönlü ilişkinin kadın suçlularda ( $r = .32$ ) erkek suçlulardan ( $r = .21$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Acuner, Camadan ve Türkan (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyleri ile mükemmeliyetçilikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma verileri Değerlerin Belirlenmesi Testi (Defining Issues Test: DIT) ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 222 kız ve 130 erkek olmak üzere toplam 352 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyleri ile mükemmeliyetçilikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinin cinsiyet, algılanan ebeveyn tutumları ve üniversiteye gelene kadar yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Çelik (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite 1. sınıf öğrencileri ile ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri Değerlerin Belirlenmesi Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 92 üniversite öğrencisi ve 124 6. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 216 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin Değerlerin Belirlenmesi Testinin Uzlaşım Sonrası şemasını 6. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha fazla kullandığı görülmüş, 6. sınıf öğrencilerinin ise Normların Korunması şemasını üniversite öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha fazla kullandığı görülmüştür. Kişisel Kazanç şemasının kullanımında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin şemaları kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Söylemez (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeyleri bazı demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma verileri Ahlaki Yargı Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 200 kız ve 132 erkek olmak üzere toplam 332 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı düzeylerinin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, yaş ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Alyüz (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, evcil hayvanı olan ve olmayan 10-12 yaş çocuklarda empatik eğilim, ahlaki yargı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki

incelenmiştir. Araştırma verileri Ka-Si Empati Ölçeği, Ahlaki Yargı Testi, Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Evcil Hayvana İlişkin Sorular Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma, yaşları 10-12 arasında değişen 196 kız ve 219 erkek olmak üzere toplam 415 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda evcil hayvanı olan ve olmayan 10-12 yaş çocuklarda empatik eğilim ve ahlaki yargı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Han, Liauw ve Kuntz (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki kimlikleri ile anlam varlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri Yaşamın Anlamı Ölçeği ve katılımcıların ahlaki kimliklerinin ölçüldüğü bir ölçek kullanılarak toplanmıştır. Araştırma deneysel bir modelle toplam 2 ölçüm kullanılarak yapılmıştır. İlk çalışma 1555 lise öğrencisiyle gerçekleştirilmiş, bu çalışmadan iki yıl sonra bir takip ölçümü gerçekleştirilmiştir. İkinci çalışma 470 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bu iki yıllık dönemde ahlaki kimlik ve anlam varlığının etkileşimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda ahlaki kimliğin zamanla anlam varlığını olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki ölçüme de ahlaki kimlik ve anlam varlığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Birinci ölçüme de anlam varlığı ile ikinci ölçüme de ahlaki kimlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ayrıca ikinci ölçüme elde edilen anlam varlığının, ilk ölçüme elde edilen anlam varlığından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Davis ve Carlo (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ergenlerde anne sıcaklığı ve prososyal davranışlar, empati ve ahlaki inanç arasındaki etkileşim açısından incelenmiştir. Araştırma verileri Ebeveyn Davranışı Çocuk Bildirimi Ölçeği, Kişiler Arası Tepkisellik İndeksi, Prososyal Eğilimler Ölçeği ve katılımcıların ahlaki inançlarını belirttikleri bir ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Araştırma yaşları 14-19 arasında değişen %58.7'si kız %41.3'ü erkek olmak üzere toplam 311 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda anne sıcaklığı ile empatik kaygı ve ahlaki inançlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Empatik kaygı ile ahlaki inançlar arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kızların ahlaki inançlarının, uyumlu prososyal davranışlarının, duygusal prososyal davranışlarının, özgecil prososyal davranışlarının ve empatik kaygılarının erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Lo, Fu, Lee ve Cameron (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların ve gençlerin ahlaki yargıları arasındaki ilişkiler durumsal ve kültürel bağlamda, doğruyu söyleme ve sözlü aldatmayı haklı bulma açısından incelenmiştir. Araştırma verileri, kahramanların ülke için, okul için, sınıf için ve kendi için yalan söyledikleri, ayrıca ülkeye karşı, okula karşı, sınıfa karşı ve kendine karşı doğruyu söyledikleri çeşitli senaryoların öğrencilere sunulması ve öğrencilerin bu senaryolardan hangilerine katıldıklarını belirtmesi ile elde edilmiştir. Araştırma yaşları 7-17 arasında değişen, tek kültürlü bir Çin kentinden 150, tek kültürlü bir Kanada kentinden 150 ve çok kültürlü bir Çin-Kanadalıların oluşturduğu kentten 145 öğrenci olmak üzere toplam 445 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Çinli katılımcıların ahlaki yargılarında daha bağlamsal kültürel değerleri yansıttığı, Kanadalı katılımcıların ise daha bireysel değerleri yansıttığı görülmüştür. Çin-Kanadalı katılımcıların Çin kültüründen etkilendiği ve bu kültüre benzer ahlaki yargılarda bulunduğu görülmüştür. Örneğin Çinli katılımcılar, ülke için söylenen bir yalanı, Kanadalı katılımcılara göre daha olumlu bir durum olarak değerlendirmiştir.

Samylova, Rakhmetova ve Kamysheva (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerin ahlaki kişilik gelişimleri incelenmiştir. Araştırma verileri Duygusal Empati Ölçeği ve kişisel ahlaki duyguların belirlendiği bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma Rusya’da bir lisede öğrenim gören 79 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda empati yeteneğinin ahlaki gelişimin duygusal bir bileşeni olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitim sürecinde kullanılan yaratıcı öğrenme tekniklerinin, bireyin ahlaki gelişiminde olumlu bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Yuguero, Esquerda, Vinas, Soler-Gonzalez ve Pifarre (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, tıp alanında öğrenim gören öğrencilerde ahlaki akıl yürütme, etik duyarlılık ve empati arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) ve Bilişsel ve Duyuşsal Empati Testi (TECA) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 137 kız ve 45 erkek olmak üzere toplam 182 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ahlaki gelişim, etik duyarlılık ve empati arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin eleştirel düşünme becerisi, empatik eğilim ve demografik değişkenlere göre incelendiği bu araştırmanın yöntem kısmında araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmada, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri eleştirel düşünme becerisi, empatik eğilim ve demografik değişkenler açısından inceleneceği için tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006).

#### 3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2019 – 2020 eğitim-öğretim yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden amaca uygun örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Amaca uygun örnekleme tekniğinde, evrenin özelliklerini temsil ettiği düşünülen bireyler örneklem grubuna dahil edilmektedir. Böylece çalışmanın amacı bağlamında zengin veri gruplarına ulaşılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma grubu, Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde çeşitli fakülte ve meslek yüksek okullarında öğrenim görmekte olan 585 öğrenciden oluşturulmuştur. Yapılan analiz sonucunda, ilk aşamada 23 katılımcının ölçek formlarını uygun şekilde doldurmadığı tespit edilmiş ve bu veriler analizden çıkarılmıştır. İkinci aşamada verilerin normal dağılımını bozduğu belirlenen 24 katılımcının verileri de analizden çıkarılmıştır. Analiz sürecine 538 katılımcının verileri kullanılarak devam edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kız	314	58.4
	Erkek	224	41.6
Yaş	19	92	17.1
	20	113	21.0
	21	131	24.3
	22	106	19.7
	23	96	17.8
Ahlaki Gelişimde En Önemli Katkı	Aileme	356	66.2
	Kendime	182	33.8
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma Yazma Bilmiyor	67	12.5
	İlkokul Mezunu	242	45.0
	Ortaokul Mezunu	88	16.4
	Lise Mezunu	62	11.5
	Lisans ve Üzeri	79	14.7
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	160	29.7
	Ortaokul Mezunu	128	23.8
	Lise Mezunu	148	27.5
	Lisans ve Üzeri	102	19.0

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama sürecinde Demografik Bilgi Formu, Ahlaki Yargı Testi (AYT), Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) ve UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (EDEÖ) kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Çalışmada katılımcıların kişisel bilgilerini elde edebilmek için araştırmacı tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Form aracılığıyla katılımcılardan cinsiyet, yaş, ahlaki gelişimde en önemli katkının kime ait olduğu ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine ait bilgi toplanmıştır. Demografik Bilgi Formu Ek 1’de verilmiştir.

#### 3.3.2. Ahlaki Yargı Testi

Çalışmada, katılımcıların ahlaki gelişim düzeylerini belirleyebilmek için Konstanz Üniversitesindeki “Yüksek Okulda Sosyalleşme” projesi kapsamında Lind (1977’den akt. Çiftçi, 2001) tarafından geliştirilen ve Çiftçi (2001) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Ahlaki Yargı Testi (MUT: Moralisches-Urteil-Tests) kullanılmıştır. Almanca

konusulan ülkeler haricinde on ayrı dilde versiyonu olan ve çalışmalarda sıklıkla kullanılan Ahlaki Yargı Testi, Kohlberg'in bilişsel gelişim teorisine ve deneysel ölçek metodolojisine dayanarak geliştirilmiştir. Ölçme işleminin amacı, hem bilişsel-yapısal hem de motivasyonel-içeriksel boyutları ahlaki bilincin bir parçası olarak betimlemek ve bu boyutların ahlaki yargı oluşumundaki ortak etkilerini analiz etmektir (Çiftçi, 2001).

Ahlaki Yargı Testinde katılımcılara iki ikilem sunulmaktadır. Bunlardan biri doktor ikilemi, diğeri ise işçiler ikilemidir. İşçi ikilemi bir yasanın oluşturulması için başka bir yasayı ihlal etmeyi, doktor ikilemi ise yaşamın korunmasına karşın korkunç acıların sona erdirilmesini içermektedir. Katılımcılardan istenen, iki ikileme ilişkin görüşlerini +4 ile -4 arasında bir dereceyle değerlendirilmesidir. Ahlaki Yargı Testinin her iki ikileminde de katılımcılar 6 lehte ve 6 aleyhte olmak üzere toplam 12 maddeyi ne derecede kabul veya reddettiklerini belirtmektedirler. Her madde Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramının altı aşamasından birini temsil etmektedir. Katılımcılar değerlendirme yaparken kendi fikirlerine ters düşebilecek bir durumu kabul ederse ve sahip olduğu fikri diğer seçeneklerden biriyle değiştirirse, ahlaki açıdan yüksek düzeyde olarak değerlendirilmektedir (Çiftçi, 2001; Gültekin, 2008; Keskin, 2013; Söylemez, 2017).

Ahlaki Yargı Testi akademisyenlere, ilkökul mezunlarına, yaşlılara ya da gençlere uygulanabilir. Düşük eğitim düzeyindeki bireyler için yazı karakterleri büyütülebilir ve değer skalası -2 ile +2 arasında olacak şekilde değiştirilebilir. Zaman faktörünün etkisinin araştırıldığı çalışmalar hariç, zaman sınırlaması yapılmadan uygulama yapılmaktadır (Çiftçi, 2001).

Bu çalışmada güvenilirlik için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve bu değer doğru boyutu için .87, yanlış boyutu için .90 olarak bulunmuştur. Ahlaki Yargı Testi örnek maddeleri Ek 2'de verilmiştir.

### **3.3.3. Empatik Eğilim Ölçeği**

Katılımcıların empatik eğilim düzeylerini belirleyebilmek için Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Empatik Eğilim Ölçeği 20 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Katılımcılar 1 ile 5 arasında değişen seçeneklerden birini işaretleyerek ilgili maddedeki görüşe ne derecede katıldıklarını belirtmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 20, maksimum puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksek olması, katılımcının empatik eğiliminin yüksek olduğunu

göstermektedir. Katılımcıların olumlu yanıt verme eğilimlerini önlemek amacıyla ölçeğin 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13 ve 15. maddeleri negatif yazılmıştır. Analiz aşamasında bu maddeler tersten puanlanması gereken maddelerdir (Dökmen, 1988).

Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik katılımcı grubuna iki hafta arayla uygulanan ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .82, test-yarı test güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ayrıca geçerlik için yapılan analizde, ölçeğin Edwards Kişilik Envanterinin “Duyguları Anlama” bölümü ile arasındaki ilişkinin korelasyon değeri .68 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada güvenilirlik için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve bu değer .70 olarak bulunmuştur. Empatik Eğilim Ölçeği örnek maddeleri Ek 3’te verilmiştir.

### **3.3.4. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği**

Katılımcıların eleştirel düşünme becerileri düzeylerini belirleyebilmek için Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilen ve Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, 3 alt ölçekten (katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik) ve 26 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Katılımcıların ölçek genelinden ve alt boyutlardan elde edeceği yüksek puanlar, eleştirel düşünme becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Katılım eğilimi yüksek olan bireyler becerilerini kullanmak, akıl yürütmek, problem çözmek ve yargıya varmak için yeteneklerini kullanmak amacıyla fırsat kollamaktadır. Katılım alt boyutunu ölçen 11 madde bulunmaktadır. Bilişsel olgunluk düzeyi yüksek olan bireyler karar alma sürecinde kendi eğilimlerinin ve önyargılarının farkındadır. Bilişsel olgunluk alt boyutunu ölçen 8 madde bulunmaktadır. Yenilikçi olma eğilimi yüksek olan bireyler tutarlı bir şekilde yeni bilgiler aramaktadır. Yenilikçilik alt boyutunu ölçen 7 madde bulunmaktadır (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014).

Türkçeye uyarlama aşamasında ölçek 342 öğrenciye uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin bilişsel olgunluk alt boyutunda yer alan 11. maddesi çıkarılarak madde sayısı 25’e indirgenmiştir. 11. madde çıkarıldıktan sonra tekrarlanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda  $\chi^2/sd$  oranı 2.99 olarak hesaplanmıştır. Uyum indeksi değerlerinden RMSEA değerinin .07, NFI değerinin .91, RMR değerinin ise .06 olduğu görülmüştür. Türkçeye uyarlanan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı

ölçeğin tümü için .91, katılım alt boyutu için .88, bilişsel olgunluk alt boyutu için .70 ve yenilikçilik alt boyutu için .73 olarak elde edilmiştir (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014). Bu çalışmada güvenilirlik için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve bu değer .91 olarak bulunmuştur. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği örnek maddeleri Ek 4’te verilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada katılımcılardan toplanan veriler SPSS 19.00 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Program aracılığıyla öncelikle, veri toplama süreci sonucunda elde edilen verilerin normallik varsayımları incelenmiştir. Verilerin normal dağılım varsayımı sınanırken, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ve +2 değerleri arasında olmasının normal dağılım varsayımını sağladığı kabul edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının bu değerler arasında olması, normal dağılımı işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2009; George ve Mallery 2012).

Katılımcıların Ahlaki Yargı Testi, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeğine verdiği yanıtlar sonucunda elde edilen verilerin normallik varsayımının sınanması için Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Normallik Varsayımına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değişkenler	Test İstatistiği	s.d.	p
Ahlaki Yargı Testi	.06	538	.000
UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği	.04	538	.086
Empatik Eğilim Ölçeği	.04	538	.056

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeğine ait puan dağılımlarının normallik varsayımını sağladığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Ahlaki Yargı Testi puan ortalamalarının ise normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p<.05$ ). Bu nedenle Ahlaki Yargı Testi puan ortalamalarının



çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tablo 3'te araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerine yer verilmiştir..

**Tablo 3.** Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
AYT	.02	.25
EDEÖ	.13	-.05
EEÖ	.08	-.18

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu nedenle analiz sürecinde parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin cinsiyet ve ahlaki gelişimde en önemli katkının kime ait olduğu değişkenlerine göre analizi için “Bağımsız Örneklem İçin t Testi” kullanılmıştır. Ahlaki gelişim düzeyinin yaş ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre analizi için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Ahlaki gelişim düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi ve empatik eğilim arasındaki ilişkinin analizi için ise “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon” tekniği kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamında katılımcılara uygulanan Ahlaki Yargı Testi, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Demografik Bilgi Formundan elde edilen verilerin istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

Araştırma problemlerine yanıt aranmadan önce, AYT, EDEÖ ve EEÖ'den elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Ölçeklerden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	Alınan Puan Aralığı
Ahlaki Yargı Testi	12.38	18.14	-44 – 59.36
UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği	91.93	16.60	28.00 – 125.00
Empatik Eğilim Ölçeği	66.82	8.16	45.00 – 93.05

Araştırmanın ilk alt problemi “beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”, ikinci alt problemi “beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri, ahlaki gelişimde en önemli katkının kime ait olduğu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemlerin analizi için “Bağımsız Örneklem İçin t Testi” analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 5 ve Tablo 6’da yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Katılımcıların Ahlaki Yargı Testinden Elde Ettikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Ahlaki Yargı Testi</b>	Kız	314	14.18	18.40	536	2.73	.539
	Erkek	224	9.87	17.51			

Tablo 5’te verilen analiz sonuçlarına göre, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ( $t_{(536)}= 2.73, p >.05$ ).

**Tablo 6.** Katılımcıların Ahlaki Yargı Testinden Elde Ettikleri Puanların Ahlaki Gelişime Katkı Değişkenine Göre Analizine İlişkin t Testi Sonuçları

	<b>Ahlaki Gelişime Katkı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Ahlaki Yargı Testi</b>	Aileme	356	13.24	17.44	536	1.53	.126
	Kendime	182	10.71	19.39			

Tablo 6’da verilen analiz sonuçlarına göre, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri, ahlaki gelişimde en önemli katkının kime ait olduğu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ( $t_{(536)}= 1.53, p >.05$ ).

Araştırmanın üçüncü alt problemi “beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri, yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”, dördüncü alt problemi “beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri, anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemlerin analizi için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Katılımcıların Ahlaki Yargı Testinden Elde Ettikleri Puanların Yaş Değişkenine Göre Analizine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
<b>Ahlaki Yargı Testi</b>	19	92	14.48	20.19	Gruplar Arası	1547.09	4	386.77	1.18	.320
	20	113	12.14	17.73						
	21	131	10.18	18.00						
	22	106	14.38	16.75	Grup İçi	175182.81	533	328.67		
	23	96	11.46	18.14						
<b>Levene</b>		.732	p= .570	Toplam	176729.90	537				

Tablo 7’de verilen analiz sonuçlarına göre, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri, yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ( $F_{(533-4)} = 1.18, p > .05$ ).

**Tablo 8.** Katılımcıların Ahlaki Yargı Testinden Elde Ettikleri Puanların Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
<b>Ahlaki Yargı Testi</b>	Okuma Yazma Bilmiyor	67	14.27	16.59	Gruplar Arası	1110.30	4	277.57	.84	.499
	İlkokul Mezunu	242	12.25	18.65						
	Ortaokul Mezunu	88	13.05	17.67						
	Lise Mezunu	62	13.76	18.62	Grup İçi	175619.60	533	329.49		
	Lisans ve Üzeri	79	9.38	18.01						
<b>Levene</b>		.305	p= .875	Toplam	176729.90	537				

Tablo 8’de verilen analiz sonuçlarına göre, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri, anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ( $F_{(533-4)} = .84, p > .05$ ).

**Tablo 9.** Katılımcıların Ahlaki Yargı Testinden Elde Ettikleri Puanların Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
<b>Ahlaki Yargı Testi</b>	İlkokul Mezunu	160	12.52	18.89	Gruplar Arası	1564.26	3	521.42	1.59	.191
	Ortaokul Mezunu	128	11.00	17.21						
	Lise Mezunu	148	14.84	18.53						
	Lisans ve Üzeri	102	10.35	17.32	Grup İçi	175165.64	534	328.03		
<b>Levene</b>		.582	p= .627	Toplam	176729.90	537				

Tablo 9’da verilen analiz sonuçlarına göre, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ( $F_{(534-3)}= 1.59, p >.05$ ).

Araştırmanın beşinci alt problemi “beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”, altıncı alt problemi “beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemlerin analizi için “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon” analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 10’da yer verilmiştir.

**Tablo 10.** Empatik Eğilim Ölçeği, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Ahlakî Yargı Testine İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		EEÖ	EDEÖ	AYT
EEÖ	r	-		
	p			
EDEÖ	r	.69**	-	
	p	.000		
AYT	r	.08	.14**	-
	p	.072	.001	

\*\*p<.01

Tablo 10’da verilen analiz sonuçlarına göre, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.14, p<.01$ ). Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $r=.08, p>.05$ ). Ayrıca beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin empatik eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.69, p<.01$ ).

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin eleştirel düşünme becerisi, empatik eğilim ve demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması yapılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Ahlaki Gelişim Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizinin Sonuçları

Bu çalışmada öncelikle beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonucunda elde edilen ahlaki gelişim düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemesi bulgusunun çeşitli araştırmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Acuner, Camadan ve Türkan (2014), Akkoyun (1987), Aydın (2011), Cesur ve Özkan Küyel (2010), Çelik (2016), Gültekin (2008), Ilgar (1996), Özgüleç (2001), Söylemez (2017), Gibbs, Arnold ve Burkhart (1984), Walker, de Vries ve Trevethan (1987), Slováčková ve Slováček (2007) ve Yuguero vd. (2019) tarafından yapılan çalışmalarda, ahlaki gelişim düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Alan yazında, bu araştırma sonucunda elde edilen ahlaki gelişim düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemesi bulgusu ile çelişen bazı çalışmalar da yer almaktadır. Cesur ve Topçu (2010), Gültekin Hatunoğlu (2003) ve Kaya (1993) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, kadınların ahlaki gelişim düzeylerinin erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kadınların ve erkeklerin ahlaki yargılama süreçleri, adalet ve bakım gibi farklı hareket noktalarından, toplumsal cinsiyet rollerinden ve çeşitli kültürel etkenlerden dolayı farklılık gösterebilmektedir. Ancak her durumda kadınlar ve erkekler çeşitli ahlaki yargılarda bulunmaktadır ve cinsiyete göre ahlaki gelişim düzeyinin ele alındığı çalışmaların bulguları çoğunlukla tutarsızlık göstermektedir. Ahlaki yargılama sürecindeki hareket noktaları (adalet ve bakım) değişse de, bu farklı hareket noktaları

birbirini tamamen dışlamamaktadır. Ayrıca cinsiyetin ahlaki gelişimdeki etkileri çeşitli kültürel bağlamlarda değişiklik göstermektedir. Bu nedenle çoğu yaklaşım, ahlaki gelişimde cinsiyetin belirgin bir etkisinin olmadığı varsayımını kabul etmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Moshman, 2005).

Beliren yetişkinlik dönemi, karşı cinsle yakın arkadaşlığın ve romantik ilişkilerin sıklıkla görüldüğü bir gelişim dönemidir. Keşif sürecinde bulunan bireyler, bu yakınlığın bir sonucu olarak karşı cins akranlarının istek ve beklentilerini içeren değer sistemlerini yorumlayabilmekte ve bu yorumlamalara göre kendi değer sistemlerini düzenleyebilmektedir.

## **5.2. Ahlaki Gelişim Düzeyinin Ahlaki Gelişime Katkı Değişkenine Göre Analizinin Sonuçları**

Bu çalışmanın ikinci alt problemi için yapılan analizde, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin ahlaki gelişimde en önemli katkının kime ait olduğu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri ahlaki gelişimde en önemli katkının kime ait olduğu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Alan yazında doğrudan ahlaki gelişime en önemli katkının kime ait olduğu değişkeni ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri Ahlaki Yargı Testi kullanılarak belirlenmiştir. Ahlaki Yargı Testi, teorik açıdan Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına dayanmaktadır (Çiftçi, 2001). Kohlberg'e göre ahlak doğuştan gelmemekte ya da sonradan öğrenilmemektedir. Ahlaki gelişim, ahlaki ikilemler hakkında üretilen etkin bir yapı oluşturma sürecidir. Bu yapıyı oluşturmada kalıtım ve çevre eşit derecede rol oynamaktadır. Ayrıca Kohlberg, rol almanın teşvik edildiği bazı sosyal ortamların ve kültürel yapıların, bireyin ahlaki gelişimini olumlu yönde etkileyebileceğini öne sürmektedir (Thomas, 1997). Bu çalışmanın katılımcılarının benzer gelişim düzeyinde olması ve benzer kültürel yapıya sahip olması, ilgili değişken ve ahlaki gelişim düzeyi arasındaki farklılaşmanın nedeni olarak açıklanabilir.

Beliren yetişkinlik dönemi sonsuz olanaklar dönemidir. Dönemin bu özelliğinin bir getirisi olarak bireyler çevrelerinde yer alan farklı kaynaklardan bilgiler edinmekte,

bu bilgileri değerlendirerek kendi değer sistemlerini oluşturmaktadır. Yine bu dönemdeki bireyler genellikle akran gruplarıyla etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşimin bir sonucu olarak, bireylerin değer sistemleri akranlarıyla benzerlik gösterebilmektedir. Bu nedenle beliren yetişkinlerin ahlaki gelişim düzeyleri ailenin ya da yalnızca bireyin kendi katkısından çok, akran etkileşiminden etkilenebilmektedir.

### **5.3. Ahlaki Gelişim Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Analizinin Sonuçları**

Bu çalışmanın üçüncü alt problemi için yapılan analizde, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonucunda elde edilen ahlaki gelişim düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemesi bulgusunun çeşitli araştırmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Cesur ve Topçu (2010), Gültekin (2008), Karakavak Çırak (2006), Kaya (1993), Söylemez (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Eisenberg (1978) tarafından ortaöğretim öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da benzer şekilde ahlaki gelişim düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta olduğu görülmüştür.

Alan yazında, bu araştırma sonucunda elde edilen ahlaki gelişim düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemesi bulgusu ile çelişen bazı çalışmalar da yer almaktadır. Özgüleç (2001) tarafından 7-11 yaş aralığında yer alan katılımcılarla, Sniras ve Malinauskas (2005) tarafından ise 10-12 yaş grubu ve 13-15 yaş grubunda yer alan katılımcılarla yapılan çalışmalarda, yaş ilerledikçe ahlaki yargı düzeyinin de yükseldiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın katılımcıları beliren yetişkinlik döneminde bulunduğu için, ahlaki gelişim düzeylerinin benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Katılımcıların yaşlarının birbirine oldukça yakın olması, ahlaki gelişim düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemesinin nedenlerinden biri olarak görülebilir. Nitekim Kohlberg (1973) ve Rest



(1975), yaptıkları bazı çalışmalarda 5-10 yıl arasında bir ahlaki gelişim basamağı atlanabileceğini öne sürmüştür (akt. Cesur ve Topçu, 2010).

#### **5.4. Ahlaki Gelişim Düzeyinin Anne-Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizinin Sonuçları**

Bu çalışmanın dördüncü alt problemi için yapılan analizde, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeylerinin anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonucunda elde edilen ahlaki gelişim düzeyinin anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemesi bulgusunun çeşitli araştırmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Kaya (1993), Söylemez (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerinin anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Alan yazında, bu araştırma sonucunda elde edilen ahlaki gelişim düzeyinin anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemesi bulgusu ile çelişen bazı çalışmalar da yer almaktadır. Gültekin (2008) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta, babaları üniversite eğitimi almış olan öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinin ise diğer gruplara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Kalkavan (2018) tarafından yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık görülmezken, baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinin baba eğitim düzeyi ilköğretim mezunu ya da altı olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Farklı olarak Karakavak Çıracak (2006) ve Cesur ve Topçu (2010) tarafından yapılan çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ancak anne eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ahlaki gelişime ilişkin bazı kuramsal bakış açıları, ahlaki gelişimde ebeveyn faktörünün altını çizmektedir. Örneğin psikanalitik kurama göre ahlaki gelişimde ebeveyni model alma ve ebeveyn ile özdeşleşme kavramları oldukça önemli bir noktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre de çevredeki davranış modellerini, dolayısıyla ebeveynleri gözlemleme bireyin ahlaki gelişiminin merkezinde yer almaktadır. Farklı olarak özellikle Piaget ve Kohlberg gibi bilişsel yaklaşımçılar, ahlaki gelişimin bireyin bilişsel gelişimine paralel olarak ilerlediğini öne sürmektedir. Piaget'ye göre ahlaki gelişim, ebeveyninden çok akran etkileşimi ve işbirliğinden etkilenmektedir. Ayrıca psikanalitik kuram ve sosyal öğrenme kuramının da arasında yer aldığı bazı yaklaşımlar, çevresel etkenlere vurgu yapsa da, ebeveyn kadar akran, öğretmen vb. gibi diğer davranış modellerinin de ahlaki gelişimde önemli rol oynadığını belirtmektedir (Thomas, 1997). Dolayısı ile ahlaki gelişim düzeyi ile anne-baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılık olmaması, ahlaki gelişimin işbirliği, akran etkileşimi ve bilişsel gelişimden etkileniyor olabileceğini akla getirmektedir.

### **5.5. Ahlaki Gelişim Düzeyi ile Eleştirel Düşünme Becerisi Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları**

Bu çalışmanın beşinci alt problemi için yapılan analizde, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ahlaki gelişim düzeyleri daha yüksek olan beliren yetişkinlerin eleştirel düşünme becerileri de yüksektir.

Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonucunda elde edilen ahlaki gelişim düzeyi ile eleştirel düşünme becerisinin anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulgusunun çeşitli araştırmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Keskin Samancı (2015) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin ahlaki yargılama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Keteflan (1981) tarafından yapılan bir çalışmada, hemşirelerin ahlaki yargı düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Weinstock, Assor ve Broide (2009) tarafından 12. sınıf öğrencileriyle yapılan farklı bir çalışmada, öğretmenler tarafından öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin

teşvik edilmesi ile öğrencilerdeki özerk ahlaki yargı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada, demokratik okulların öğrencilerin özerk ahlaki yargılarını geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünmenin önemi, bireyin doğru-yanlış, iyi-kötü gibi kavramları ayırt edebilmesinde yatmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi düşük olan bireyler, kendilerinin ve başkalarının düşünceleri ve eylemleri ile ilgili karmaşa yaşamaktadır. Bu düşünce ve eylemlere ahlaki yargı süreci de dahildir (Cüceloğlu, 1995; Facione 1990). Nitekim Facione (2015), eleştirel düşünme becerisi yetersizliğinin suç işleme, aile içi şiddet gibi ahlaki açıdan toplum tarafından kabul görmeyecek davranışlara yol açabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada elde edilen ahlaki gelişim düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki pozitif yöndeki anlamlı ilişki alan yazındaki içerikleri destekler niteliktedir. Ayrıca eleştirel düşünme, bireyin etkin rol alması ve farklı deneyimler yaşamasından güç alan bir beceridir. Bu açıdan sonsuz olanaklar, keşif ya da deneme-yanılma dönemi olarak nitelendirilen beliren yetişkinlik dönemindeki bireyler, ahlaki yargılama sürecinde de eleştirel düşünme becerisini kullanırlar. Gelişim döneminin bir diğer kilit noktası olan kendine odaklanma durumu, beliren yetişkinlerin ahlaki yargılama sürecini eleştirel bir biçimde ele almalarında rol oynuyor olabilir.

#### **5.6. Ahlaki Gelişim Düzeyi ile Empatik Eğilim Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları**

Bu çalışmanın altıncı alt problemi için yapılan analizde, beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin ahlaki gelişim düzeyleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonucunda elde edilen ahlaki gelişim düzeyi ile empatik eğilimin anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı bulgusunun çeşitli araştırmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Çiftçi Arıdağ ve Yüksel (2010), Aydın (2011), Self, Gopalakrishnan, Kiser ve Olivarez (1995) ve McDaniel (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Alan yazında, bu araştırma sonucunda elde edilen ahlaki gelişim düzeyi ile empatik eğilimin anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı bulgusu ile çelişen bazı çalışmalar da yer almaktadır. Eisenberg ve Mussen (1978) tarafından ortaöğretim öğrencileriyle

gerçekleştirilen bir çalışmada, ahlaki gelişim düzeyi ile empatik eğilim arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akkoyun (1987) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada ise, öğrencilerin duygusal empati düzeyi ile ahlaki muhakemeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ahlaki gelişim ve empatik eğilim arasındaki ilişkiye odaklanan bazı yaklaşımlarla bu çalışmanın bulguları çelişmektedir. Hoffman (1990; 1991) ahlaki ilkelerin, empati sonucunda ortaya çıkan duygular aracılığıyla edinilen sıcak bilişler olduğunu belirtmektedir. Noddings (1984), ahlaki gelişimin başkalarıyla empati kurdukça ilerlediğini öne sürmektedir. Birey empati süreciyle başkalarının gerçeklerini hissetmekte, daha sonra ahlaki açıdan bu gerçeklere göre hareket etmesi gerektiğini düşünmektedir. Aaltola'ya göre (2014b) ise, özellikle duygusal empati ahlaki gelişimle ilişkilidir. Duyguların ve düşüncelerin bir kişiden diğerine aktarımı, ahlaki değerlerin de bireyler arasında aktarılmasını sağlamaktadır.

Ahlaki Yargı Testi, ahlaki yargı sürecinin bilişsel boyutuna odaklanmaktadır (Çiftçi Arıdağ ve Yüksel, 2010). Empatik Eğilim Ölçeği ile Edwards Kişisel Tercih Envanteri'nin "duyguları anlama" alt boyutu arasında ise  $r = .68$  düzeyinde ilişki bulunmuştur (Dökmen, 1988, s. 178). Alan yazında duygusal empati ile ahlaki gelişim arasında bir ilişki olduğunu öne süren çalışmalar yer almaktadır (Aaltola, 2014b; Hoffman, 1990). Bu çalışmada ahlaki gelişim düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasının, kullanılan ölçme araçlarının bilişsel ve duygusal boyutlardaki farklılığı ile ilgili olduğu düşünülebilir.

## 5.7. Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur. Önerilere aşağıda yer verilmiştir:

- Bu araştırma sonucunda ahlaki gelişim düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasının, kullanılan ölçme araçlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle ahlaki gelişim düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi ve empatik eğilim arasındaki ilişki, farklı ölçme araçları kullanılarak incelenebilir.
- Bu çalışmada, ahlaki gelişim düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi ve empatik eğilim arasındaki ilişki yalnızca beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin oluşturduğu araştırma grubu üzerinden incelenmiştir. İlgili konularda yapılacak

farklı araştırmalarda, araştırma grubu olarak farklı gelişim dönemlerinde bulunan bireylerle çalışılabilir.

- Bu araştırmada demografik değişkenler olarak cinsiyet, ahlaki gelişimde en önemli katkının kime ait olduğu, yaş ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri kullanılmıştır. Farklı araştırmalarda sosyoekonomik düzey, ebeveyn tutumları gibi değişkenler araştırma sürecine dahil edilebilir.
- Bu araştırma, araştırma grubundan tek seferde toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilen analizlerle sınırlıdır. İlgili konuda çeşitli boylamsal çalışmalar yapılarak, bireylerin gelişim sürecindeki ahlaki gelişimleri ile eleştirel düşünme becerileri ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin değişimi incelenebilir.
- Ahlaki gelişim ile eleştirel düşünme becerisi ve empatik eğilim arasındaki ilişki, Türkiye’de yakın zaman diliminde çalışılan konulardandır. İlgili konu farklı çalışmalarda ele alınarak alan yazına katkıda bulunulabilir.
- Beliren yetişkinlik, gelişmekte olan ya da gelişmiş toplumlarda öne çıkan bir dönemdir. Gelişmekte olan ülkeler grubunda yer alan Türkiye’de, beliren yetişkinlik dönemi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Ayrıca bu gelişim dönemine ilişkin Türkçe orijinal bir kitap bulunmamakla birlikte, yabancı dildeki alan yazında yer alan kitapların Türkçe çevirisi de yapılmamıştır. Beliren yetişkinlik dönemi ile ilgili Türkçe alan yazına katkı sağlayacak çeşitli çalışmaların gerçekleştirilmesi ve gerek orijinal gerekse çeviri Türkçe kitapların alan yazına kazandırılması önem taşımaktadır.
- Alan yazında ahlaki gelişim düzeyinin hem kültürlerarasında hem de aynı kültür içindeki bazı topluluklarda değişim gösterdiği belirtilmektedir. Çeşitli yurt içi-yurt dışı araştırmalarla, ahlaki gelişim düzeyi ve ahlaki yargılama şekli farklı kültür ve topluluklar arasında incelenebilir.
- Araştırma sonucunda, beliren yetişkinlerin ahlaki gelişim düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu ışığında, bireylerin ahlaki gelişimlerini desteklemek adına eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri demokratik ve sorgulayıcı ev ve eğitim kurumu ortamları sağlanabilir.
- Alan yazında, ahlaki gelişim sürecinde bireyin aktif rol almasının önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle ev ve eğitim kurumu ortamında, bireylerin daha fazla uyaranla karşılaşabileceği, daha fazla işbirliği ve rol alma

içeren etkinlikler gerçekleştirebileceği düzenlemeler yapmak, ahlaki gelişim sürecinde bireylere katkı sağlayabilir.

- Yaratıcı drama; rol alma, etkin katılım, çok yönlü etkileşim, özgür düşünce üretebilme ve sorunlara farklı çözüm yolları bulma konularında bireyleri olumlu yönde etkilemektedir. Bu beceriler ahlaki gelişim, eleştirel düşünme ve empatik eğilim kavramları ile de ilişkilidir. Bu nedenle, bu becerilerin gelişimini destekleyecek yaratıcı drama eğitim programlarına eğitimin her kademesinde yer verilebilir.
- Ahlaki gelişimin rol alma ve işbirliğinden etkilendiği düşünüldüğünde, okul psikolojik danışmanları öğrencilerde bu becerilerin gelişimini sağlayabilecek bireyle ve grupla çalışmalar gerçekleştirebilir.
- Asosyal, akran zorbalığına maruz kalan, akran zorbalığı sergileyen ve akranları tarafından dışlanan öğrenciler; ayrıca otoriter, aşırı koruyucu ve ilgisiz tutum sergileyen ebeveynler, çocuğun ahlaki gelişimini ve eleştirel düşünme eğilimini olumsuz yönde etkileyebilecek olan risk faktörlerindedir. Okul psikolojik danışmanlarının, ahlaki gelişimi ve eleştirel düşünme eğilimini olumsuz yönde etkileyebilecek olan bu risk faktörlerine sahip öğrenci ve velilerle rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları yürütmesi önemlidir.

## KAYNAKÇA

- Aaltola, E. (2014a). Affective Empathy as Core Moral Agency: Psychopathy, Autism and Reason Revisited. *Philosophical Explorations*. 17 (1). 76-92.
- Aaltola, E. (2014b). Varieties of Empathy and Moral Agency. *Topoi*. 33 (1). 1-11.
- Acuner, H.Y., Camadan F. ve Türkan, M. (2014). Ahlaki Gelişim Düzeyleri ile Mükemmeliyetçiliğin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 12 (27). 7-40.
- Akandere, M., Baştuğ, G. ve Güler, E.D. (2009). Orta Öğretim Kurumlarında Spora Katılımın Çocuğun Ahlaki Gelişimine Etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 3 (1). 59-68.
- Akarsu, B. (1975). Felsefe Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akkoyun, F. (1987). Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı. *Psikoloji Dergisi*. 6 (21). 91-97.
- Alyüz, Z. (2018). *Evcil Hayvanı Olan ve Olmayan 10-12 Yaş Çocukların Empatik Eğilim, Ahlaki Yargı ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*. 55 (5). 469-480.
- Arnett, J.J., Ramos, K.D. and Jensen, L.A. (2001). Ideological Views in Emerging Adulthood: Balancing Autonomy and Community. *Journal of Adult Development*. 8 (2). 69-79.
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J.J. (2005). The Developmental Context of Substance Use in Emerging Adulthood. *Journal of Drug Issues*. 5 (2). 235-254.
- Arnett, J.J. (2006). Emerging Adulthood in Europe: A Response to Bynner. *Journal of Youth Studies*. 9 (1). 111-123.
- Arnett, J.J. (2007). Emerging Adulthood: What is it, and What is it Good For?. *Society for Research in Child Development*. 1 (2). 68-73.

- Arnett, J.J., Žukauskienė, R. and Sugimura, K. (2014). The New Life Stage of Emerging Adulthood at Ages 18-29 Years: Implications for Mental Health. *Lancet Psychiatry*. 1. 569-576.
- Aronson, E., Wilson, T.D. and Akert, R.M. (2012). *Sosyal Psikoloji* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Arslan, A. (2010). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Ashkanasy, N.M., Windsor, C.A. and Trevino, L.K. (2006). Bad Apples in Bad Barrels Revisited: Cognitive Moral Development, Just World Beliefs, Rewards, and Ethical Decision-Making. *Business Ethics Quarterly*. 16 (4). 449-473.
- Atak, H. ve Çok, F. (2010). İnsan Yaşamında Yeni Bir Dönem: Beliren Yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 17 (1). 39-50.
- Aydın, B. (2010). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, Z. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Empati Becerileri, Kişilik Özellikleri ve Annedenden Algıladıkları Çocuk Yetiştirme Stilleri ile Ahlaki Muhakeme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baggs, B. (2011). *Beyond Words: An Embodied Empathic Process*. Master Thesis. The University of Utah.
- Bahar, M. (2018). *Kaynaştırma Öğrecisi Bulunan Sınıfların Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Bakioğlu, F. (2013). *Kültürlerarası Tolerans ile Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Barrio, V. del, Aluja, A., & García, L. F. (2004). Relationship Between Empathy and the Big Five Personality Traits in a Sample of Spanish Adolescents. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32 (7), 677–681.



- Batson, C.D., Fultz, J. and Schoenrade, P.A. (1987). Distress and Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions with Different Motivational Consequences. *Journal of Personality*. 55 (1). 19-39.
- Batson, C.D. (2009). These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. In J. Decety and W. Ickes (Eds.). *The Social Neuroscience of Empathy*. (pp.3-15). Cambridge: MIT Press.
- Batson, C.D. and Ahmad N.Y. (2009). Using Empathy to Improve Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*. 3 (1). 141-177.
- Bebeau, M. J. (2002). The Defining Issues Test and the Four Component Model: Contributions to Professional Education. *Journal of Moral Education*. 31 (3). 271–295.
- Bergman, R. (2004). Identity as Motivation: Toward a Theory of the Moral Self. In D.K. Lapsley and D. Narvaez (Eds.). *Moral Development, Self, and Identity*. (pp.21-46). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bischof-Köhler, D. (1991). The Development of Empathy in Infants. In M.E. Lamb and H. Keller (Eds.). *Infant Development: Perspectives from German Speaking Countries*. (pp.245-273). Hillsdale: Erlbaum.
- Björkqvist, K., Österman, K. and Kaukiainen, A. (2000). Social Intelligence – Empathy = Aggression?. *Aggression and Violent Behavior*. 5 (2). 191-200.
- Blair, R.J.R. (2005). Responding to the Emotions of Others: Dissociating Forms of Empathy Through the Study of Typical and Psychiatric Populations. *Consciousness and Cognition*. 14. 698-718.
- Büyükcebeci, A. (2017). *Ergenlerde Sosyal Dışlanma, Yalnızlık ve Okul Öznel İyi Arasındaki İlişki: Empatik Eğilimin Aracı Rolü*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.
- Cesur, S. ve Özkan Küyel, N. (2010). Ebeveyn Tutumları ve Gençlerin Ahlaki Muhakeme ve Ahlaki Yönelimleri Arasındaki İlişkiler. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*. 29. 91-120.
- Cesur, S. ve Topçu, M.S. (2010). Değerlerin Belirlenmesi Testinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması ve Yaş, Eğitim, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitiminin Ahlaki Gelişim ile İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10 (3). 1657-1696.
- Collin, C., Benson, N., Ginsburg, J., Grand, V., Lazyan, M., ve Weeks, M. (2012). *Psikoloji Kitabı* (E. Lakşe, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Cooper, B. (2011). *Empathy in Education: Engagement, Values and Achievement*. London: Continuum.
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*. New York: Palgrave Macmillan.
- Crews-Anderson, T.A. (2007). *Critical Thinking and Informal Logic*. Tirril: Humanities-Ebooks.co.uk.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12 (2). 1211-1225.
- Çelik, B. (2016). *Üniversite 1. Sınıf Öğrencileri ile Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlak Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, N. (2001). *Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (1). 43-77.

- Çiftçi Arıdağ, N. ve Yüksel, A. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10 (2). 683-727.
- Davis, A.N. and Carlo, G. (2019). Maternal Warmth and Prosocial Behaviors Among Low-SES Adolescents: Considering Interactions Between Empathy and Moral Conviction. *Journal of Moral Education*. DOI: 10.1080/03057240.2019.1573723
- De Waal, F. (2008). Putting the Altruism Back into Altruism: The Evolution of Empathy. *Annual Review of Psychology*. 59. 279-300.
- De Waal, F. (2014). *Empati Çağı: Daha Anlayışlı Bir Toplum İçin Doğadan Dersler* (K. Yılmaz, Çev.). Ankara: Akılçelen Kitaplar.
- Decety, J. and Jackson, P.L. (2006). A Social-Neuroscience Perspective on Empathy. *Current Directions in Psychological Science*. 15 (2). 54-58.
- Delamater, J.D. and Myers, D.J. (2011). *Social Psychology*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2 (1-2). 155-190.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eisenberg, N. and Mussen, P. (1978). Empathy and Moral Development in Adolescence. *Developmental Psychology*. 14 (2). 185-186.
- Eisenberg, N. and Morris, A.S. (2001). The Origins and Social Significance of Empathy-Related Responding. A Review of Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice by M.L. Hoffman. *Social Justice Research*. 14 (1). 95-120.
- Ekşi, H. ve Çiftçi, M. (2017). Lise Öğrencilerinin Problemleri İnternet Kullanım Durumlarının Dini İnanç ve Ahlaki Olgunluk Düzeylerine Göre Yordanması. *Addicta: The Turkish Journal of Addictions*. 4 (2). 181-206.
- Enderle, C.F., Silveira, R.S., Dalmolin, G.L., Lunardi, V.L., Avila, L.I. and Dominguez, C.C. (2018). Teaching Strategies: Promoting the Development of Moral

- Competence in Undergraduate Students. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 71 (4). 1650-1656.
- Ercan, G. (2018). *KKTC’de Yaşayan Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerde Kişilerarası İlişki Tarzlarının Psikosomatik Bozukluklarla İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertaş Kılıç, H. ve Şen, A.İ. (2014). UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 39 (176). 1-12.
- Epstein, R.L. and Kernberger, C. (2006). *Critical Thinking*. Canada: Thomson Wadsworth.
- Erikson, E.H. (1968). *İdentitiy: Youth and Crisis*. London: Norton.
- Facione, P.A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Millbrae, CA: The California Academic Press. (ERIC Document Reproduction Service No: ED315423).
- Facione, P.A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.
- Fisher, A. (2011). *Critical Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freud, S. (1993). *Yaşamım ve Psikanaliz* (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Freud, S. (1999). *Dinin Kökenleri* (S. Budak, Çev.). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Frolov, I. (1991). *Felsefe Sözlüğü* (A. Çalışlar, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Furtana, S. (2018). *7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Zihin Kuramını Yordaması*. Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Gallagher, S. (2012). Empathy, Simulation, and Narrative. *Science in Context*. 25 (3). 355-381.
- Gander, M.J. and Gardiner (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Çev. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (1995). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Pearson.
- Gibbs, J.C., Arnold, K.D. and Burkhart, J.E. (1984). Sex Difference in the Expression of Moral Judgment. *Child Development*. 55 (3). 1040-1043.
- Gilligan, C. (1983). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. London: Harvard University Press.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal Zeka* (B.S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Gruen, A. (2012). *Empatinin Yitimi: Kayıtsızlık Politikası Üzerine* (İ. İgan, Çev.). İstanbul: Çitlembik Yayınları.
- Gültekin, F. (2008). *Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinde Üniversite Eğitiminin Ahlaki Yargı Yeteneğine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin Hatunoğlu, A.H.K. (2003). *Farklı Ahlaki Gelişim Düzeylerinde Bulunan Üniversite Öğrencilerinin Kendilerinin ve Toplumun Ahlak Düzeyini Değerlendirmeleri ve Psikolojik Belirti Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Han, H., Liauw, I. and Kuntz, A.F. (2018). Moral Identity Predicts the Development of Presence of Meaning During Emerging Adulthood. *Emerging Adulthood*. 7 (3). 1-8.
- Hançerlioğlu, O. (1973). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hoffman, M.L. (1990). Empathy and Justice Motivation. *Motivation and Emotion*. 14 (2). 151-172.
- Hoffman, M.L. (1991). Is Empathy Altruistic?. *Psychological Inquiry*. 2 (2). 131-133.
- Hojat, M. (2007). *Empathy in Patient Care: Antecedents, Development, Measurement, and Outcomes*. New York: Springer.
- İlgar, M.Z. (1996). *Denetim Odağının Değer Sistemleri Ahlaki Gelişim Düzeyi ve Öz-Ahlaki Değerlendirme Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Jensen, L.A. (2015a). *Moral Development in a Global World: Research from a Cultural-Developmental Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jensen, L.A. (2015b). *The Oxford Handbook of Human Development and Culture*. New York: Oxford University Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim.
- Kalkavan, F. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Çocukluk Çağı Travmalarının Ahlaki Gelişim Yeteneklerine Etkilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalliopuska, M. (1983). Relationship Between Moral Judgment and Empathy. *Psychological Reports*. 53. 575-578.
- Kapıkıran, N.A. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Ahlaki Davranışın Empatik Eğilim ve Kendini Ayarlama Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3 (28). 33-47.
- Karakavak Çırak, G. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, M. (1993). *Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları*. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Keskin, Y. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeterlilikleri: Türkiye-Samsun ve İngiltere-Lancashire Karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32 (1). 217-249.
- Keskin Samancı, N. (2015). A Study on the Link between Moral Judgment Competences and Critical Thinking Skills. *International Journal of Environmental and Science Education*. 10 (2). 135-143.

- Keteflan, S. (!981). Critical Thinking, Educational Preparation, and Development of Moral Judgment among Selected Groups of Practicing Nurses. *Nursing Research*. 30 (2). 98-103.
- Keyzers, C. (2011). *Empatik Beyin* (A. Eper, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Koç, M., Çolak, T.S., Kocaman, O. ve Bayraktar, B. (2009). Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Üniversite Öğretim Elemanları ile Öğrenciler Arasındaki Etkileşimin Ahlaki Düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6 (2). 757-771.
- Kohlberg, L. (1963). The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order: I. Sequence in the Development of Moral Thought. *Vita Humana*. 6 (1-2). 11-33.
- Krebs, D.L. (2011). *The Origins of Morality: An Evolutionary Account*. New York: Oxford University Press.
- Kurt, D. (2016). *Gelişimsel Düzenleme Modelleri Çerçevesinde Beliren Yetişkinlerde Gelişimsel Hedefler ve İyilik Halinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lind, G. (1986). Cultural Difference in Moral Judgment Competence? A Study of West and East European University Students. *Behavior Science Research*. 20 (1-4). 208-225.
- Lo, J.H., Fu, G., Lee, K. and Cameron C.A. (2019). Development of Moral Reasoning in Situational and Cultural Contexts. *Journal of Moral Education*. DOI: 10.1080/03057240.2018.1563881
- Mason, M. (2008). Critical Thinking and Learning. In M. Mason (Ed.). *Critical Thinking and Learning*. (pp.1-11). USA: Blackwell Publishing.
- McDaniel, B.L. (2007). *Predicting Moral Judgment Competence from Developmental Building Blocks and Moral Emotions: A Structural Equation Model*. Doctoral Dissertation. Oklahoma State University.
- Miller, J.P. (2006). Insights into Moral Development from Cultural Psychology. In M. Killen and J.G. Smetana (Eds.). *Handbook of Moral Development* (pp. 375-398). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moore, B.N. and Parker, R. (2009). *Critical Thinking*. New York: McGraw-Hill.

- Moshman, D. (2005). *Adolescent Psychological Development: Rationality, Morality, and Identity*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Nunner-Winkler, G. (2004). Sociohistoric Changes in the Structure of Moral Motivation. In D.K. Lapsley and D. Narvaez (Eds.). *Moral Development, Self, and Identity*. (pp.299-333). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Onur, B. (1995). *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik-Yaşlılık-Ölüm*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Oxley, J.C. (2011). *The Moral Dimensions of Empathy: Limits and Applications in Ethical Theory and Practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Özbalta, M. (2018). *Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin İletişim Becerileri ile Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgüleç, F. (2001). *7-11 Yaşlarındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkara, N. (2010). *Ortaöğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenek Düzeyleri, Sosyal Destek Algıları ve Psikolojik Belirtilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, S. (2018). *Acil Serviste Çalışan Hemşirelerin Mesleki Benlik Saygıları ve Empatik Beceri Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Paul, R. and Elder, L. (2016). *Kritik Düşünce: Yaşamınızın ve Öğrenmenizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar* (E. Aslan ve G. Sart, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Pedersen, P.B., Crethar, H.C. and Carlson, J. (2008). *Inclusive Cultural Empathy*. Washington: American Psychological Association.



- Place, K.R. (2019). Moral Dilemmas, Trials, and Gray Areas: Exploring on-the-job Moral Development of Public Relations Professionals. *Public Relations Review*. 45. 24-34.
- Restak, R.M. (2014). *Akıl* (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Aylak Kitap.
- Rogers, C.R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*. 5 (2). 2-10.
- Rogers, C.R. (1983). Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. (Çev. Füsun Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 16 (1). 103-124.
- Samylova, O.A., Rakhmetova, E.S. and Kamysheva, E.Yu. (2019). Moral Development of Personality of Adolescents. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 333. 62-67.
- Self, D.J., Gopalakrishnan, G., Kiser, W.R. and Olivarez, M. (1995). The Relationship of Empathy to Moral Reasoning in First-Year Medical Students. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*. 4. 448-453.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Shaffer, D.R. and Kipp, K. (2010). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Slováčková, B., & Slováček, L. (2007). Moral Judgement Competence and Moral Attitudes of Medical Students. *Nursing Ethics*. 14 (3). 320–328.
- Sniras, S., and Malinauskas, R. (2005). Moral Skills of School Children. *Social Behavior, Personality: An International Journal*, 33 (4), 383–390.
- Söylemez, B. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Muş Alparslan Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Çığ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Şengör, A.M.C. (2015). *Bilgiyle Sohbet: Popüler Bilim Yazıları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Tarlacı, S. (2019). *Bilinç*. İstanbul: Destek Yayınları.
- Thomas, R.M. (1997). *Moral Development Theories-Secular and Religious: A Comparative Study*. London: Greenwood Press.
- Traiser, S. and Eighmy, M.A. (2011). Moral Development and Narcissism of Private and Public University Business Students. *Journal of Business Ethics*. 99. 325-334.
- Turiel, E. (2004). *The Culture of Morality: Social Development, Context, and Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uçar, S. (2018). *Beliren Yetişkinlikte Romantik İlişki Deneyimleri*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, G. (2016). *Küçük Şehirlerde ve Megakentlerde Yaşayan Bireylerin Ahlaki Olgunluk Düzeyi, Yaşam Kalitesi ve Umutluluk Düzeyi Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Van Vugt, E., Gibbs, J., Stams, G.J., Bijleveld, C., Hendriks, J. and van der Laan, P. (2011). Moral Development and Recidivism: A Meta-Analysis. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. 55 (8). 1234-1250.
- Varol, C. (2018). *Kişilerarası İlişkiler Psikoterapisi Eğitimi Almanın Subjektif Mutluluk, Empati, Duyguları İfade Etme ve Yakın İlişkilerde Yaşantılar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Walker, L.J., de Vries, B. and Trevethan, S.D. (1987). Moral Stages and Moral Orientations in Real-Life and Hypothetical Dilemmas. *Child Development*. 58 (3). 842-858.
- Walker, L.J. (2006). Gender and Morality. In M. Killen and J.G. Smetana (Eds.). *Handbook of Moral Development* (pp. 93-115). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Weinstock, M., Assor, A. and Broide, G. (2009). Schools as Promoters of Moral Judgment: The Essential Role of Teachers' Encouragement of Critical Thinking. *Social Psychology of Education*. 12. 137-151.

- Westcott, H. (2006). Children and the Legal System. In C. Wood, K. Littleton and K. Sheehy (Eds.). *Developmental Psychology in Action*. (pp.53-97). Milton Keynes: Blackwell Publishing.
- Yıldırım, Y. (2017). Evrensellik İddiası ve Doğu-Batı Farklılığı Bağlamında Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı. *Bartın Üniversitesi Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E-Dergisi*. 4 (1). 96-107.
- Yuguero, O., Esquerda, M., Vinas, J., Soler-Gonzales, J. and Pifarre J. (2019). Ethics and Empathy: The Relationship Between Moral Reasoning, Ethical Sensitivity and Empathy in Medical Students. *Revista Clinica Espanola*. 219 (2). 73-78.
- Yüzbaşı, D.V. (2012). *Türkiye'de Beliren Yetişkinlik: Yetişkinlik Kriterlerinin ve Yetişkinlik Statülerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

## EKLER

### Ek 1: Demografik Bilgi Formu

1-) Kaç yaşındasınız? .....

2-) Cinsiyetiniz nedir? a. ( ) Kız b. ( ) Erkek

3-)

<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	a. ( ) Okuma Yazma Bilmiyor b. ( ) İlkokul Mezunu c. ( ) Ortaokul Mezunu d. ( ) Lise Mezunu e. ( ) Lisans Mezunu f. ( ) Lisansüstü Mezunu	<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>	a. ( ) Okuma Yazma Bilmiyor b. ( ) İlkokul Mezunu c. ( ) Ortaokul Mezunu d. ( ) Lise Mezunu e. ( ) Lisans Mezunu f. ( ) Lisansüstü Mezunu
---------------------------	--	---------------------------	--

4-) Ahlaki gelişiminizde en önemli katkı sizce kime ait?

a. ( ) Eğitimcilerime b. ( ) Aileme c. ( ) Topluma d. ( ) Kendime

## Ek 2: Ahlaki Yargı Testi

<p><b>I. Bir işyerindeki işçiler, kendi aralarındaki konuşmaların işyeri idaresi tarafından gizlice dinlendiğinden ve böylece elde edilen bilgilerin kendilerine karşı kullanıldığından şüphelenmektedirler; çünkü, görünürde herhangi bir sebep olmaksızın bazı işçilerin işine son verilmiştir. İşyeri idaresi bu iddiayı reddetmektedir. İşçi sendikası, ancak bu şüphelerin ispatına yarayacak belgelerin getirilmesi halinde, işyeri idaresine karşı harekete geçeceğini söylemektedir. Bunun üzerine iki işçi işyeri idaresine ait bürolara gizlice girerek şüphelerini ispata yarayacak belgeleri alırlar.</b></p>	<p><b>Sizce bu iki işçinin davranışı doğru mudur, yanlış mıdır?</b></p>												
	Yanlış					Doğru							
	-3	-2	-1	0	1	2	3						
<p><b>Aşağıdaki, bu iki işçinin davranışına hak veren görüşlere ne derecede katılıyorsunuz?</b></p>													
Bu iki işçinin <i>doğru</i> hareket ettiği söylenebilir...					<p><b>Bugörüşe.....</b> Kesinlikle Katılmıyorum</p>			<p>Tamamen Katılıyorum</p>					
1. çünkü, işçiler bu davranışlarıyla işyerine büyük bir maddi zarar vermemişlerdir.					-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
2. çünkü, yasa işyeri idaresi tarafından çiğnendiğinden, işçilerin hukuk ve düzenin yeniden kurulmasını sağlayacak bu yola başvurmaları doğrudur.					-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
<p><b>Aşağıdaki bu iki işçinin davranışına hak vermeyen görüşlere ne derecede katılıyorsunuz?</b></p>													
Bu iki işçinin <i>yanlış</i> hareket ettiği söylenebilir....					<p><b>Bugörüşe.....</b> Kesinlikle Katılmıyorum</p>			<p>Tamamen Katılıyorum</p>					
1. çünkü, herkes bu işçiler gibi davranacak olursa, insanların birlikte yaşamalarındaki düzen ve hukuk tehlikeye düşer.					-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
2. çünkü, işçilerin bu davranışı ile herkesin hukuk düzenini dışlayarak kendi hakkını kendi araması yolu arasında (=orman kanunu) bir fark görmemizi sağlayacak genel geçer ölçütler olmadığı için, mülkiyet hakkı gibi temel bir hakkı çiğnemek yanlıştır.					-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4

### Ek 3: Empatik Eğilim Ölçeği

Aşağıda 20 cümle bulunmaktadır. Bir cümledeki ifadeyi kendinize **Tamamen Uygun** bulacağınızı düşünürseniz 5'e, **Oldukça Uygun** bulacağınızı düşünürseniz 4'e, **Oldukça Aykırı** bulacağınızı düşünürseniz 2'ye, **Tamamen Aykırı** bulacağınızı düşünürseniz 1'e, eğer bir cümleye ilişkin olarak **Kararsızlık** belirtecekseniz 3'e çarpı koyunuz.

1. Çok sayıda dostum var.	1	2	3	4	5
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.	1	2	3	4	5
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissedirim.	1	2	3	4	5
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlanmış ayrılırlar.	1	2	3	4	5
5. Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	1	2	3	4	5

#### Ek 4: UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

Maddeler	Aşağıda, eleştirel eğilim ile ilgili bazı ifadeler yer verilmiştir. Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, bunun sizin için ne derece doğru olup olmadığını ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Benimle aynı fikirde olmasalar bile, başkalarının fikirlerini dikkatlice dinlerim.	1	2	3	4	5
2	Problemleri çözmek için fırsatlar ararım.	1	2	3	4	5
3	Pek çok konuya ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
4	Pek çok konu hakkında bilgi edinmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
5	Çok çeşitli konuları birbiriyle ilişkilendirebilirim	1	2	3	4	5

## Ek 5: Ahlaki Yargı Testi, Empatik Eğilim Ölçeği ve UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği Kullanım İzinleri

**Ahlaki Yargı Testi** Gelen Kutusu x ✕ 🖨 📧

**Ali Arslan** <arslankg4@gmail.com> 25 Mart Pzt 20:23 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: nermin\_ciftci ▼

Merhabalar Sayın Doç. Dr. Nermin ÇİFTÇİ ARIDAĞ hocam.  
Ben Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü yüksek lisans öğrencisi Ali ARSLAN. Ayrıca rehber öğretmen olarak da görev yapmaktayım. Yüksek lisans tezim için yapacağım araştırmada, Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapmış olduğunuz Ahlaki Yargı Testini kullanmak istiyorum. İzininiz olursa atıf vermek koşuluyla ölçeği kullanmayı talep ediyorum.  
İlginiz için şimdiden teşekkür eder, kolaylıklar dilerim...

**Nermin Ciftci** <nermin\_ciftci@yahoo.com> 26 Mart Sal 10:14 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: ben ▼

Tamam göndereceğim. Örnek olarak veri girişini göndereceğim.

[Android'de Yahoo Postadan gönderildi](#)

20:23"25e" 25 Mar 2019 Pzt tarihinde, Ali Arslan <arslankg4@gmail.com> şunu yazdı:

...

**Ölçek Kullanım İzni - Yüksek Lisans Tezi** Gelen Kutusu x 📄 🖨 📧

**Ali Arslan** 20 Kas 2018 Sal 20:47 ☆  
Merhabalar Sayın Prof. Dr. Üstün DÖKMEN hocam, ben Ali ARSLAN. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü yüksek lisans öğrencisiyi...

**Ebru Eroğlu** <ebrueroglu@ustundokmen.com.tr> 21 Kas 2018 Çar 09:12 ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: ben ▼

Ali Bey merhaba,

Kaynak göstererek ölçeği çalışmalarınızda kullanmanızda sakınca yoktur.

İyi çalışmalar

**UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği** Gelen Kutusu x 📄 🖨 📧

**Ali Arslan** 23 Ara 2018 Paz 21:04 (10 gün önce) ☆  
Merhabalar Sayın Hülya ERTAŞ KILIÇ Hocam. Ben Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü yüksek lisans öğrencisi Ali ARSLAN. Ayrıca...

**Hülya ERTAŞ KILIÇ** 23 Ara 2018 Paz 22:35 (10 gün önce) ☆ ↶ ⋮  
Alıcı: ben ▼

Merhaba Ali Bey,  
Türkçe'ye uyarlamış olduğumuz UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini elbette çalışmanızda kullanabilirsiniz.  
İyi çalışmalar ve kolaylıklar diliyorum...

Dr. Hülya ERTAŞ KILIÇ

-----  
Aksaray Üniversitesi  
Eğitim Fak. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Böl.  
Fen Bilgisi Eğitimi ABD



## Ek 6: Veri Toplama İzni



T.C.  
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 30182376-044-E.422490  
Konu : Anketler (Ali ARSLAN)

26/11/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25/11/2019 tarihli ve 422325 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali ARSLAN'ın "Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Ahlaki Gelişim Düzeylerinin Eleştirel Düşünme Becerisi, Empatik Eğilim ve Demeografik Değişimlere Göre İncelenmesi" konulu tez kapsamında hazırladığı anket çalışmasını aşağıda isimleri belirtilen Üniversitemiz okullarında uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-İmzalıdır**

Prof.Dr. Ünal KILIÇ  
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:  
Gereği:  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:  
Eğitim Fakültesi Dekanlığına  
Eczacılık Fakültesi Dekanlığına  
İlahiyat Fakültesi Dekanlığına  
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu  
Müdürlüğüne

Adres : Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Merkez/Sivas  
Telefon : 0 346 219 1010 - 1996 Belgegeçer : 0 346 219 1110  
e-Posta : ryaziisi@cumhuriyet.edu.tr Elektronik Ağ : www.cumhuriyet.edu.tr

Bilgi için : Hatice Kübra TOSUN  
Unvanı : Sürekli İşçi

**Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı** : Ali ARSLAN  
**Doğum Yeri ve Tarihi** : Gölbaşı - 24.07.1992  
**Adresi** : Durdulu Ortaokulu  
**İş Telefonu** : (0346) 276 50 56  
**Cep Telefonu** : 0544 851 19 92  
**E posta** : arslankg4@gmail.com  
**Medeni Durum** : Evli

### EĞİTİM BİLGİLERİ

**Lise** : Selçuk Anadolu Lisesi  
**Üniversite** : Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

### İŞ TECRÜBELERİ

**2014-2015** : Konya Koyunoğlu İlkokulu / Psikolojik Danışman  
**2015-2016** : Sivas Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu / Psikolojik Danışman  
**2016-** : Sivas Durdulu Ortaokulu / Psikolojik Danışman

### YAYINLARI

Kanak, M. ve Arslan, A. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gözünden Cinsel İstismarcılar: Bir Nitel Çalışma. *EKEV Akademi Dergisi*, 22 (73), 345-365.

